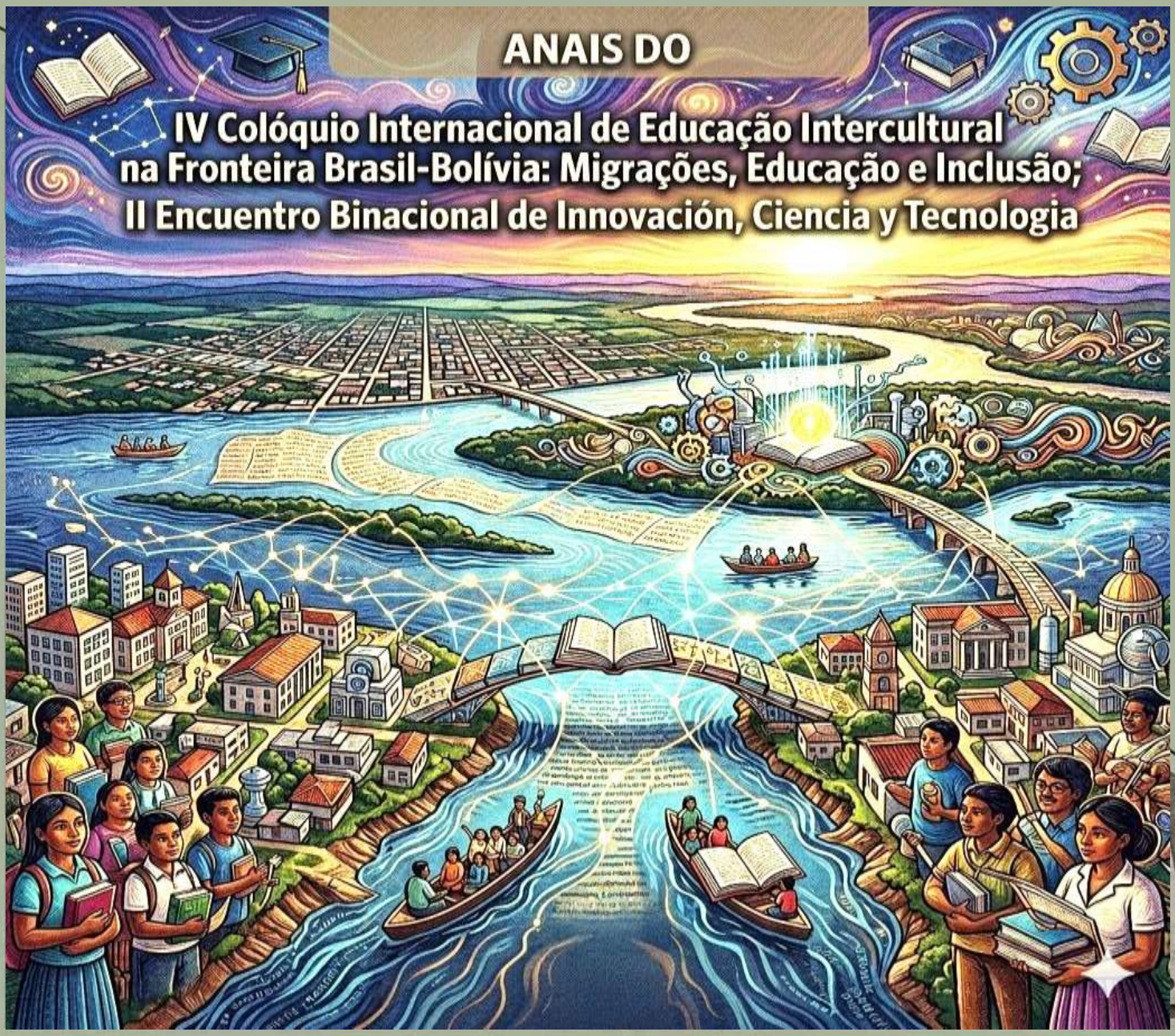
CULTURAS & FRONTEIRAS



Revista do Grupo de Estudos Interdisciplinares das Fronteiras Amazônicas – GEIFA

Vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PPGPSI)

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

ISSN 2675-1011 • DOI https://doi.org/10.29327/211038

REVISTA
CULTURAS & FRONTEIRAS

Revista Culturas & Fronteiras

GEIFA – Grupo de Estudos Interdisciplinares das Fronteiras Amazônicas

Volume 1 | n. 1| 2026

ISSN: 2675-1011

Prefixo DOI: 10.29327

Endereço para envio de artigos, resenhas, relatos de experiências, poemas, poesias, sugestões e críticas:

https://periodicos.unir.br/index.php/culturaefronteiras

Índice

APRESENTAÇÃO

Apresentação..... VIII

Comissão Editorial..... X

Artigos

A COMUNICAÇÃO AUMENTATIVA E ALTERNATIVA (CAA) COMO FERRAMENTA DE INCLUSÃO E POTENCIALIZAÇÃO DA APRENDIZAGEM
Débora da Costa Rosas Fumagali, Claudemir da Silva Paula, Suzi Bosi Cavalheiro, José Walter Caetano dos Santos

A LEITURA LÚDICA COMO FERRAMENTA PARA O DESENVOLVIMENTO DA COMPREENSÃO EM CRIANÇAS COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM: ROMPENDO FRONTEIRAS SUBJETIVAS NO ESPAÇO ESCOLAR
Sandra Lucia de Sousa

A REPRESENTAÇÃO DA FAMÍLIA NAS CARTAS DE ESTUDANTES BRASILEIROS E BOLIVIANOS
Lumaína do Nascimento, Renata Gonçalves Paez

APROVECHAMIENTO DE LAS CASCARAS DE MANGO PARA LA ELABORACIÓN DE APERITIVOS FUNCIONALES ORIENTADOS AL DESAYUNO ESCOLAR
Elsa Alcocer Vargas, Edward Flores Villanueva, Mariely Camacho Delgado

CONCEPÇÕES DE SUICÍDIO ENTRE DOCENTES DE INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO DE RONDÔNIA
Sofia de Castro Lins, Iranira Geminiano de Melo, Wilma Suely Batista Pereira

ENTRE LIBROS Y PANTALLAS: ENSEÑANZA DE MATEMÁTICA EN ESCUELAS PÚBLICAS DE GUAYARAMERÍN
Yuli Vanessa Pinto Vargas, Juan Carlos Omireji Enobore, Noelia Soria Jimenez

ESTRATEGIA METODOLÓGICA PARA EL APRENDIZAJE DE PINTURA ARTÍSTICA
Jorge Antonio Ferrufino Barboza

EVALUACIÓN DEL RENDIMIENTO AGRONÓMICO Y LA CALIDAD INDUSTRIAL DE 11 VARIEDADES DE CAÑA DE AZÚCAR
José Regis Ampuero Escalera, Irene Lopez Lijeron, Mauricio Cajias Chávez

IMPACTO DE LAS ESTRATEGIAS DE MEJORA SOBRE EL CLIMA ORGANIZACIONAL EN LA AGENCIA GUAYARAMERÍN DEL BANCO UNIÓN S.A. (2023–2025)

ISSN 2675-1011
DOI https://doi.org/10.29327/211038

Melissa Belén Suárez Arciénega

IMPACTO DEL EMPODERAMIENTO FINANCIERO EN EL DESARROLLO EMPRESARIAL DE MUJERES ARTESANAS DE LA CASA DE LA MUJER EN GUAYARAMERÍN – 2025
Shigliane Ríos Montalván

IMPACTOS EDUCACIONAIS DAS HIDRELÉTRICAS NAS COMUNIDADES RIBEIRINHAS AMAZÔNICAS: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA
Laura Graziele Silva Nascimento, Ariane Gonçalves de Moura, Luanna Freitas Johnson

INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA EM ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO EM DOIS MUNICÍPIOS DO ESTADO DE RONDÔNIA
Juliana dos Santos Figueiredo, Fabiano Sales de Aguiar

INCLUSÃO NA EJA AMAZÔNICA: IDENTIDADE CULTURAL COMO EIXO PEDAGÓGICO EM TERRITÓRIOS ETNOCULTURAIS DE RONDÔNIA
Paula M. O. Fiorati

JOGOS E BRINCADEIRAS COMO RECURSO DIDÁTICO NO ENSINO DE ESTUDANTES COM TEA
Eli Danillo Pereira, Edinéia Mascheo dos Santos

LA CONTABILIDAD AMBIENTAL Y LA FALTA DE NORMATIVAS
Pedro Pozo Justiniano, Maria del carmen Cavinas Queteguari

MARKETING DIGITAL EN LA CAPTACIÓN DE CLIENTES EN CASA SUÁREZ FERREIRA, EN LA CUIDAD DE GUAYARAMERÍN – 2025
Sergio Luis Duran Hurtado

PRÁTICAS DE LEITURAS NO CONTEXTO DA ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA: PROCESSOS REFLEXIVOS DE MEDIAÇÃO DOCENTE
Cirilo Santana Leite, Jacinto Pedro P. Leão

PSICOLOGIA E REFORMA AGRÁRIA: UMA PARCERIA POSSÍVEL
Luber Katia de Oliveira Neto, Luanna Freitas Johnson

REFLEXÕES SOBRE O FEMINICÍDIO NO CONTO "O SEGREDO DO RÉU", DA OBRA: HISTÓRIAS DE SUBMUNDO (1960), DO AUTOR ARTHUR ENGRÁCIO
Maria Rita Rodrigues Constancio, José Eliziário de Moura

UMA ANÁLISE SOBRE AS DIFICULDADES DOS ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL NAS QUATRO OPERAÇÕES BÁSICAS DA MATEMÁTICA
João Paulo Adams, Cícero Félix da Silva, Reginilson dos Santos Teixeira

VALORACIÓN DE LOS CRÉDITOS DE CARBONO Y EL COMPORTAMIENTO DE COMPRA SOSTENIBLE EN EL MERCADO DE GUAYARAMERÍN, 2024
Ramiro Irineo Alvarez Mamani

ISSN 2675-1011
DOI https://doi.org/10.29327/211038

Resumos

“ÁGUAS PARA A VIDA” COMO PRÁTICA DA DEMOCRACIA E EDUCAÇÃO SOCIOAMBIENTAL: ANÁLISE SEMIÓTICA NA MOBILIZAÇÃO PELO DIREITO À PARTICIPAÇÃO POPULAR EM RONDÔNIA
Aparecida Luzia Alzira Zuin, Gisely Barrero Zeitz

A PERSPECTIVA DA INFÂNCIA E DA ADOLESCÊNCIA NAS OBRAS LITERÁRIAS E FÍLMICAS *O MENINO DE PIJAMA LISTRADO*, DE JOHN BOYNE, *E O DIÁRIO DE ANNE FRANK*
Patrícia Rodrigues Brasileiro, Patrícia Helena dos Santos Carneiro, Júlio César Barreto Rocha

CAMINHOS TRANSEUNTES: MEMÓRIAS E IDENTIDADES NA LITERATURA INFANTOJUVENIL ESCRITA POR MULHERES DAS FRONTEIRAS DE GUAJARÁ-MIRIM E DE NOVA MAMORÉ DA/NA AMAZÔNIA RONDONIENSE
Márcia Dias dos Santos, Orivaldo Simões Andrade

CINEMA E LITERATURA: O DIÁLOGO HUMANISTA ENTRE *A ÚLTIMA FLORESTA*, DE LUIZ BOLOGNESI E DAVI KOPENAWA YANOMAMI, E A OBRA *A QUEDA DO CÉU*, DE DAVI KOPENAWA E BRUCE ALBERT
Carla Elizabete Camacho Roca, Patrícia Helena dos Santos Carneiro, Júlio César Barreto Rocha

DIREITO, LÍNGUA E ESTABILIDADE POLÍTICA: COMO A LEGISLAÇÃO MOLDOU A CONSTRUÇÃO DE PORTO VELHO
Laís Tavares Soleto, Patrícia Helena dos Santos Carneiro, Júlio César Barreto Rocha

EDUCAÇÃO INCLUSIVA, FORMAÇÃO DOCENTE E CINEMA
Ivana Portugal Mercado, Patrícia Helena dos Santos Carneiro, Júlio César Barreto Rocha

ENTRE ÁGUAS E AULAS: IMPACTOS DAS CHEIAS E VAZANTES DOS RIOS À EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA OCIDENTAL
Aline Furtado Marques, Klérison Monteiro Carlos, Luanna Freitas Johnson

ENTRE FRONTES E FRONTEIRAS: A VOZ LITERÁRIA INDÍGENA FEMININA NA AMAZÔNIA RONDONIENSE
Márcia Dias dos Santos, Raniela Oro Win

EXTREITANDO AS FRONTEIRAS DA/NA AMAZÔNIA RONDONIENSE EM UM DIALÓGO INTERCULTURAL A PARTIR DO “CURSO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA (PLE) -NÍVEL II” NO ESPAÇO FRONTEIRIÇO BRASIL/BOLÍVIA
Auxiliadora dos Santos Pinto, Eunaia dos Santos Mercado, Maria Cristina Victorino de França

FRONTEIRAS SIMBÓLICAS NO ENSINO DA MATEMÁTICA: UMA REVISÃO SOBRE PRÁTICAS INCLUSIVAS PARA ESTUDANTES COM TEA
Débora Évelin Ferreira Monteiro, Zuila Guimarães Cova dos Santos

HISTÓRIA E MEMÓRIA: UM ESTUDO SOBRE IDEIAS, PENSAMENTOS, PROJETOS E REALIZAÇÕES DO PROF. DR. DOROSNIL ALVES MOREIRA, EM GUAJARÁ-MIRIM- RO, NA FRONTEIRA BRASIL/BOLÍVIA
Jane Maria C. Gonçalves, Izaela de Souza Santos, Dorosnil Alves Moreira

Revista Culturas & Fronteiras - Volume 1, Nº 1- outubro/2026
Grupo de Estudos Interdisciplinares das Fronteiras Amazônicas - GEIFA /UNIR
Programa de Pós-Graduação em Psicologia – PPGPSI/UNIR
Disponível em: https://periodicos.unir.br/index.php/culturaefronteiras/index
ISSN 2675-1011
DOI https://doi.org/10.29327/211038

HISTÓRIAS DE ÍNDIO, DE DANIEL MUNDURUKU: A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA INDÍGENA PARA UMA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL
Amanda Ferreira Torres Soares, Patrícia Helena Carneiro dos Santos, Júlio César Barreto Rocha

IDENTIDADE CULTURAL COMO BASE PARA PRÁTICAS INCLUSIVAS NA EJA AMAZÔNICA
Paula M. O. Fiorati

IDENTIDADES INTER/TRANS CULTURAIS: UM ESTUDO SOBRE A DISPUTA SIMBÓLICA NA REIVINDICAÇÃO DE "CIDADANIA" E PERTENCIMENTO DOS MIGRANTES A PARTIR DO CURSO "O ENSINO DE PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS BOLIVIANOS" NO ESPAÇO FRONTEIRIÇO BRASIL/BOLÍVIA
Auxiliadora dos Santos Pinto, Eunaia dos Santos Mercado, Jhony Davi Cayami Reina

IMIGRANTES NO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO: DESAFIOS E AVANÇOS NA ESCOLARIZAÇÃO NO BRASIL
Caroline Paizza Siqueira, Patrícia Helena dos Santos Carneiro, Júlio César Barreto Rocha

INSERÇÃO E ACOLHIMENTO EDUCACIONAL DE ALUNOS IMIGRANTES BOLIVIANOS EM NOVA MAMORÉ: EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS NA ESCOLA MUNICIPAL CORONEL JORGE TEIXEIRA
Natiele Cardoso Ciríaco, Moreira Maria Denise, Figueira Fereira Márcia, Maria Rodrigues Uchôa

JOGOS EDUCATIVOS E INCLUSÃO ESCOLAR: PERCEPÇÕES DOCENTES NAS FRONTEIRAS ENTRE TEORIA E PRÁTICA
Débora Evelin Ferreira Monteiro, Heloisa Lopes Maltezo Goldoni, Luanna Freitas Johnson

LA MÚSICA COMO EQUILIBRIO EMOCIONAL Y OPORTUNIDAD DE DESARROLLO INTEGRAL EN ESTUDIANTES DE ESCASOS RECURSOS
Yaneth Amanda Mamani Pinedo

LER PARA RESISTIR: UMA LEITURA A PARTIR DA PERSPECTIVA DA INFÂNCIA E DA LINGUAGEM NA OBRA LITERÁRIA E FÍLMICA _A MENINA QUE ROUBAVA LIVROS_, DE MARKUS ZUSAK
Miriele Braga de Andrade, Patrícia Helena dos Santos Carneiro, Júlio César Barreto Rocha

LIBERDADE DE EXPRESSÃO NO MARCO CIVIL DA INTERNET: A MODULAÇÃO DO ARTIGO 19 PELO STF NA LÓGICA DA HIPERMODERNIDADE
Rafael Diogo Lemos, Patrícia Helena dos Santos Carneiro, Júlio César Barreto Rocha

LÓGICA DA HIPERMODERNIDADE, LIBERDADE DE EXPRESSÃO E ARGUMENTOS ESDRÚXULOS
Luiz Felipe de Oliveira Azevedo, Patrícia Helena dos Santos Carneiro, Júlio César Barreto Rocha

MEJORA DE LA LECTURA Y ESCRITURA EN ESTUDIANTES COM DIFICULTADES MEDIANTE TECNOLOGÍA Y ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS
Fátima Chanato Sanjinez, Ylvia Ayaviri Mamani

MÉTODO ABACADA E TECNOLOGIAS DIGITAIS NA ALFABETIZAÇÃO INCLUSIVA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA COM A PRODUÇÃO DE LIVRO DIGITAL

ISSN 2675-1011
DOI https://doi.org/10.29327/211038

Rosely Tavares, Zuila Guimarães Cova dos Santos

O ENSINO DE LÍNGUAS MATERNAS EM ESCOLAS INDÍGENAS EM RONDÔNIA
José Arikapú Júnior, Patrícia Helena dos Santos Carneiro, Júlio César Barreto Rocha

O FENÔMENO DA "PERRECHÉOLOGIA" NA TOADA DE 2025 DO BOI GARANTIDO: cultura, música, tradição e encantamento
Priscila Carvalho do Nascimento, Patrícia Helena dos Santos Carneiro, Júlio César Barreto Rocha

O IMPACTO DAS COMPETÊNCIAS 2 E 3 DA REDAÇÃO DO ENEM NO DESEMPENHO DE ALUNOS COM INDICADORES DE DISLEXIA
Luciana Lino Ferreira Adams

O LETRAMENTO DIGITAL E A FORMAÇÃO DE UMA CIDADANIA CRÍTICA NA HIPERMODERNIDADE
Isabele Ferreira de Souza, Patrícia Helena dos Santos Carneiro, Júlio César Barreto Rocha

O QUE ACONTECE COM O CÉREBRO QUANDO VOCÊ ASSISTE A VÍDEOS ONLINE EM VELOCIDADES MAIS RÁPIDAS DO QUE O USUAL
Maria Eduarda Carvalho da Silva, Patrícia Helena dos Santos Carneiro, Júlio César Barreto Rocha

PANORAMA DA POLÍTICA LINGUÍSTICA NO MERCOSUL
Michele Sarmento dos Santos, Patrícia Helena dos Santos Carneiro, Júlio César Barreto Rocha

PODCAST E AMAZÔNIA: RECORTE DA POPULARIZAÇÃO E A VALORIZAÇÃO CULTURAL DE PRÁTICAS COMUNS EM COMUNIDADES RIBEIRINHAS
Lindeberg Kaique Mendes de Oliveira, Lucileyde Feitosa Sousa

ROMPENDO O CICLO: COMO A EDUCAÇÃO PODE CONTRIBUIR PARA A PREVENÇÃO DA VIOLÊNCIA CONTRA AS MULHERES NO BRASIL?
Anna Liz Vieira da Silva, Emanuelle Cristina Boaventura Miranda

TOQUE DO "SIM" E DO "NÃO': PRÁTICAS DE CONSCIENTIZAÇÃO E PREVENÇÃO DO ABUSO E DA EXPLORAÇÃO SEXUAL DE CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
Ruth de Lima Dantas, Juracy Machado Pacífico

UM OLHAR SOBRE O DIREITO À EDUCAÇÃO A PARTIR DA OBRA LITERÁRIA E DA OBRA FÍLMICA *CAPITÃES DA AREIA*, DE JORGE AMADO
Glaucilene Ferreira de Souza, Patrícia Helena dos Santos Carneiro, Júlio César Barreto Rocha

VOZES LITERÀRIAS DO NORTE: UM OLHAR SOBRE A OBRA *ORIGINÀRIAS: UMA ANTOLOGIA FEMININA DE LITERATURAINDÌGENA*
Areta de Freitas Dias, Márcia Dias dos Santos

ISSN 2675-1011
DOI https://doi.org/10.29327/211038

APRESENTAÇÃO

É com grande satisfação que apresentamos os Anais que reúnem a produção científica do **IV Colóquio Internacional de Educação Intercultural na Fronteira Brasil-Bolívia: Migrações, Educação e Inclusão** e do **II Encuentro Binacional de Innovación, Ciencia y Tecnologia,** realizado no período de 11 a 12 de agosto de 2025, no Campus Jorge Vassilakis/UNIR, na cidade de Guajará-Mirim (Rondônia).

A organização do evento congregou professores pesquisadores de diversos cursos da Universidade Federal de Rondônia - UNIR, pesquisadores, estudantes de graduação e de pós-graduação brasileiros (vindos de Rondônia, Acre e Manaus) e bolivianos (representando Beni, Pando, La Paz e Santa Cruz). Um evento internacional, interdisciplinar e intercultural organizado e coordenado por pesquisadores do Grupo de Estudos Interdisciplinares das Fronteiras Amazônicas – GEIFA/UNIR, fortalecido pela cooperação internacional por meio de uma parceria estratégica com a Universidad Autónoma del Beni José Ballivian (UABJB) da Bolívia**.**

A fronteira internacional rondoniense apresenta a diversidade e a complexidade social presentes nessa região da Amazônia Transfronteiriça — um mundo material e simbólico representado pelos movimentos, ideias e relações que envolvem o espaço fronteiriço. Assim, pensar a fronteira internacional é abrir infinitas possibilidades de estudos em diferentes áreas do conhecimento.

Fronteirizar, segundo Zuila Santos (2025), é um verbo que expressa as experiências vividas na região limítrofe entre o estado de Rondônia e o Departamento do Beni, na Bolívia. Nesse *entre-lugar* da Amazônia Ocidental, delimitado pelas águas dos rios Mamoré e Guaporé, percorremos caminhos ora tranquilos, ora firmes e, por vezes, sentimos flutuar ao contemplar a beleza dessas paisagens: *"Aqui toda vida se engalana, de beleza tropical, nossos lagos, nossos rios, nossas matas, tudo enfim"* (Hino de Rondônia).

A natureza transfronteiriça e interinstitucional do evento evidencia-se na diversidade dos participantes e dos trabalhos reunidos nesta coletânea. Produzidos por pessoas que estudam, vivenciam e se dedicam aos desafios e ao desenvolvimento da região, os textos abordam temas atuais e relevantes para a compreensão da realidade local:

ISSN 2675-1011
DOI https://doi.org/10.29327/211038

- Cultura, línguas, bilinguismo e inclusão social;
- Práticas pedagógicas, tecnologias e jogos digitais;
- Direito, relações políticas, históricas e interações sociais na fronteira;
- Sustentabilidade ambiental, mercado de carbono e construções binacionais;
- Zootecnia, agropecuária e economia (incluindo debates sobre a escassez de combustíveis na Bolívia).

Convidamos a comunidade acadêmica e a sociedade em geral à leitura destas páginas, certos de que as reflexões aqui reunidas servem de pontes teóricas e práticas para superar barreiras territoriais e construir uma Amazônia Ocidental cada vez mais integrada, inclusiva e soberana.

Boa leitura!

O acesso à publicação pode ser feito por meio do seguinte link:

https://periodicos.unir.br/index.php/culturaefronteiras

Revista Culturas & Fronteiras - Volume 1, Nº 1- outubro/2026
Grupo de Estudos Interdisciplinares das Fronteiras Amazônicas - GEIFA /UNIR
Programa de Pós-Graduação em Psicologia – PPGPSI/UNIR
Disponível em: https://periodicos.unir.br/index.php/culturaefronteiras/index
ISSN 2675-1011
DOI https://doi.org/10.29327/211038

Grupo de Estudos Interdisciplinares das Fronteiras Amazônicas (GEIFA) e Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Rondônia - PPGPSI/UNIR

COMISSÃO EDITORIAL

Editora Chefe

Dra. Zuíla Guimarães Cova dos Santos

Editora Adjunta

Dra. Luanna Freitas Johnson

Editor

Prof. Me. Adaildo Tapeoci de Barros

Editores de seção

Prof. Me. Adaildo Tapeoci de Barros

Prof. Gabriel Francisco Mota Batista

Psicól. Talita Orrana de Morais Neves

Comissão científica

Drª Auxiliadora dos Santos Pinto - UNIR

Msc. Armelinda Zonta UAB/JB.

Msc. Caroline Reis dos Santos - GEFA/UNIR

Drª Daiane Ferreira da Costa - GEIFA/UNIR

Drª Domingas Luciene Feitosa Sousa - UNIR

Msc. Ednéia Bento de Souza Fernandes - UNIR

Drª Luanna Freitas Johnson - UNIR

Drª Lucileyde Feitosa Sousa - UNIR

Msc. Elsa Alcocer Vargas - UAB/JB.

Msc. José Guzmán Mamani

Msc. Luis Daniel Zubieta Cortez - UAB/JB.

Revista Culturas & Fronteiras - Volume 1, Nº 1- outubro/2026
Grupo de Estudos Interdisciplinares das Fronteiras Amazônicas - GEIFA /UNIR
Programa de Pós-Graduação em Psicologia – PPGPSI/UNIR
Disponível em: https://periodicos.unir.br/index.php/culturaefronteiras/index
ISSN 2675-1011
DOI https://doi.org/10.29327/211038

Drª Mácia Dias dos Santos - UNIR
Msc. María Eugenia Hurtado Bruckner - UAB/JB
Msc. Pricila Suarez Carvallo - UNIR
Dr. Ramiro Irineo Álvarez Mamani - UAB/JB./GYA
Drª Rosa Martins Costa Pereira - IFRO
Msc.Yrasi Balcázar Yomeye - UAB/JB.
Drª Zuila Guimarães Cova dos Santos - UNIR

Revista Culturas & Fronteiras - Volume 1, Nº 1- outubro/2026
Grupo de Estudos Interdisciplinares das Fronteiras Amazônicas - GEIFA /UNIR
Programa de Pós-Graduação em Psicologia – PPGPSI/UNIR
Disponível em: https://periodicos.unir.br/index.php/culturaefronteiras/index
ISSN 2675-1011
DOI https://doi.org/10.29327/211038

A COMUNICAÇÃO AUMENTATIVA E ALTERNATIVA (CAA) COMO FERRAMENTA DE INCLUSÃO E POTENCIALIZAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Débora da Costa Rosas Fumagali[1]
Claudemir da Silva Paula [2]
Suzi Bosi Cavalheiro[3]
José Walter Caetano dos Santos[4]

Resumo
Este artigo investiga o papel da Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) como ferramenta crucial para a inclusão e a potencialização da aprendizagem de indivíduos com deficiências de comunicação, com ênfase especial em pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA). O estudo tem como objetivo analisar como a CAA pode ser implementada na prática pedagógica para promover o desenvolvimento comunicativo e a participação social desses alunos. A metodologia utilizada é a pesquisa bibliográfica, com base em revisão de literatura de obras e artigos científicos que abordam a CAA, a educação inclusiva e as práticas pedagógicas. Os resultados apontam que a utilização da CAA, por meio de recursos visuais e tecnológicos, contribui significativamente para a superação de barreiras de comunicação, impactando positivamente a autonomia, a socialização e o desempenho acadêmico dos estudantes. Conclui-se que a adoção da CAA requer a capacitação de profissionais da educação e o envolvimento da família para que seu potencial inclusivo seja plenamente explorado, reforçando a importância de políticas públicas e práticas pedagógicas que priorizem a comunicação como direito fundamental.

Palavras-chave: Comunicação Alternativa;Tecnologia Assistiva; Inclusão Escolar. Transtorno do Espectro Autista. Práticas Pedagógicas.

INTRODUÇÃO

A comunicação é a base da interação humana, permitindo a expressão de pensamentos, sentimentos e necessidades. Para indivíduos com deficiências que comprometem a fala ou a escrita, essa habilidade essencial pode ser severamente limitada, gerando isolamento e dificuldades no processo de aprendizagem e

[1] Mestranda em Educação Inclusiva – PROFEI, Universidade Federal de Rondônia – UNIR/RO, deborafumagali31@gmail.com.
[2] [2]Professororientador, doutor em Letras. UNESP – São José do Rio Preto/SP, claudemirpaula@unir.br5.
[3] [3]Mestranda em Educação Inclusiva – PROFEI, Universidade Federal de Rondônia – UNIR/RO, suzibosi@hotmail.com.
[4] [4]Doutorando em Ciências da Educação pela São Luís University EUA, prof_walter_caetano@hotmail.com.

socialização. A Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) surge como um conjunto de estratégias e recursos que visam compensar essas dificuldades, proporcionando a esses indivíduos novas formas de se comunicarem (ISAAC, 2022). A CAA não se restringe a um único método, abrangendo desde o uso de símbolos, pranchas de comunicação e gestos até tecnologias assistivas de alta complexidade.

No contexto escolar, a necessidade de ferramentas inclusivas é cada vez mais evidente, especialmente com a expansão da educação inclusiva. O Plano Nacional de Tecnologia Assistiva (BRASIL, 2021) reconhece a importância de recursos que promovam a autonomia e a participação de pessoas com deficiência. Neste cenário, a CAA se destaca como um componente vital da tecnologia assistiva, capaz de transformar a experiência educacional de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), por exemplo. Esses alunos, muitas vezes, enfrentam desafios significativos na comunicação verbal, e a CAA pode ser a ponte para a superação dessas barreiras (BEZERRA; ARAÚJO, 2018).

Este artigo busca explorar o papel da CAA como uma ferramenta de inclusão e potencialização da aprendizagem. Para isso, será analisada sua aplicação na prática pedagógica, suas contribuições para o desenvolvimento de alunos com TEA e os desafios e possibilidades para sua implementação efetiva no ambiente escolar. O objetivo é demonstrar que a CAA não é apenas um auxílio, mas um direito fundamental que permite a plena participação desses estudantes na sociedade e no processo de ensino-aprendizagem.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Conceituando a Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA)

A Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) é um campo de atuação multidisciplinar que engloba um vasto conjunto de estratégias e ferramentas destinadas a auxiliar pessoas com severas deficiências de comunicação oral ou escrita (ISAAC, 2022). O termo "aumentativa" refere-se ao uso de recursos que complementam a fala existente, enquanto "alternativa" diz respeito à substituição total da comunicação verbal, quando esta não é possível. A CAA é um componente fundamental da Tecnologia Assistiva, definida por Bersch (2012) como “uma área de conhecimento, de atividade e de pesquisa, que se destina a promover e a facilitar a autonomia, a participação, a inclusão e a qualidade de vida de pessoas com

deficiência”.

Os sistemas de CAA podem ser categorizados como:

- Sem auxílio: Aqueles que não necessitam de equipamentos externos, como gestos, expressões faciais e o uso de sinais.
- Com auxílio: Aqueles que utilizam recursos externos, que podem ser de baixa tecnologia (pranchas de comunicação com símbolos, cartões com imagens) ou de alta tecnologia (comunicadores com voz digitalizada, aplicativos em tablets e computadores) (BERSCH, 2012).

A escolha do sistema de CAA deve ser individualizada, levando em consideração as habilidades do usuário, suas necessidades e o ambiente em que ele está inserido.

A Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) configura-se como um campo fundamental no contexto da educação inclusiva, especialmente no atendimento a estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Sua aplicação visa não apenas suprir as limitações na comunicação verbal, mas promover o desenvolvimento integral e a participação efetiva desses sujeitos no ambiente escolar.

Segundo Livramento (2022), a CAA deve ser compreendida como uma prática pedagógica inclusiva que amplia as possibilidades de interação e aprendizagem de estudantes com impedimentos na linguagem oral. A autora destaca que, ao utilizar recursos como pranchas de comunicação, pictogramas, gestos e tecnologias assistivas, a escola contribui para a superação de barreiras comunicacionais que historicamente excluem alunos com deficiência da participação efetiva nas atividades escolares. Dessa forma, a CAA não atua apenas como meio de expressão, mas como promotora de autonomia, protagonismo e inclusão social.

Complementando essa visão, Queiroz (2023) reforça que a CAA pode ser tanto uma aliada quanto um obstáculo, a depender de como é implementada. A autora propõe uma análise crítica do uso da CAA, alertando que seu potencial inclusivo só se realiza plenamente quando o recurso é utilizado com intencionalidade pedagógica e sensibilidade à singularidade de cada criança. Quando limitada à simples reprodução de símbolos ou comandos, sem escuta ativa ou mediação significativa, a CAA pode restringir a linguagem em vez de ampliá-la. Em contrapartida, quando aplicada com foco no desenvolvimento da linguagem funcional

e na construção do diálogo, a CAA torna-se uma ferramenta valiosa para o desenvolvimento da cognição e das interações sociais.

Silva (2023) aprofunda a discussão ao analisar o papel das professoras parceiras de comunicação na mediação da CAA em salas de aula regulares. Sua pesquisa evidencia que a eficácia do uso da CAA está diretamente ligada à formação e ao engajamento dos profissionais da educação. As professoras parceiras atuam como facilitadoras do processo de comunicação entre os estudantes com TEA e o restante da comunidade escolar, contribuindo para que a aprendizagem ocorra em um ambiente acolhedor e responsivo às necessidades comunicativas dos alunos. A autora ressalta que essa mediação deve ser contínua e colaborativa, envolvendo tanto os docentes quanto a família e os demais profissionais da equipe escolar.

Portanto, o uso da Comunicação Aumentativa e Alternativa como ferramenta de inclusão exige não apenas a disponibilização de recursos, mas uma mudança de postura dos profissionais da educação diante da diversidade comunicacional. Para além da acessibilidade, trata-se de garantir a efetiva participação dos estudantes com TEA nos processos educativos, reconhecendo suas potencialidades e modos próprios de expressão.

2.2 A Relação entre a CAA e a Educação Inclusiva

A educação inclusiva se fundamenta na ideia de que todos os alunos, independentemente de suas condições físicas, intelectuais ou sensoriais, têm o direito de aprender em um ambiente de ensino regular. Nesse contexto, as práticas pedagógicas devem se adaptar para atender à diversidade, e a CAA se alinha perfeitamente a esse princípio. A utilização da CAA na escola transforma a sala de aula em um ambiente mais acessível e equitativo, onde a comunicação não é um privilégio, mas um direito de todos (OLIVEIRA; MENDES, 2020).

A falta de comunicação pode levar à frustração e a comportamentos desafiadores em alunos com deficiência. Ao fornecer um sistema de comunicação eficaz, a CAA não apenas possibilita a expressão de desejos e necessidades, mas também reduz a ansiedade e melhora a regulação emocional, fatores essenciais para o aprendizado (GUTHIERREZ, 2022).

O uso da Comunicação Aumentativa e Alternativa como ferramenta de inclusão exige não apenas a disponibilização de recursos, mas uma mudança de postura dos profissionais da educação diante da diversidade comunicacional. Para além da acessibilidade, trata-se de garantir a efetiva participação dos estudantes com TEA nos processos educativos, reconhecendo suas potencialidades e modos próprios de expressão.

2.3 A CAA e o Transtorno do Espectro Autista (TEA)

As pesquisas analisadas destacam que a CAA tem impacto especialmente significativo na vida de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), cuja principal característica é a dificuldade na comunicação social e na linguagem funcional. Livramento (2022) observa que, para esses alunos, os recursos de CAA favorecem a expressão de necessidades básicas e desejos, mas também possibilitam avanços em aspectos mais complexos da linguagem, como a construção de narrativas e a interação dialógica.

Queiroz (2023) analisa casos em que a CAA contribuiu para que crianças com TEA alcançassem novos marcos no desenvolvimento da linguagem oral, contrariando expectativas reducionistas. Ela reforça que o uso da CAA deve ser adaptado conforme o perfil cognitivo e linguístico da criança, exigindo avaliação contínua e parceria entre escola, família e terapeutas.

O TEA é uma condição do neurodesenvolvimento caracterizada por desafios na interação social, na comunicação e por padrões de comportamento restritos e repetitivos. A dificuldade na comunicação verbal é uma das características mais marcantes do autismo, variando de ausência de fala a dificuldades na pragmática da linguagem. A CAA se mostra especialmente eficaz no contexto do TEA, pois muitos indivíduos autistas têm um perfil de aprendizagem visual (BEZERRA; ARAÚJO, 2018; NUNES, 2020). O uso de pranchas de comunicação, cronogramas visuais e recursos com símbolos pode facilitar a compreensão de rotinas, a expressão de escolhas e a interação social. Livramento (2022) destaca que a CAA "possibilita a organização do pensamento e a estruturação do ambiente, fornecendo previsibilidade e segurança" para estudantes com autismo.

Silva (2023) salienta que a presença das professoras mediadoras na escola regular é um diferencial no acompanhamento de alunos com TEA que fazem uso da

CAA. Elas desempenham papel fundamental na leitura de sinais, na tradução de intenções comunicativas e na promoção da autonomia comunicacional dos estudantes.

2.4 O Papel da Família e dos Profissionais da Educação

Queiroz (2023) aponta que muitos familiares, ao serem devidamente orientados sobre o uso da CAA, tornam-se agentes facilitadores da linguagem dos filhos. No entanto, também alerta para as barreiras que podem surgir quando há desconhecimento, resistência ou falta de apoio institucional à formação de pais e cuidadores.

O sucesso da implementação da CAA depende de uma abordagem colaborativa que envolva a escola, a família e outros profissionais, como fonoaudiólogos e terapeutas ocupacionais. A família, em especial, tem um papel crucial na continuidade do uso da CAA fora do ambiente escolar, reforçando o aprendizado e integrando-o ao cotidiano do aluno (MONTEIRO; SOUZA, 2019). No entanto, a falta de formação e o desconhecimento sobre a CAA ainda são barreiras significativas. Silva e Oliveira (2021) apontam a necessidade urgente de capacitação docente, pois muitos professores da educação básica não se sentem preparados para utilizar esses recursos de forma eficaz.

Silva (2023) evidencia que os profissionais da educação precisam de formação específica e continuada sobre a CAA. Isso inclui conhecer os dispositivos, entender os princípios éticos do uso da comunicação alternativa e, sobretudo, desenvolver sensibilidade para reconhecer e valorizar outras formas de linguagem. A atuação das professoras parceiras, segundo a autora, mostra que a escuta atenta, o vínculo afetivo e a intencionalidade pedagógica são pilares para o sucesso da mediação comunicativa com estudantes com TEA.

3. METODOLOGIA

Este trabalho se baseia em uma pesquisa bibliográfica, uma modalidade de estudo que, segundo Gil (2008), é desenvolvida com base em material já elaborado, como livros e artigos científicos. A pesquisa bibliográfica permite a análise aprofundada de um tema, comparando diferentes perspectivas e construindo uma

base de conhecimento sólida.

Para a elaboração deste artigo, foram utilizados os seguintes procedimentos:

1. Levantamento de Referências: Foram selecionados livros, dissertações, artigos científicos e documentos oficiais que abordam o tema da Comunicação Aumentativa e Alternativa, a inclusão escolar, o Transtorno do Espectro Autista e a tecnologia assistiva. A escolha dos materiais priorizou publicações relevantes e atualizadas, como as de Bersch (2012), Bezerra e Araújo (2018), Guthierez (2022), Livramento (2022), Nunes (2020), Monteiro e Souza (2019), e Silva e Oliveira (2021), além de documentos como o Plano Nacional de Tecnologia Assistiva (BRASIL, 2021) e o material da ISAAC (2022).
2. Análise e Síntese dos Conteúdos: O material levantado foi lido, analisado e sintetizado, buscando identificar os principais conceitos, resultados de pesquisas e as discussões teóricas sobre a CAA. Foram extraídas as contribuições de cada autor para a compreensão do tema, com foco na implementação da CAA no contexto educacional.
3. Estruturação do Artigo: A partir da síntese do material, o artigo foi estruturado em seções lógicas: introdução para contextualizar o tema, referencial teórico para apresentar os conceitos e a base do estudo, metodologia para descrever o processo de pesquisa, resultados e discussão para apresentar e analisar as descobertas, e conclusão para sintetizar os achados e apresentar as considerações finais.

A pesquisa bibliográfica foi escolhida por permitir uma visão abrangente sobre o tema, integrando diferentes saberes e teorias, o que é essencial para um tema tão complexo e multidisciplinar como a Comunicação Aumentativa e Alternativa.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados da pesquisa bibliográfica revelam que a Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) é uma estratégia altamente eficaz para a promoção da inclusão e do desenvolvimento de indivíduos com dificuldades de comunicação. Sua aplicação, no entanto, vai além da simples disponibilização de recursos; ela exige um planejamento pedagógico intencional e uma mudança de paradigma na

forma como a comunicação é percebida no ambiente escolar.

4.1 Contribuições da CAA para o Desenvolvimento e a Inclusão

A Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) tem se mostrado uma ferramenta poderosa no contexto educacional inclusivo, especialmente no atendimento a estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Ao possibilitar formas alternativas de expressão e interação, a CAA promove o desenvolvimento da linguagem, amplia a participação escolar e fortalece os vínculos sociais, contribuindo significativamente para a inclusão educacional e social.

Segundo Livramento (2022), a CAA favorece a comunicação funcional, permitindo que alunos que apresentam ausência ou severa limitação da fala consigam expressar desejos, necessidades, sentimentos e opiniões. Tal possibilidade impacta positivamente o desenvolvimento cognitivo e emocional, pois rompe o ciclo de isolamento comunicacional e incentiva a construção da identidade e da autonomia. A autora destaca que, ao possibilitar a comunicação, a CAA também proporciona acesso mais equitativo aos conteúdos curriculares, facilitando a aprendizagem e a participação ativa nas atividades pedagógicas.

Queiroz (2023) reforça que a CAA contribui para o desenvolvimento da linguagem oral e simbólica, sendo, em muitos casos, um ponto de partida para a emergência da fala. Ela enfatiza que o uso intencional da CAA, mediado por professores capacitados, pode ampliar o repertório linguístico da criança com TEA, estimulando a construção de frases, o uso de verbos, a nomeação de objetos e a compreensão de estruturas sintáticas. Nesse sentido, a autora defende que a CAA não deve ser vista apenas como substituta da fala, mas como uma estratégia potencializadora da linguagem em todas as suas dimensões.

Além dos aspectos comunicacionais, a CAA também exerce um papel central na promoção da inclusão escolar. Para Silva (2023), a presença de recursos de CAA em sala de aula permite que o aluno com TEA participe de forma mais efetiva das interações sociais, das atividades em grupo e da construção coletiva do conhecimento. A autora aponta que o uso consistente da CAA, aliado ao trabalho das professoras parceiras de comunicação, transforma o ambiente escolar em um espaço mais acessível, sensível às diferenças e propício ao diálogo. A mediação adequada favorece o engajamento do aluno com seus pares e professores,

ampliando as oportunidades de aprendizagem e de convivência.

Ademais, a CAA fortalece a relação escola-família, ao envolver os cuidadores no processo de desenvolvimento comunicativo da criança. Quando os familiares são orientados e incentivados a utilizar os mesmos recursos comunicacionais no contexto doméstico, ocorre uma generalização das aprendizagens, o que potencializa os ganhos de linguagem e interação da criança (QUEIROZ, 2023; SILVA, 2023).

As contribuições da CAA para o desenvolvimento e a inclusão são amplas e profundas. Ao garantir que todos os alunos tenham acesso a formas eficazes de expressão e participação, a CAA se consolida como um instrumento essencial na promoção de uma educação verdadeiramente inclusiva, que reconhece a diversidade comunicacional como parte da condição humana e valoriza todas as formas de ser, conviver e aprender.

A revisão de literatura demonstra que a CAA impacta positivamente diversas áreas do desenvolvimento do aluno:

- Desenvolvimento da Linguagem e da Comunicação: O uso da CAA não impede o desenvolvimento da fala verbal; pelo contrário, muitos estudos, como o de Nunes (2020), mostram que a CAA pode servir como um "catalisador" para a comunicação, organizando o pensamento e aprimorando a capacidade de expressão. Para alunos com TEA, que podem ter dificuldades na compreensão de conceitos abstratos, a visualização por meio de símbolos e imagens torna a comunicação mais concreta e acessível. Guthierez (2022) destaca que o uso de recursos visuais melhora a compreensão e a expressão de intenções comunicativas.
- Autonomia e Participação Social: Ao possibilitar que o aluno expresse suas escolhas, preferências e necessidades, a CAA promove sua autonomia e senso de agência. Isso se reflete na participação ativa em sala de aula, na interação com colegas e professores, e na capacidade de tomar decisões sobre sua própria vida. Livramento (2022) enfatiza que a comunicação é a chave para a verdadeira inclusão, permitindo que o estudante seja um agente ativo em seu próprio processo de aprendizagem e socialização.
- Regulação Comportamental: A dificuldade de comunicação é frequentemente uma causa de comportamentos desafiadores, como crises de birra, agressividade ou autoagressão. Ao fornecer uma via de

comunicação eficaz, a CAA permite que o aluno expresse a origem de sua frustração, o que pode reduzir significativamente a frequência e a intensidade desses comportamentos (BEZERRA; ARAÚJO, 2018).

- Desempenho Acadêmico: A comunicação é fundamental para o aprendizado de conceitos acadêmicos. Com a CAA, alunos que não se comunicavam verbalmente podem participar de atividades, fazer perguntas, responder a questões e demonstrar seu conhecimento, o que leva a uma melhora em seu desempenho escolar. A tecnologia assistiva, nesse sentido, se torna um direito essencial para o acesso ao currículo (BRASIL, 2021).

4.2 Desafios na Implementação da CAA no Contexto Escolar

A implementação da Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) no ambiente escolar, embora represente um avanço significativo nas políticas de inclusão, ainda enfrenta múltiplos desafios relacionados à formação docente, à estrutura institucional e à articulação entre escola, família e serviços especializados. A efetividade da CAA depende não apenas da disponibilidade de recursos materiais, mas sobretudo da criação de uma cultura pedagógica que reconheça a comunicação como direito universal e promova sua acessibilidade em todas as dimensões da vida escolar.

Um dos principais entraves apontados por Livramento (2022) diz respeito à falta de preparo dos profissionais da educação para utilizar a CAA de forma intencional e eficaz. Em muitas escolas, os recursos comunicativos são introduzidos sem a devida formação teórico- prática, o que compromete sua funcionalidade. A autora destaca que, mesmo quando há equipamentos disponíveis, como pranchas de símbolos, tablets com aplicativos ou sistemas de troca de figuras (PECS), os professores não se sentem confiantes para incorporar esses recursos à rotina pedagógica. Tal cenário contribui para a subutilização ou uso inadequado da CAA, restringindo seu potencial inclusivo.

Além da formação, outro desafio recorrente refere-se à visão reducionista sobre os estudantes que utilizam a CAA. De acordo com Queiroz (2023), ainda prevalece no contexto escolar uma concepção que associa a deficiência à limitação, desconsiderando as múltiplas formas de expressão comunicativa. A autora argumenta que muitos profissionais tendem a tratar a CAA como ferramenta

compensatória, e não como possibilidade de ampliação da linguagem. Quando a comunicação alternativa é usada apenas para indicar necessidades básicas, como “comer” ou “ir ao banheiro”, perde-se a oportunidade de promover interações sociais mais complexas, como a formulação de perguntas, construção de narrativas ou expressão de sentimentos.

Outro aspecto desafiador, como aponta Silva (2023), está relacionado à ausência de práticas colaborativas e de políticas institucionais que favoreçam a mediação da comunicação. Em sua pesquisa com professoras parceiras em salas inclusivas, a autora identificou que a mediação bem-sucedida depende de fatores como planejamento conjunto, definição de estratégias específicas para cada aluno e acompanhamento contínuo das interações. No entanto, esse trabalho muitas vezes é realizado de forma isolada, sem o suporte da gestão escolar ou da equipe pedagógica, o que sobrecarrega os professores e dificulta a consolidação de uma prática realmente inclusiva.

Silva (2023) também destaca que a resistência de alguns familiares ou a falta de informação sobre o uso da CAA em casa pode prejudicar a continuidade das estratégias comunicativas no cotidiano do aluno. A ausência de uma relação dialógica entre escola e família limita a generalização dos recursos comunicativos e reduz a eficácia da CAA no desenvolvimento da autonomia da criança.

Dessa forma, os desafios para a implementação da CAA no contexto escolar não se restringem à dimensão técnica, mas envolvem aspectos formativos, atitudinais, institucionais e relacionais. Superar essas barreiras exige a construção de uma proposta pedagógica comprometida com a diversidade comunicacional, com a formação contínua dos profissionais e com a articulação entre os diferentes atores envolvidos no processo educacional. Promover a comunicação como prática inclusiva significa não apenas disponibilizar recursos, mas reconhecer que todo aluno tem o direito de ser compreendido e de se fazer compreender.

Apesar de seus benefícios, a implementação da CAA no ambiente escolar enfrenta desafios significativos:

- Falta de Formação Docente: Como apontado por Silva e Oliveira (2021), a maioria dos professores não recebe formação específica sobre CAA durante sua graduação. Isso resulta em um desconhecimento sobre os recursos e as estratégias de uso, limitando sua aplicação em sala de aula. A falta de conhecimento gera insegurança e, muitas vezes, a não utilização da

ferramenta.

- Articulação entre Escola e Família: O sucesso da CAA depende de sua utilização em todos os ambientes da vida do aluno. No entanto, a comunicação e a articulação entre a escola e a família ainda são insuficientes. Monteiro e Souza (2019) ressaltam que a família precisa ser parte ativa do processo, recebendo orientações e apoio para utilizar a CAA em casa.
- Disponibilidade e Custo de Recursos: Embora existam recursos de baixa tecnologia acessíveis, os sistemas de alta tecnologia podem ter um custo elevado, o que limita o acesso a muitas famílias e escolas. Embora o Plano Nacional de Tecnologia Assistiva (BRASIL, 2021) vise a ampliar o acesso, a realidade de muitas escolas públicas ainda é de carência de equipamentos e suporte técnico.
- Mitos e Crenças: Ainda persistem mitos de que a CAA inibe o desenvolvimento da fala verbal. Essa crença infundada impede que a ferramenta seja adotada precocemente, perdendo-se um momento crucial para o desenvolvimento da comunicação.

A superação desses desafios requer um esforço conjunto, com investimento em formação continuada para educadores, parcerias entre escola e família, e políticas públicas que garantam o acesso a recursos de tecnologia assistiva.

5. CONCLUSÃO

A Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) é mais do que um conjunto de ferramentas; é uma filosofia de trabalho que reconhece a comunicação como um direito humano fundamental. Como demonstrado neste estudo, a CAA desempenha um papel transformador na vida de indivíduos com deficiências de comunicação, em especial os que se enquadram no Transtorno do Espectro Autista. Sua aplicação no ambiente escolar não apenas supera barreiras, mas também potencializa a aprendizagem, a autonomia e a participação social dos alunos.

A implementação eficaz da CAA, no entanto, não é um processo simples. Os resultados da pesquisa bibliográfica apontam para a necessidade urgente de políticas de formação continuada para professores, a criação de uma rede de apoio

que integre a escola, a família e os profissionais de saúde, e a garantia de acesso a recursos e tecnologias assistivas. Sem esses elementos, o potencial inclusivo da CAA corre o risco de não ser plenamente realizado.

Para o futuro, a pesquisa e a prática devem focar em como integrar a CAA de forma mais natural e sistêmica ao currículo escolar, transformando a comunicação em uma prática cotidiana e não em um recurso isolado. A comunicação é a chave para o acesso ao conhecimento, à socialização e, em última análise, à cidadania plena. A CAA é a ferramenta que abre essa porta para milhões de pessoas, e sua valorização e implementação devem ser uma prioridade da sociedade e do sistema educacional.

6. AGRADECIMENTOS

Agradecemos a todos os autores e pesquisadores cujas obras serviram de base para a elaboração deste estudo, contribuindo para aprofundar o conhecimento sobre a Comunicação Aumentativa e Alternativa e sua relevância para a educação inclusiva.

REFERÊNCIAS

BERSCH, Rita. Tecnologia assistiva: promovendo a inclusão escolar. Porto Alegre: Inclusão Brasil, 2012.

BEZERRA, Maria J.; ARAÚJO, Suellen C. A Comunicação Aumentativa e Alternativa na prática pedagógica de alunos com TEA. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 24, n. 4, p. 517–534, 2018.

BRASIL. Plano Nacional de Tecnologia Assistiva. Secretaria Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Brasília: SDH, 2021.

GIL, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. GUTHIERREZ, Luciana A. C. Práticas pedagógicas com recursos visuais para crianças com autismo: contribuições da Comunicação Alternativa. Porto Alegre: UFRGS, 2022. Dissertação (Mestrado em Educação).

ISAAC – International Society for Augmentative and Alternative Communication. O que é CAA? 2022. Disponível em: https://www.isaac-online.org. Acesso em: 18 jul. 2025.

LIVRAMENTO, R. M. Comunicação Aumentativa e Alternativa e inclusão

escolar de estudantes com autismo. João Pessoa: UFPB, 2022.

MONTEIRO, S. L.; SOUZA, V. F. Comunicação Aumentativa e Alternativa e o papel da família no processo de inclusão. Revista Educação em Foco, v. 22, n. 3, p. 89–105, 2019.

NUNES, D. R. C. Comunicação Aumentativa e Alternativa: contribuições para a aprendizagem de alunos com autismo. Revista Educação Especial, v. 33, p. 345-361, 2020.

OLIVEIRA, L. C.; MENDES, E. G. Educação inclusiva e práticas docentes: desafios e possibilidades. Revista Educação e Contemporaneidade, v. 29, n. 1, p. 122–139, 2020.

QUEIROZ, Grazielle Ribeiro Lisboa Arnaud de Aliada ou Vilã? O papel da Comunicação Alternativa e Ampliada no desenvolvimento da linguagem de crianças com TEA / Grazielle Ribeiro Lisboa Arnaud de Queiroz. – 2023. 146 f.

SILVA, Heloiza Aline Pereira. A comunicação alternativa e aumentativa (CAA) e a mediação na sala de aula regular: a ação das professoras parceiras de comunicação com os seus alunos com autismo. / Heloiza Aline Pereira Silva. - Mossoró, 2023.

SILVA, M. J.; OLIVEIRA, A. R. Formação docente e CAA: reflexões sobre a prática de professores da educação básica. Revista Interinstitucional Artes de Educar, v. 7, n. 2, p. 456– 472, 2021.

A leitura lúdica como ferramenta para o desenvolvimento da compreensão em crianças com dificuldades de aprendizagem: rompendo fronteiras subjetivas no espaço escolar

Sandra Lucia de Sousa[1]

Resumo
Este artigo aborda a leitura lúdica como uma ferramenta pedagógica essencial no processo de ensino-aprendizagem, especialmente no que se refere à compreensão textual e às dificuldades de aprendizado. Através de atividades lúdicas, como jogos, contação de histórias, dramatizações e dinâmicas, observou-se um maior engajamento dos alunos e uma melhora significativa na compreensão dos conteúdos. O objetivo deste trabalho é demonstrar como a leitura lúdica pode ser utilizada para facilitar o envolvimento dos alunos, promovendo o prazer pela leitura e superando dificuldades que interferem no processo de aprendizagem. A metodologia adotada foi qualitativa, com base em observações em sala de aula e análise de práticas pedagógicas aplicadas em turmas do Ensino Fundamental. A investigação procurou responder à seguinte questão: de que forma a leitura lúdica pode contribuir para o avanço da compreensão leitora e para a superação de dificuldades de aprendizagem? Os resultados apontaram que, ao serem inseridos em um ambiente mais leve e criativo, os alunos se mostram mais participativos, seguros e motivados a aprender. Conclui-se que a leitura lúdica, quando bem planejada e alinhada às necessidades dos estudantes, é uma estratégia eficaz para promover o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social. Além disso, este estudo dialoga com a perspectiva de Miguel Arroyo (2013), ao considerar que práticas lúdicas são também formas de romper com as fronteiras subjetivas impostas pelo espaço escolar, que frequentemente marginalizam alunos que não se enquadram nos modelos tradicionais de aprendizagem.

Palavras-chave: Leitura lúdica; dificuldades de aprendizagem; compreensão leitora.

INTRODUÇÃO

Assim como uma semente precisa de solo fértil, cuidado diário e um olhar atento ao tempo certo de colher, o processo de aprendizagem também exige preparo, paciência e estratégias adequadas para florescer. No ambiente escolar, especialmente entre as crianças que enfrentam dificuldades de compreensão e

[1] Mestranda em Educação Inclusiva - PROFEI/UNIR. Licenciada em Letras Português e literatura da língua Portuguesa. Pós-Graduada Linguagem e artes e Gramática normativa da língua portuguesa: Teoria e prática com ênfase nas mudanças ortográficas. Contato sandra. Lucia.de.sousa.unir.t5@gmail.com Ji-Paraná RO.

aprendizado, é necessário criar condições mais acolhedoras e criativas, como o fazendeiro que adapta sua plantação às estações e ao tipo de terra.

Este trabalho nasceu da percepção de que muitos estudantes não conseguem desenvolver plenamente sua capacidade de leitura e compreensão, não por falta de esforço, mas por falta de ferramentas que considerem sua realidade, seu ritmo e suas potencialidades. Inspirados por essa visão, voltamos nosso olhar para a leitura lúdica — entendida aqui como uma forma de preparar o solo da mente e do coração dos alunos, estimulando o prazer pela leitura através do brincar, da imaginação e da emoção.

A relevância deste estudo se justifica diante dos desafios encontrados em sala de aula, onde estratégias tradicionais nem sempre alcançam todos os alunos. Ao revisarmos a literatura, observamos que autores como Piaget (1978) e Vygotsky (1991) já apontavam a importância do lúdico no desenvolvimento cognitivo e afetivo das crianças, reforçando a ideia de que aprender pode (e deve) ser prazeroso.

A pergunta que nos guiou nesta investigação foi: de que forma a leitura lúdica pode contribuir para a melhoria da compreensão leitora e para a superação de dificuldades de aprendizado no Ensino Fundamental? Para responder a essa questão, adotamos uma metodologia qualitativa, que foi embasada em pesquisa bibliográfica.

Essa reflexão também se alinha à concepção de fronteiras subjetivas desenvolvida por Miguel Arroyo (2013), que denuncia os limites simbólicos impostos no cotidiano escolar aos alunos que não seguem o padrão hegemônico de comportamento, linguagem ou rendimento. Ao propor a leitura lúdica como estratégia pedagógica, este estudo também busca desafiar essas fronteiras, criando espaços mais abertos e democráticos de aprendizagem.

Considerando isso, a leitura lúdica também pode ser compreendida como uma prática que questiona e enfrenta as fronteiras subjetivas descritas por Arroyo (2013), ao incluir e valorizar modos plurais de ser e aprender. A ludicidade se torna, assim, um ato político de inclusão simbólica, que reconhece o direito à diferença e ao pertencimento no espaço escolar.

Nesse sentido, este estudo pretende portanto, não apenas apontar os benefícios da leitura lúdica, mas também inspirar educadores a repensarem suas práticas como quem cuida da terra: com carinho, estratégia e respeito ao tempo de cada planta. Afinal, cada aluno é como uma muda diferente, com um jeito próprio de

crescer e cabe à escola ser o campo fértil onde isso possa acontecer.

Leitura lúdica

O uso da leitura lúdica como estratégia pedagógica tem ganhado destaque entre educadores preocupados com a inclusão e a aprendizagem significativa. Ao considerar as dificuldades enfrentadas por muitas crianças no processo de compreensão textual, torna- se essencial buscar abordagens que respeitem seus ritmos e formas de aprender. Nesse contexto, a ludicidade surge como um caminho fértil para cultivar o interesse pela leitura e facilitar a interpretação de textos de forma prazerosa.

Segundo Vygotsky (2007), o desenvolvimento cognitivo da criança é potencializado pela interação com o meio e pela mediação do outro. A leitura lúdica proporciona esse ambiente interativo, em que o educador se torna facilitador da aprendizagem, respeitando a zona de desenvolvimento proximal da criança. Além disso, de acordo com Piaget (1998), o lúdico está intimamente relacionado à construção do conhecimento, pois o jogo e a brincadeira permitem que o aluno experimente, descubra e ressignifique a linguagem escrita.

Para Oliveira (1993), a linguagem se desenvolve a partir de experiências significativas. Dessa forma, atividades como contação de histórias com fantoches, leitura dramatizada ou rodas de leitura interativas promovem um contexto envolvente que favorece a compreensão textual, especialmente entre aqueles que enfrentam dificuldades. Como ressalta Friedmann (2006), “a criança aprende brincando, explorando o mundo à sua volta, e a leitura pode e deve fazer parte dessa exploração”.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018) enfatiza que a leitura deve ser trabalhada de forma diversificada e significativa, com foco no desenvolvimento da oralidade, da escuta atenta e da interpretação crítica. Nesse sentido, a leitura lúdica dialoga com as competências gerais da educação básica, promovendo a formação integral do estudante.

Além disso, autores como Ferreiro e Teberosky (1999) apontam que o processo de apropriação da linguagem escrita ocorre de maneira não linear, sendo essencial respeitar os tempos e as hipóteses das crianças. O uso do lúdico torna esse processo mais acessível e encantador. Para Kishimoto (2007), o brincar com

a linguagem estimula o pensamento simbólico, necessário à leitura e à escrita.

A ludicidade, como defende Santos (2015), não deve ser vista como algo separado do conteúdo, mas sim como uma metodologia que integra afeto, imaginação e aprendizagem. Quando a criança se envolve emocionalmente com a história, ela compreende melhor suas estruturas, personagens e significados. É esse vínculo que transforma a leitura em experiência.

A afetividade também é ressaltada por Wallon (2007), que afirma que o afeto é a base do desenvolvimento intelectual infantil. Ou seja, quando o professor propõe atividades lúdicas, ele está também criando um espaço seguro para o aluno aprender sem medo de errar, condição indispensável para quem enfrenta obstáculos na leitura.

A leitura com enfoque lúdico contribui significativamente para a construção do conhecimento em crianças com dificuldades, pois torna o processo de aprendizagem mais acolhedor e envolvente (KISHIMOTO, 2011).

Quando a leitura é mediada de forma afetiva, ela atua como um recurso potente na superação de barreiras cognitivas e emocionais (VYGOTSKY, 1991).

A ludicidade permite que a criança explore o universo da leitura com liberdade, fortalecendo sua autoestima e seu senso de competência (BROUGÈRE, 1995).

O brincar com as palavras, as imagens e as histórias desenvolvem o imaginário e ativo múltiplas formas de compreensão do mundo (SINGER; SINGER, 1990).

Crianças com dificuldades de aprendizagem se beneficiam mais de ambientes que valorizam a empatia, o jogo e a escuta ativa (WALLON, 2007).

A leitura lúdica cria um espaço simbólico onde o erro é aceito e transformado em experiência, o que favorece a aprendizagem (PIAGET, 1976).

O prazer pela leitura nasce do encontro afetivo entre o leitor e a história, o que é fundamental para crianças com dificuldades (CAMPOS, 2013).

A leitura, para além de um instrumento técnico, é uma ponte entre o sujeito e o mundo. Quando falamos em leitura lúdica, estamos tratando da possibilidade de construir essa ponte com mais afeto, leveza e criatividade, especialmente para aquelas crianças que enfrentam desafios no processo de aprendizagem. O ato de ler deve ser envolvente e prazeroso, pois, como afirma Campos (2013), “o prazer pela leitura nasce do encontro afetivo entre o leitor e a história”.

No contexto escolar, muitas crianças não conseguem acompanhar o ritmo proposto pelas metodologias tradicionais. Nesse sentido, a ludicidade apresenta-se como uma alternativa potente, capaz de tornar o processo de compreensão leitora mais acessível. Kishimoto (2007) destaca que o brincar com a linguagem estimula o pensamento simbólico, essencial para a leitura e a escrita.

Segundo Piaget (1998), o jogo é uma das formas fundamentais de construção do conhecimento. Através da brincadeira, a criança experimenta, erra, descobre e ressignifica o mundo à sua volta. Assim, ao integrar a ludicidade ao ensino da leitura, o educador oferece um ambiente em que o erro não é punido, mas transformado em aprendizado.

Vygotsky (2007) reforça essa ideia ao afirmar que o desenvolvimento cognitivo da criança é potencializado pela mediação social. A leitura lúdica cria esse espaço mediado, em que o educador assume o papel de facilitador, guiando o estudante dentro de sua zona de desenvolvimento proximal.

Quando a leitura é conduzida de maneira lúdica, ela deixa de ser uma obrigação e passa a ser uma experiência afetiva. Wallon (2007) destaca a importância do afeto na construção do conhecimento, apontando que o vínculo emocional com o conteúdo é um catalisador para o aprendizado.

Em crianças com dificuldades de aprendizagem, a afetividade desempenha um papel ainda mais central. Ambientes acolhedores e metodologias que envolvem o brincar, como aponta Santos (2015), contribuem para a construção da autoestima e da confiança, elementos indispensáveis para que o aluno se perceba capaz de aprender.

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) ressalta que a leitura deve ser trabalhada de forma significativa e diversificada, com foco no desenvolvimento da escuta, da oralidade e da interpretação crítica. A leitura lúdica, portanto, alinha-se às diretrizes da BNCC ao propor um trabalho com múltiplas linguagens e abordagens.

Ferreiro e Teberosky (1999) defendem que a apropriação da linguagem escrita não ocorre de forma linear, e sim por meio de hipóteses que a criança constrói ao longo do tempo. O uso do lúdico nesse processo contribui para tornar essa trajetória mais intuitiva e prazerosa, respeitando o tempo e as formas de aprender de cada um.

Em vez de insistir em métodos homogêneos, a escola pode e deve considerar

a singularidade de seus alunos. Atividades como rodas de leitura com dramatização, uso de fantoches ou contação de histórias com elementos visuais são exemplos práticos de como a leitura pode ser transformada em um ato de encantamento (FRIEDMANN, 2006).

Oliveira (1993) reforça que a linguagem se desenvolve a partir de experiências significativas. Ao permitir que o aluno participe ativamente da leitura, interpretando personagens, criando finais alternativos ou relacionando a história com seu cotidiano, o educador amplia as possibilidades de compreensão.

Segundo Brougère (1995), a brincadeira é uma forma de expressão e exploração do mundo. Assim, ao brincar com as palavras, imagens e sons presentes na leitura, a criança constrói significados e amplia sua capacidade de interpretação e expressão.

A leitura lúdica atua também no campo emocional, oferecendo um espaço simbólico onde o erro é bem-vindo e faz parte do processo de aprendizagem. Piaget (1976) argumenta que o erro, quando bem compreendido, é tão importante quanto o acerto para o desenvolvimento cognitivo.

Vygotsky (1991) acrescenta que o contato com histórias e narrativas permite à criança internalizar estruturas de linguagem e pensamento. O lúdico, nesse contexto, age como um canal que potencializa esse processo de internalização.

Além disso, a leitura lúdica proporciona momentos de cooperação e troca entre os alunos, o que é fundamental para o desenvolvimento da empatia e da escuta ativa. Segundo Wallon (2007), o desenvolvimento intelectual está intimamente ligado à vivência emocional e social da criança.

Para Kishimoto (2011), a ludicidade não deve ser vista como algo acessório, mas como parte integrante do processo de ensino e aprendizagem. Ela defende que o jogo pode ser tanto meio quanto fim, atuando na formação integral da criança.

A escola, portanto, tem o papel de ser um campo fértil para que essas práticas aconteçam. Assim como o agricultor cuida de cada planta conforme sua necessidade, o educador deve olhar para cada aluno com sensibilidade, adaptando as estratégias para que todos possam florescer (CAMPOS, 2013).

O brincar, quando associado à leitura, amplia o repertório simbólico e favorece a imaginação, condição essencial para a interpretação de textos. Singer e Singer (1990) afirmam que a leitura deve fazer parte da exploração do mundo pela criança, junto com o faz-de-conta e o jogo simbólico.

A inclusão de práticas lúdicas não significa ausência de intencionalidade pedagógica. Pelo contrário, ela exige planejamento, sensibilidade e conhecimento do desenvolvimento infantil para que seja efetiva e significativa (SANTOS, 2015).

Ao olhar para a leitura como um ato de encantamento e descoberta, o professor assume o papel de jardineiro da mente infantil. E como bem lembrou Friedmann (2006), “a criança aprende brincando, explorando o mundo à sua volta”, e a leitura pode — e deve — estar no centro dessa jornada.

Somado a isso, é preciso reconhecer que promover a leitura lúdica é também promover o direito de cada criança de se expressar, compreender e ser compreendida. É dar voz e vez aos que, por vezes, se sentem perdidos nas letras, mas que podem encontrar no brincar o caminho para o aprender.

Além dos aspectos cognitivos e afetivos já discutidos, é importante considerar também as barreiras simbólicas e subjetivas que atravessam o cotidiano escolar. Segundo Miguel Arroyo (2013), a escola frequentemente institui fronteiras subjetivas que excluem sutilmente aqueles que não se ajustam ao modelo hegemônico de aluno ideal. Essas fronteiras não são necessariamente físicas ou explícitas, mas se manifestam na forma como as diferenças são silenciadas, desconsideradas ou toleradas apenas sob determinadas condições.

Quando se propõe a leitura lúdica como estratégia pedagógica, não se trata apenas de facilitar o aprendizado da leitura, mas também de romper com essas fronteiras que deslegitimam as formas diversas de ser e aprender. O ambiente lúdico, ao valorizar a escuta, o afeto e a criatividade, cria possibilidades para que crianças com dificuldades de aprendizagem se reconheçam como sujeitos plenos de direito, capazes de produzir sentidos, interagir e se expressar.

Nesse sentido, o trabalho com a leitura lúdica pode ser visto como uma prática de resistência às exclusões simbólicas, pois acolhe as subjetividades dos alunos, respeita seus tempos e modos de aprender, e contribui para a construção de uma escola mais democrática e humanizadora. Ao integrar essas práticas, o educador atua não só como mediador do conhecimento, mas também como agente de transformação das estruturas escolares que ainda perpetuam desigualdades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura lúdica se revela como uma ponte entre o universo da imaginação

infantil e o processo de aprendizagem formal. Ao integrar elementos do brincar com a prática da leitura, cria-se um ambiente acolhedor que respeita o ritmo e as particularidades de cada criança. Essa abordagem não apenas facilita a compreensão textual, mas também promove o desenvolvimento emocional e social dos pequenos leitores.

É fundamental reconhecer que cada criança possui uma trajetória única de aprendizagem. Dificuldades na leitura não devem ser vistas como barreiras intransponíveis, mas como oportunidades para a implementação de estratégias pedagógicas mais empáticas e adaptativas. A ludicidade, nesse contexto, atua como um catalisador que transforma o ato de ler em uma experiência prazerosa e significativa.

A mediação do educador desempenha um papel crucial nesse processo. Ao utilizar recursos lúdicos, como jogos, histórias interativas e dramatizações, o professor pode despertar o interesse e a curiosidade dos alunos, incentivando-os a explorar o mundo das palavras com entusiasmo. Essa interação fortalece o vínculo entre educador e educando, criando um espaço seguro para o desenvolvimento da autonomia e da autoestima.

Além disso, a leitura lúdica contribui para a formação de leitores críticos e criativos, capazes de interpretar e ressignificar as informações recebidas. Ao vivenciar experiências de leitura que dialogam com suas realidades e emoções, as crianças desenvolvem habilidades cognitivas essenciais para sua formação integral, como a empatia, a resolução de problemas e a capacidade de expressão.

Em suma, a incorporação da leitura lúdica no cotidiano escolar representa um avanço significativo na promoção de uma educação inclusiva e humanizada. Ao valorizar as potencialidades de cada criança e oferecer ferramentas adequadas para o seu desenvolvimento, construímos uma base sólida para a formação de indivíduos mais conscientes, sensíveis e preparados para os desafios do mundo contemporâneo.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 15 abr. 2025.

BROUGÈRE, Gilles. *Brinquedo e cultura*. São Paulo: Cortez, 1995.

CAMPOS, Regina Leite Garcia. *Afetividade e aprendizagem: uma relação necessária*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FRIEDMANN, Analice Dutra. *Letramento e ludicidade: leitura de mundo, leitura da palavra*. São Paulo: Moderna, 2006.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira, 2007.
KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *Jogo, brinquedo e educação*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1993.

PIAGET, Jean. *O nascimento da inteligência na criança*. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1976.

PIAGET, Jean. *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. 5. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1978.

PIAGET, Jean. *Seis estudos de psicologia*. 17. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998.

SANTOS, Leonor Corrêa dos. *O lúdico na sala de aula: uma proposta para o ensino de língua portuguesa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SINGER, Dorothy G.; SINGER, Jerome L. *A magia do brincar: como estimular o jogo criativo na infância*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *A formação social da mente*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *Pensamento e linguagem*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WALLON, Henri. *A evolução psicológica da criança*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

A REPRESENTAÇÃO DA FAMÍLIA NAS CARTAS DE ESTUDANTES BRASILEIROS E BOLIVIANOS

Lumaína do Nascimento[1]
Renata Gonçalves Paez[2]

Resumo
Este artigo investiga as representações da família presentes em cartas escritas por estudantes brasileiros e bolivianos que participaram do projeto de Iniciação Científica – PIBIC, intitulado *"Fronteirizar: as vivências da fronteira representadas em cartas escritas por estudantes brasileiros e bolivianos"*, desenvolvido entre agosto e dezembro de 2024. As ações do projeto foram realizadas em escolas públicas situadas na região de fronteira entre Guajará-Mirim (RO, Brasil) e *Guayaramerín* (Beni, Bolívia), com a participação de professores, estudantes, familiares, acadêmicas e pesquisadoras. A partir dessa experiência, emergiu a seguinte questão de pesquisa: **como a família é representada nas cartas escritas por estudantes brasileiros e bolivianos em contexto de fronteira, e que sentidos essas representações revelam sobre as relações afetivas, culturais e sociais desses jovens?** O objetivo geral consistiu em analisar tais representações, compreendendo os significados afetivos e socioculturais atribuídos às figuras familiares nesse contexto. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, conforme orientações de Gibbs (2009), destacando a riqueza dos dados oriundos da comunicação humana. A metodologia fundamenta-se na pesquisa-ação, favorecendo um percurso cooperativo entre pesquisadores e participantes, por meio da articulação entre ação e reflexão. O referencial teórico baseia-se nas contribuições de Jodelet (2001), com foco nas representações sociais construídas no cotidiano; Rossini (2002), que propõe a pedagogia afetiva; Orlandi (2007), com base na análise do discurso; e Santos (2016), com estudos sobre a vivência em regiões de fronteira. Os resultados apontam que as cartas revelam experiências afetivas profundas, vínculos familiares diversos e significados simbólicos construídos pelos estudantes sobre suas relações familiares. A pesquisa contribui para a compreensão das realidades vividas por jovens em territórios fronteiriços e ressalta a importância de promover práticas educativas que valorizem o diálogo intercultural, a subjetividade e a integração entre estudantes de diferentes nacionalidades.

Palavras-chave: Família; Afetividade; Cultura.

INTRODUÇÃO

O projeto de Iniciação Científica -PIBIC "Fronteirizar: as vivências da fronteira

[1] Graduada em Letras e graduanda em Pedagogia, Universidade Federal de Rondônia/UNIR. E-mail: lumaina99@gmail.com
[2] Graduanda em Pedagogia, Universidade Federal de Rondônia/UNIR. E-mail: rg003paez@gmail.com

representadas em cartas escritas por estudantes brasileiros e bolivianos" nos oportunizou a diversas experiências práticas, que se somaram aos fundamentos teóricos estudados e discutidos ao longo do processo de pesquisa. Nossa trajetória acadêmica desenvolveu-se no Campus Jorge Vassilakis/UNIR, situado na zona urbana do município de Guajará-Mirim/RO, cidade que faz fronteira com a cidade boliviana de *Guayaramerín*/BO departamento do Beni na Bolívia. Nossa cidade apresenta uma intensa diversidade cultural, não apenas pela presença de bolivianos e seus descendentes brasileiros, mas também pelas comunidades indígenas situadas no entorno do município, nas áreas de reserva legal, além de descendentes de quilombolas e migrantes nacionais vindos de todas as regiões do país.

Esse cenário pluricultural também se manifesta nas escolas, espaço onde realizamos muitas atividades de extensão e práticas de estágio. As experiências nesse ambiente foram essenciais para conhecermos as relações vividas no cotidiano escolar, onde pudemos observar as dificuldades que estudantes imigrantes e professores têm em compreender a escrita e a fala do outro. Essa dificuldade gera o isolamento de estudantes, que, por vergonha de se comunicar, acabam se silenciando, o que traz consequências para o processo de ensino e aprendizagem.

Neste sentido, destacamos as relações vividas pelas populações fronteiriças das cidades - gêmeas[3], conhecidas popularmente como cidades irmãs. Segundo Martins (1997):

> [...] fronteira de modo algum se reduz e se resume à fronteira geográfica. Ela é fronteira de muitas e diferentes coisas: fronteira da civilização (demarcada pela barbárie que nela se oculta), fronteira espacial, fronteira de culturas e visões de mundo, fronteira de etnias, fronteira da História e da historicidade do homem. E, sobretudo, na fronteira do humano (p. 13).

A fronteira que abordaremos neste estudo perde sua característica de limite territorial e de separação. No dia a dia esse limite parece desaparecer devido ao número de pessoas que se deslocam entre as duas cidades. O rio Mamoré, que limita os territórios brasileiro e boliviano, não impede o constante contato social entre

[3] As cidades gêmeas são pontos estratégicos da soberania nacional, mas essas cidades dificilmente podem ser vistas dentro de uma perspectiva apenas nacional ou internacional, pois se configuram como ponto de encontro de construções histórico-sociais, que não se limitam às fronteiras oficiais fundadas pela soberania nacional de cada país. (SANTOS, 2016, p.41).

os povos, tendo como principal meio de transporte o fluvial.

No que se refere ao deslocamento para estudo, há brasileiros que estudam na Bolívia e bolivianos que estudam no Brasil. A maioria dos brasileiros, que opta por estudar na Bolívia busca a formação superior na área da medicina, tendo em vista que a mensalidade é bem menor se comparada à de uma Universidade privada no Brasil. No entanto, também há estudantes brasileiros na educação básica boliviana, filhos de migrantes brasileiros.

A comunicação é um grande desafio para esses estudantes que migram para outro país ou apenas se deslocam para estudar. Apesar de muitos residirem na fronteira há bastante tempo, não adquiriram as habilidades e competência linguística necessárias às interações dialógicas nos espaços formativos do país onde estudam. Essa situação gera lacunas no processo de aprendizagem e compromete a inclusão desses estudantes no ambiente escolar.

Nessa linha de raciocínio, Weissmann (2020, p. 63), nos ajuda a entender a importância das práticas interculturais: “A interculturalidade não pode propor que uma cultura seja superior à outra, apenas diferente, em diálogo e em situação.” Ou seja, os valores que defendemos, o contexto histórico-cultural no qual estamos inseridos, nosso idioma, nossas práticas de trabalho entre outros aspectos, formam nossa identidade e, portanto, devem ser respeitados

Compreendemos que entender o espaço intercultural da fronteira, significa pensar em possibilidades de práticas e estratégias que estimulem as interações linguísticas entre brasileiros e bolivianos, a partir de uma consciência e respeito à cultura do outro. Foi nesse caminho que conhecemos o projeto de Iniciação Científica - PIBIC “Fronteirizar: as vivências da fronteira representadas em cartas escritas por estudantes brasileiros e bolivianos”, coordenado pela Prof.ª Dr.ª Zuila Guimarães Cova dos Santos, professora do Departamento de Ciências da Educação-UNIR. Passamos a atuar como pesquisadoras voluntárias no projeto e, nesse percurso, surgiu nossa problemática de pesquisa: Como a família é representada nas cartas escritas por estudantes brasileiros e bolivianos em contexto de fronteira, e que sentidos essas representações revelam sobre as relações afetivas, culturais e sociais desses jovens? Para responder nossa questão problematizadora foi necessário o desdobramento de outras subquestões: a) Diferenças e semelhanças culturais nas concepções de família; b) O que a troca de cartas proporcionou aos estudantes brasileiros e bolivianos?

Nessa perspectiva, nossa investigação foi pautada nos fundamentos da pesquisa-ação.

Thiollent (1988, p.14) define a pesquisa-ação como:

> Um tipo de investigação social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

A escolha da metodologia está alinhada às nossas ideias, fundamentada de uma visão cooperativa e participativa, na qual os envolvidos podem compartilhar suas vivências e experiências para que os problemas sejam compreendidos e, então, solucionados de forma colaborativa.

Na sequência, descreveremos o campo onde a pesquisa ocorreu, aprofundando nossas discussões acerca de conceitos que nos auxiliaram na compreensão dessa realidade. Apresentaremos nosso percurso investigativo e os resultados alcançados.

A CIDADE DE GUAJARÁ-MIRIM, RONDÔNIA/ BRASIL

A cidade de Guajará Mirim (RO/BR), que surgiu como um pequeno povoado no início do século XX, foi elevada à categoria de município em 1928 e integrada ao Território Federal do Guaporé em 1944. Originalmente habitado por alguns seringalistas nordestinos, está localizada à margem direita do rio Mamoré, na fronteira com a cidade boliviana de *Guayaramerín* (BENI/BO). Sua constituição e expansão foram fortemente influenciadas pela construção da Estrada de Ferro Madeira-Mamoré (TEIXEIRA; FONSECA, 2003).

Durante a construção da ferrovia, houve uma intensa migração de diversas nacionalidades - turcos, gregos, libaneses, franceses, espanhóis, portugueses entre outros -, que se estabeleceram em Guajará-Mirim (RO/BR) e contribuíram para a urbanização da cidade. Atualmente, essa diversidade populacional ainda é bastante marcante, reunindo descendentes europeus, grupos indígenas nativos de diversas etnias e com diferentes línguas, migrantes nordestinos que vieram trabalhar na exploração do látex da seringueira (Soldados da Borracha), remanescentes de quilombos do Vale do Guaporé, povos ribeirinhos e imigrantes bolivianos. Esse

conglomerado populacional evidencia o caráter multicultural e heterogêneo da cidade guajará-mirense.

GUAYARAMERÍN

Guayaramerín (BENI/BO) é um município da Bolívia, fundado por pioneiros da borracha em 1892, com o nome de Puerto Palmira. Entre 1905 e 1915 recebeu o nome de Puerto Sucre. A cidade está localizada na fronteira com o Brasil, às margens do rio Mamoré na bacia amazônica. É a segunda seção municipal da província de Vaca Diez e faz fronteira ao norte com a província de Federico Román do departamento Pando, ao sul e oeste com Riberalta, a Leste com a irmã República do Brasil. *Guayaramerím* pertence à bacia amazônica boliviana e é classificada como floresta úmida equatorial.

Uma das potencialidades do município é a sua localização fronteiriça com o Brasil, que impulsiona uma economia dinâmica baseada no comércio e no turismo. *Guayaramerín* recebe um importante fluxo comercial do brasileiro e abriga empresas processadoras de produtos agroflorestais, como castanha, palmito, madeira. A cidade também funciona como um corredor de comercialização de insumos e alimentos para a região amazônica.

AS CARTAS: FAMÍLIA E A PEDAGOGIA AFETIVA

As cartas no projeto aqui apresentado foram ponto de estudo central para todo o trabalho que estamos desenvolvendo, tendo em vista que a escrita de cartas foi, por décadas, uma das principais formas de comunicação. Antes do avanço tecnológico e da popularização de meios digitais, como e-mails, mensagens de texto e aplicativos de conversa, as cartas eram a única maneira de trocar informações à distância. Mais do que transmitir mensagens, elas permitiam a expressão de sentimentos e emoções de forma pessoal e significativa. Assim como proposto por Foucault (1992, p. 145), “a carta enviada age sobre aquele que a envia – em virtude do próprio gesto da escrita e também atua, pela leitura e releitura, sobre aquele que a recebe”.

A família representa o primeiro espaço de formação afetiva do sujeito, sendo fundamental para o desenvolvimento emocional, social e educativo das crianças e

adolescentes. De acordo com Augusta Rossini (2002), a afetividade não é um aspecto secundário da formação humana, mas sim o alicerce sobre o qual se constroem os vínculos sociais e as experiências de aprendizagem.

Nesse sentido, as cartas escritas por estudantes brasileiros e bolivianos se configuram como um importante material de análise, justamente por serem textos que emergem da subjetividade dos autores, carregados de afetos, memórias e experiências.

Ao considerar o contexto fronteiriço como um espaço de múltiplas influências culturais, essas representações familiares também ganham contornos específicos: há famílias transnacionais, compostas por membros de nacionalidades distintas, ou ainda experiências familiares marcadas pela migração, pela distância e pela ressignificação dos vínculos. Nesse cenário, a pedagogia afetiva contribui para compreender como o afeto atravessa as experiências desses jovens, e como a escola e a educação podem se tornar espaços de acolhimento e valorização dessas vivências.

Neste sentido, ao realizarmos o projeto tivemos a oportunidade de resgatar o valor da comunicação por cartas, por meio da troca de correspondências entre alunos fronteiriços. Esse processo destacou suas identidades culturais, tanto individuais quanto compartilhadas, além de possibilitar reflexões sobre a importância dessas interações para o desenvolvimento familiar. Portanto, as cartas foram objeto de estudo na nossa pesquisa, tendo em vista que as trocas ocorriam quinzenalmente e, ao escrevê-las, os alunos expressavam seus discursos sobre sua vida cotidiana.

Este trabalho enfatiza a importância de trazer à tona as experiências de vida dos nossos estudantes, revelando as Representações Sociais construídas a partir do seu cotidiano na fronteira. Segundo Jodelet (2001), essas representações são sociais porque emergem da interação entre indivíduos que compartilham o mesmo mundo, servindo de apoio mútuo para compreendê-lo, administrá-lo ou enfrentá-lo, seja de forma convergente ou conflituosa.

Para analisar as cartas, utilizamos o método da análise de discurso de Orlandi (2007, pg. 26,27), que destaca:

> A análise de discurso visa a compreensão de como um objeto simbólico produz, como ele está investido de significância para e por

> sujeito. Essa compreensão, por sua vez, implica em explicar como o texto organiza os gestos de interpretação que relacionam sujeito e sentido.

Segundo Orlandi, a análise não é feita somente a partir do que está escrito ou falado, mas também por pequenos gestos que muitas vezes passam despercebidos. Dentre esses gestos, podemos considerar que sentimentos e atitudes podem ser detectados por meio da fala ou até mesmo da forma de se comunicar.

Segundo Wallon, (2008, pg. 165), “[...] sendo de origem social, a linguagem impõe aos dados da consciência os quadros de convenções ou de experiências tradicionais que dependem do grupo e de sua vida coletiva”. Portanto, ao internalizarmos a linguagem, internalizamos também as formas de pensar, valores e compreensões compartilhadas por nossa comunidade. Esses "quadros" linguísticos atuam como filtros e organizadores dos dados sensoriais e das experiências, influenciando a maneira como atribuímos significado ao que nos cerca. Assim, ao analisarmos as cartas escritas pelos alunos, percebemos diferenças significativas na forma como se expressam. As cartas refletem não apenas a passagem do tempo, mas também a evolução das relações interpessoais e na consciência que internalizam no seu grupo de vida social.

Para discutir a questão das fronteiras, especialmente das cidades gêmeas, é imprescindível referenciar Santos (2019, p. 07), que afirma:

> A fronteira é um limite territorial submetido a um ordenamento nacional, mas também um espaço de interação, onde as relações nem sempre são pacíficas. A instabilidade característica dessas regiões reflete o convívio de populações distintas, com valores sociais, culturais e políticos muitas vezes divergentes.

Essa perspectiva se aproxima da realidade observada em nossa pesquisa de campo. Ao visitarmos o país vizinho, fomos calorosamente recebidos por professores, pais e estudantes, o que nos permitiu vivenciar de perto seus valores e sua cultura.

Com base nessa experiência, identificamos Marcilha (2017, p.88) para defender a ideia de que,

> [...] quando transitamos em um espaço fronteiriço são acionados alguns mecanismos de “saber estar”, “saber viver” e “saber transitar”

> por essa região. O anonimato mistura-se à necessidade de caracterizar o interlocutor [...]. A fronteira é, quiçá, o lugar de excelência em que pertence a um lado ou outro é evidentemente explícito nas relações que lá se estabelecem.

Por meio dessa pesquisa, identificamos a importância da fronteira e de sua cultura local, pois tivemos a oportunidade de interagir e conhecer o "outro", seu idioma e seu modo de vida, não apenas pela análise das cartas, mas também pela experiência de visitar e transitar pelo país vizinho.

Vygotsky, com sua teoria histórico-cultural, ressalta a importância do espaço social e das condições de vida no desenvolvimento da criança. Com isso a família configura-se como o primeiro espaço simbólico de convivência, onde se constroem os laços iniciais de afeto, segurança e pertencimento, fundamentais para a constituição emocional do sujeito. É nesse núcleo primário que se estabelecem as primeiras interações afetivas, responsáveis por moldar valores, sentimentos e referências identitárias. No âmbito desta pesquisa, as cartas escritas por estudantes brasileiros e bolivianos revelam a centralidade desses vínculos familiares, sejam eles marcados pela proximidade, pelo afeto, pela ausência ou pelo conflito, demonstrando como tais experiências impactam profundamente a forma como os jovens se expressam e narram suas vivências.

Nesse sentido, os escritos analisados evidenciam que a família não é apenas um tema recorrente, mas um lugar de memória emocional e construção simbólica constante. Conforme afirma Rossini (2002, p. 37), "a afetividade é a base sobre a qual se constrói a identidade do ser humano. Ela é o elo entre o mundo interno do indivíduo e o universo social, sendo a família o primeiro espaço onde essa troca se estabelece." Tal perspectiva reforça a ideia de que os laços familiares não são apenas estruturais, mas constituem o alicerce emocional e cultural sobre o qual os estudantes interpretam a si mesmos e ao mundo ao seu redor, especialmente em contextos de diversidade como o da fronteira entre Brasil e Bolívia. Diante disso, prosseguiremos com o relato do desenvolvimento da pesquisa.

TRAJETÓRIA DA PESQUISA

A experiência com a fronteira está diretamente relacionada ao nosso cotidiano, abrangendo a família, o trabalho e as atividades educacionais. O curso de Pedagogia, por meio de projetos de extensão e das práticas de estágios, permitiu-

nos um conhecimento mais aprofundado sobre a realidade escolar na região fronteiriça.

Dentro do ambiente escolar essa realidade se torna ainda mais desafiadora. Nas atividades práticas de formação, frequentemente nos deparamos com alunos bolivianos que permanecem quietos e calados, muitas das vezes sentados no fundo da sala. Portanto, se o professor não intervir com estratégias linguísticas para incluir o estudante no processo de aprendizagem da língua portuguesa, é provável que o aluno enfrente dificuldades em seu desenvolvimento escolar.

Nossa pesquisa tem como base as atividades de escritas realizadas por meio do Projeto de Iniciação Científica – PIBIC “Fronteirizar: as vivências da Fronteira representadas em cartas escritas por estudantes brasileiros e bolivianos”.

O estudo nasceu a partir da análise das cartas produzidas por estudantes brasileiros e bolivianos. Como objetivo da pesquisa, buscamos identificar e analisar as representações construídas pelos jovens sobre suas relações familiares no contexto cultural da fronteira.

O Projeto de Iniciação Científica foi coordenado pela Prof.ª Dr.ª Zuila Guimarães Cova dos Santos e envolveu quatro professoras brasileiras e quatro professoras bolivianas, responsáveis por mediar o processo de escrita dos estudantes e o envio das cartas às escolas parceiras. Na cidade de Guajará-Mirim (Rondônia/Brasil), participaram quatro escolas: Escola Municipal de Ensino infantil e Fundamental Cândida Maria Moura de Paula, Escola Municipal de Ensino infantil e Ensino Fundamental Professor Salomão Silva, Centro Educacional Novo Milênio e Instituto Estadual Paulo Saldanha, e em Guayramerín (Beni/Bolívia) também tivemos a participação de três escolas: Unidad Educativa San José Fe y Alegría, Unidad Educativa Miguel Antelo Antelo e Unidad Educativa Nacional de *Guayaramerín*.

Nossa metodologia de pesquisa foi baseada nos estudos qualitativos, segundo GIBBS, (2009, p. 17):

> [...] os dados qualitativos são essencialmente significativos, mas, mais do que isso, mostram grande diversidade. Eles não incluem contagens e medidas, mas sim praticamente qualquer forma de comunicação humana – escrita, auditiva ou visual; por comportamento, simbolismos ou artefatos culturais [...]

Nesse sentido, os dados da pesquisa qualitativa são considerados valiosos, pois seus significados e contextos são capturados de um entendimento mais

profundo, incluindo diversa formas de comunicação humana.

Optamos por seguir os fundamentos da pesquisa-ação para acompanhar todo o processo de produção das cartas e as interações entre os participantes, garantindo os ciclos de escrita, leitura, pesquisa do vocabulário e envio ao país vizinho, além da entrega aos respectivos destinatários. Thiollent, (1947), destaca a importância das etapas de avaliação ao longo do processo de pesquisa para solucionar problemas que possam surgir. Algumas ações foram replanejadas para atender a demandas imprevistas, como a ausência de estudante por motivo de doença ou viagem, que dificultam o cumprimento do fluxo de leitura, interpretação e escrita das cartas dentro do prazo de envio. Para solucionar essa situação, foi necessário reorganizar datas para atender os alunos e encaminhar suas cartas.

Ao longo do projeto, realizamos reuniões para avaliar o processo de pesquisa e reorganizar o planejamento conforme as necessidades identificadas. Criamos um arquivo virtual contendo as cartas produzidas pelos estudantes, imagens dos momentos de interação e os documentos de autorização dos responsáveis para participação no projeto.

Além disso, produzimos materiais digitais e impressos, realizamos entrevistas semiestruturadas com pais e professores e organizamos um grupo focal com os responsáveis. Além disso, auxiliamos na realização de dois encontros presenciais no Brasil e na Bolívia, bem como na atividade virtual de apresentação dos estudantes, realizada via plataforma Google Meet.

A escrita das cartas ocorreu no período de agosto a dezembro de 2024, o processo de escrita era feito em horário contrário ao de matrícula dos estudantes, geralmente nas escolas.

As professoras participantes do projeto orientavam o processo de leitura das cartas recebidas, pesquisa das palavras desconhecidas em dicionários, para facilitar o entendimento do texto e a aprendizagem de novas palavras do idioma novo.

Em um segundo momento era feita a escrita da nova carta, na primeira parte do texto o estudante tinha liberdade de escrever sobre o assunto que quisesse e na segunda parte, sempre havia um tema para ser apresentado a partir da experiência pessoal de cada estudante. Os temas eram direcionados pela nossa equipe de pesquisa, eles escreveram sobre a alimentação, lazer, brincadeiras, música, dança, trabalho (casa e economia), livros e filmes

A escrita da nova carta levava, em média, 15 dias, conforme o fluxo

representado no próximo tópico.

ASPECTO FAMILIAR REPRESENTADOS NOS TEXTOS DAS CARTAS

Para identificar os aspectos familiar representados nas cartas, optamos por analisar os textos de seis estudantes - três brasileiros e três bolivianos -, que serão identificados com nomes fictícios, conforme a tabela 1.

TABELA 1: INFORMAÇÕES DOS ALUNOS SELECIONADOS.

NOME	NACIONALIDADE	IDADE	ESCOLA	ANO	RESPONSÁVEL
Maria	Boliviana	9 anos	San José Fe y Alegría	4to - Primaria	Mãe
João	Brasileiro	9 anos	EMEIEF Prof.º Salomão Silva	3° ano - Fundamental I	Mãe
Kelly	Boliviana	15 anos	Dr. Elmer Bosttford Cadeb	4to - Secundaria	Pai
Ana	Brasileira	9 anos	EMEIEF Prof.º Salomão Silva	3° ano - Fundamental I	Mãe
Glenda	Brasileira	14 anos	Paulo Saldanha	9º ano - Fundamental II	Mãe
Karen	Boliviana	10 anos	Nacional de *Guayaramerín*	5ºto - Primaria	Mãe

Fonte: Autoria própria, 2025.

Os alunos mencionados acima aceitaram participar do projeto Cartas Fronteiriças, engajando-se ativamente na escrita com entusiasmo. Dessa forma, estabeleceram laços de amizade e compartilham de experiências.

Dentre as cartas produzidas pelos estudantes apresentados na tabela 1, identificamos trechos significativos para uma análise do discurso baseado nos estudos de Orlandi (2007). Buscamos compreender o conhecimento socialmente construído e como essas experiências estão representadas no texto. A autora destaca o conceito de **interdiscurso**, considerando que o efeito ou sentido não está apenas no texto escrito, mas também que não é explicitamente dito.

A análise de dados foi fundamentada na escrita das cartas e nas entrevistas realizadas com os responsáveis. Retiramos um recorte das entrevistas e o

transcrevemos para facilitar a compreensão. Para identificar as representações familiar expressas nas cartas, destacamos palavras e expressões recorrentes nos textos dos estudantes.

Destacamos a importância da comunicação na manifestação da família no meio social desses estudantes, o que permitiu categorizar diferentes aspectos, no entanto somente uma categoria será analisada. Essa categoria será explorada a partir das produções escritas dos alunos e das falas dos responsáveis. Entre os principais temas identificados nas cartas, destacamos: **convivência familiar.**

Convivência familiar

A família é o primeiro grupo social com o qual a criança tem contato e aprende a interagir. De acordo com Luria (2010), “desde a sua infância as crianças conhecem as dependências das pessoas que a cercam diretamente’’, ou seja, a família desempenha um papel fundamental no desenvolvimento emocional da criança e do adolescente, não apenas transmitindo sentimentos de alegrias ou tristeza, mas também atuando como uma fonte de motivação. Esse envolvimento influencia as relações que a criança estabelecerá com o mundo e a forma como interagirá com a sociedade.

A seguir, destacamos alguns trechos escritos pelos estudantes fronteiriços em relação à convivência familiar:

“*Me **gusta** viajar con **mi familia** y conocer nuevos lugares que antes no conocía” (Kelly, menina boliviana, 15 años).*

***“Gosto** de sair com meus **pais** para passear e aos finais de semana vou para a igreja com minha **família**”(Ana, menina brasileira, 09 anos).*

*“Yo solo **paseo d**e moto con mi **padre,** me **gusta ir** al parque para poder j**ugar** y divertirme” (Maria, menina boliviana, 09 años).*

Na escrita dos estudantes, observamos que todos destacam membros de sua família e momentos de convivência que lhes trazem alegria.

Destacamos a carta de Kelly (menina boliviana), na qual ela afirma: *"Me **gusta** viajar con mi familia".* Essa expressão revela o prazer e a felicidade que ela sente ao compartilhar experiências com sua família, participar dessa viagem foi algo marcante para sua vida, o sentimento de carinho que ela tem por eles é grande, sua

família busca satisfazer seus desejos e a ajuda a enfrentar seus desafios. Kelly, não vê esses momentos sem sua família, pois eles fazem parte de sua história, onde memórias valiosas são construídas.

De acordo com Orlandi, a análise de discurso vai além do que está escrito. No relato de Kelly, ao dizer que *"Me gusta viajar con mi familia y conocer nuevos lugares que no conocía",* ela demonstra que sua família representa, apoio e segura permitindo que ela se aventure e conheça lugares novos. O cuidado e o carinho que a família tem por ela, a deixa mais confiante para viver novas experiências.

Na entrevista com o pai da Kelly confirmamos esses laços afetivos. Ele disse: "*Mi hija recibió la carta emocionada y muy feliz y comenzó a mostrarla a toda la familia. Fue un momento festivo para ella*. Podemos observar o carinho que ela tem por sua família ao compartilhar algo novo que estava acontecendo. Esse relato reforça a importância da família na vida da estudante, mostrando como essas trocas culturais e linguísticas impactam emocionalmente os participantes.

Esse exemplo evidencia como os laços familiares e o apoio mútuo desempenham um papel fundamental na vida dos estudantes, proporcionando segurança, alegria e momentos inesquecíveis que fortalecem a união familiar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como propósito identificar as representações sociais da família nas cartas escritas por estudantes brasileiros e bolivianos em contexto de fronteira. A análise dos textos buscou responder à seguinte questão: **como a família é representada nas cartas escritas por estudantes brasileiros e bolivianos em contexto de fronteira, e que sentidos essas representações revelam sobre as relações afetivas, culturais e sociais desses jovens?**

A investigação evidenciou que as representações familiares expressas nas cartas transcendem descrições objetivas, revelando profundos vínculos afetivos, experiências emocionais, relações de pertencimento e dinâmicas culturais que atravessam os cotidianos dos estudantes. Em um mundo marcado por deslocamentos, migrações e interações interculturais, especialmente em regiões fronteiriças como Guajará-Mirim RO/Brasil e *Guayaramerín* Beni/Bolívia, compreender como os jovens constroem simbolicamente suas relações familiares permite lançar luz sobre suas identidades, seus afetos e seus modos de

compreender o mundo.

Além disso, o uso da carta como instrumento metodológico revelou-se um recurso potente para acessar a subjetividade dos estudantes. A escrita manual é rara no cotidiano digital, tornando se uma prática pedagógica significativa, oferecendo aos alunos um espaço para a expressão livre de sentimentos, expectativas e reflexões.

Destaca-se ainda a participação indireta de pais e responsáveis, mencionados em diversas cartas, o que evidencia o papel ativo das famílias na vivência escolar dos estudantes. Os relatos revelaram o entusiasmo diante da possibilidade de comunicação com estudantes do país vizinho, as aprendizagens compartilhadas e os desafios superados, o que reforça a dimensão afetiva e intercultural do projeto.

Para a educação, esta experiência reafirma a importância de práticas pedagógicas que considerem o estudante em sua totalidade do sujeito histórico, afetivo, cultural e social. A escrita de cartas, nesse contexto, contribuiu para o desenvolvimento de sujeitos integrais, respeitando suas individualidades e pertencimentos coletivos, em consonância com os princípios da transversalidade e da educação para a diversidade.

Dessa forma, a pesquisa contribui para a compreensão das realidades vividas por jovens brasileiros e bolivianos em zona de fronteira e aponta para a relevância de **promover experiências educativas que favoreçam o diálogo intercultural e a integração entre estudantes de diferentes nacionalidades**. Incorporar práticas semelhantes à vivenciada neste projeto ao cotidiano escolar representa um avanço no fortalecimento de vínculos, no respeito às diferenças e na construção de uma educação mais sensível, inclusiva e afetiva.

REFERÊNCIAS

BOLÍVIA. INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA. **Censos de vivienda y servicios básicos**. Disponível em: https://www.ine.gob.bo/index.php/estadisticas-sociales/vivienda-y- servicios-basicos/censos-vivienda. Acesso em: 15 mai. 2025.

GIBBS, Graham. **Análise de dados qualitativos**. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009. 198 p. (Coleção Pesquisa Qualitativa).

GUILHERME, Carmen Lúcia Tavares Lopes. **Educação intercultural**: exigência e desafio para formação contínua de professores. Curitiba: CRV, 2022.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

JODELET, Denise. **Representações sociais: um domínio em expansão**. In: _____. As representações sociais. 2. ed. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001. p. 17-44.

MACIEL, Tania Barros; D'ÁVILA NETO, Maria Inácia; ANDRADE, Regina Glória Nunes (Orgs.). **Fronteiras e diversidades culturais no século XXI: desafios para o reconhecimento no Estado global**. Salvador: EDUFBA, 2007.

MANCILLA BARREDA, Suzana Vinicia. **Interculturalidade no contexto Puerto Quijarro (Bolívia) – Corumbá (Brasil).** In: PORTUGUÊS Língua fronteiras: ensino, aprendizagem e formação de professor. São Paulo: s.n., 2017.

MARTINS, José de Souza. **Fronteira: a degradação do outro nos confins do humano**. São Paulo: Contexto, 1997.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 8. ed. Campinas, SP: Pontes, 2007.

RAD-DATZ, Vera Lúcia S. **Comunicação, cultura e fronteiras**. Ijuí: Editora Unijuí, 2015. E-book. ISBN 978-85-419-0308-0. Disponível em: https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788541903080/. Acesso em: 19 set. 2024.

ROSSINI, Augusta. **Pedagogia Afetiva: a emoção de educar**. São Paulo: Cortez, 2002. SANTOS, José Luiz dos. O que é cultura. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 2006. (Coleção Primeiros Passos).

SANTOS, Zuíla Guimarães Cova dos. **Interações e representações sociais: um estudo do espaço escolar em Guajará-Mirim (RO), na fronteira do Brasil com a Bolívia. 2016**. 203 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

TEIXEIRA, Marco Antônio Domingues; FONSECA, Dante Ribeiro. **História regional: Rondônia. Porto Velho: Rondoniana, 2003**.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** 18. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

THIOLLENT, Michel. Metodologia da pesquisa-ação. 20. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1998.

VOGEL, S.; GARCIA, O. **Translanguaging. Oxford Research Encyclopedia of Education, Oxford, p. 1-19, 2017.** DOI: 10.1093/acrefore/9780190264093.013.146.

WEISSMANN, Lisette. **Interculturalidade e vínculos familiares**. São Paulo:

Blucher, 2020.

APROVECHAMIENTO DE LAS CASCARAS DE MANGO PARA LA ELABORACIÓN DE APERITIVOS FUNCIONALES ORIENTADOS AL DESAYUNO ESCOLAR

Elsa Alcocer Vargas [1]
Edward Flores Villanueva [2]
Mariely Camacho Delgado [3]

Resumen
En el procesamiento e industrialización del mango se generan residuos del fruto que pueden transformarse en materias primas de alto valor nutritivo sino también aportan características funcionales por medio de los componentes bioactivos que presentan principalmente en la cascara y en las semillas; estos componentes bioactivos ejercen efectos beneficiosos en una o más funciones del organismo, contribuyendo a la mejora de la salud o a la reducción del riesgo de enfermedades. se define un alimento funcional como un alimento que aporta con componentes bioactivos, los cuales al momento de incorporarse al bolo alimenticio aportan con compuestos que van a cuidar el organismo de las enfermedades y de la degeneración oxidativa de las células. Del análisis fitoquímico y fisicoquímico ha establecido la orientación hacia su aprovechamiento, vale decir que pueden transformarse en harinas, bocadillos o pasabocas nutritivos o simplemente polvos espesantes por el alto contenido de pectinas y otros ingredientes alimenticios, es de esta manera se realizaron los análisis fisicoquímicos y un barrido fitoquímico para verificar la calidad de estos residuos. Los resultados mostraron valores interesantes de proteína, grasa y principalmente en los componentes bioactivos o presencia de metabolitos secundarios. Los resultados nos permitieron realizar pruebas de extrusión HTST con dos formulaciones y parametrizar variables de proceso optimizando la técnica de extrusión aplicado a la elaboración de extruidos tipo bocadillo orientados a la alimentación complementaria para escolares.

Palabras clave: Bioactivos; funcionales; extrusión; pasabocas.

INTRODUCCIÓN

El uso y consumo del mango sea con fines industriales o domésticos genera una gran cantidad de subproductos como son el hueso y cascara, los cuales representan del 35 - 60% del peso del fruto dependiendo de la variedad. Diferentes

[1]Universidad Autónoma del Beni “José Ballivian” Instituto de Investigaciones Forestales de la Amazonia. Departamento de Innovación Científica, e-mail: ealcocerv@uabjb.edu.bo
[2]Universidad Autónoma del Beni “José Ballivian” Instituto de Investigaciones Forestales de la Amazonia, Departamento de Manejo Integral de Bosques. e-mail: efloresv@uabjb.edu.bo
[3]Universidad Autónoma del Beni “José Ballivian” Instituto de Investigaciones Forestales de la Amazonia. Departamento de Biodiversidad. e-mail: mcamachod@uabjb.edu.bo

reportes han evidenciado el potencial de estos residuos agroindustriales para la obtención de fibra (Blancas - Benitez et al., 2015), pigmentos (Barreto et al., 2017) y compuestos bioactivos (Pacheco y Ordaz et al., 2018) Particularmente, la cascara es considerada una fuente importante para la obtención de carotenoides y compuestos fenólicos; encontrando dímeros de ácido gálico, acido p-cumarico, quercetina como los de mayor concentración en la fracción ligada y mangiferina en la fracción libre. También, se ha reportado un alto contenido de galotaninos, siendo el pentagaloil-glucósido como el principal de estos compuestos (Sáyago-Ayerdi et al., 2013).

El mango es fuente de pectina, taninos y ácidos orgánicos, también contiene antioxidantes como la vitamina C, vitamina E, carotenoides y fenoles, compuestos bioactivos como la vitamina A y minerales como el hierro, fosforo, calcio y potasio, y magnesio (Sumaya-Martinez et al., 2012). A demás este fruto contiene un compuesto comercialmente llamado mangiferina, utilizado con fines cosméticos, nutricionales y medicinales. En animales se ha reportado su potencial antioxidante, antiviral antitumoral e inmunomodulador (Sethiva,Trivedi & Mishram 2015).

El mango es rico en vitaminas A, C y en menor proporción de E, B y K. Además, el alto contenido y la capacidad antioxidante reportada en el ácido gálico, protocateico, clorogénico y vanilico en este tipo de mango, se han relacionado con su capacidad para combatir enfermedades cardiovasculares y algunos tipos de cáncer.

Con base en su estructura, los compuestos fenólicos se pueden clasificar en ácidos fenólicos, flavonoides, estilbenos y lignanos (Balasundram et., 2006). La cáscara de mango cv. Ataulfo es fuente potencial para la extracción de ácidos fenólicos como el ácido gálico, ácido digálico, ácido p-cumárico, flavonoides como quercetina, catequina y xantonas como la mangiferina, cuyo consumo regular ha sido asociado con el mantenimiento y mejora de la salud, debido a su potencial biológico como antioxidantes, antiinflamatorios, antiproliferativos, entre otros (Pacheco – Ordaz et al., 2018). Zhang y Wang (2018) observaron una disminución de la proliferación de células de cáncer de tiroides al aplicar mangiferina en concentraciones de 2 y 4 μM, esto atribuido a la reducción en la expresión del antígeno nuclear de células en proliferación (PCNA), el cual está involucrado en el proceso de síntesis de ADN. Asimismo, se obtuvieron valores de IC50 de 49.85 y 65.27 μM, para reducir la proliferación celular de las líneas de cáncer de ovario A2780 y ES-2, respectivamente.

Por otro lado, indicamos que el consumo del mango principalmente es como

fruta fresca, como postre, elaboración de helados, ensaladas mixtas y un sinfín de postres, su industrialización ocupa tan solo el 12% de su producción. Del total de la producción el 10% se destina a la industrialización o a la agroindustria obteniéndose como desperdicios cáscaras, huesos y fibra pulposa. En nuestro país los desechos o subproductos agrícolas representan un problema ambiental debido a que no se realiza un aprovechamiento integral; en el caso particular de la ciudad de Riberalta donde existe una alta producción de esta fruta que está en las jardineras de las calles, plazas y veredas de casi todos los vecindarios locales de la ciudad de Riberalta al norte del Departamento del Beni y a los cuales no les dan un aprovechamiento adecuado y oportuno ninguno de los estratos sociales de la población local.

Asimismo, la cáscara de mango representa una fuente potencial para la extracción de carotenoides, principalmente β-caroteno, los cuales además de dar coloración a la cáscara, han sido relacionados con la regulación del sistema inmune, prevención de la ceguera nocturna, enfermedades de la piel, entre otros (Saini et al., 2015).

El proceso seleccionado para la elaboración del alimento complementario para escolares es el de extrusión sistema HTST (Alta Temperatura y Corto Tiempo).

Según Guy (2002) y Mian N. 2004) el proceso de extrusión HTST, es un proceso industrial de gelatinización o cocción a bajos contenidos de humedad, durante el proceso las materias primas sufren modificaciones en sus estructuras para otorgarles una reorganización molecular de modo que facilita digestión.

METODOLOGÍA

La investigación aplicada fue del tipo experimental con enfoque cuantitativo, cuantitativo en el análisis de parámetros fisicoquímicos y fitoquímicos con el análisis de composición nutricional.

Inicialmente se realizó la recolección de los frutos de mango con el apoyo de los estudiantes de 3 año de la carrera de ingeniería de Industrias Forestales de la Facultad de Ciencias Forestales de la Universidad Autonoma del Beni, base Riberalta.

Materias Primas

Se utilizó mango (manguifera indica L. variedades: Tommy Atkins, Uvilla y Atulfo) y maíz amarillo vitreo. (zea mays).

Las variedades de mango fueron recolectadas en tres zonas de la ciudad de Riberalta: Zona de la plazuela del médico, zona del humedal centenario y zona Florida.

Material vegetal

Se obtuvieron frutos de mango Ataulfo llamada comúnmente variedad boliviana en estado de madurez comercial en la zona de la “Plazuela del médico” colectada por los estudiantes de tercer año de la carrera de Ingeniería en Industrias Forestales, la variedad Uvilla en la zona del humedal Centenario y la variedad Tommy Atkins llamada comúnmente como manga rosa se la colectó de la zona de la Florida.

Los frutos fueron seleccionados, (sin daños físicos y microbiológicos visibles) fueron transportados en bolsas plásticas a las instalaciones del Laboratorio de Química de la carrera de Industrias forestales y al Instituto de Investigaciones Forestales de la Amazonia. Los frutos fueron desinfectados con hipoclorito de sodio (200 ppm) y se retiró el exceso de humedad con toallas de papel. Se removió la cáscara de los frutos con un pelador de frutas de acero inoxidable, separándose las cascaras de las pulpas y las correspondientes pepas.

Los mangos se cortaron, separándose la pulpa de la cascara y el hueso, el hueso fue abierto con tijeras para extraer la almendra.

Las cascaras fueron deshidratadas en un horno secador por convección a 40°C por el tiempo de 24 horas. Una vez secas, las cáscaras fueron molidas en un procesador de alimentos hasta obtener una harina áspera con 2,0 mm de granulometría. La harina se almacenó a 5°C después de ser envasada al vacío y protegida de la luz hasta su uso.

Se ha realizado con los estudiantes la colecta de 3 variedades de manga Manguifera indica

L. (uvilla, boliviana, manga rosa) producidos en la ciudad de Riberalta, en la colecta también se recolectaron las hojas y los tallos para análisis fitoquímico debido

que la bibliografía lo referencia como potencial para control de la diabetes tipo II.

Las muestras deshidratadas fueron analizadas en el laboratorio LA Y SAA SRL de la ciudad de Cochabamba realizándose el análisis bromatológico y fitoquímico. Una vez obtenidos los análisis fisicoquímicos se procedió a la formulación y extrusión en un porcentaje de aplicación de 10 y 15% de cáscara con mezcla de gritz de maíz en la empresa Wara de la ciudad de Cochabamba; se ha obtenido un extruido tipo bocadillo al cual también se ha realizado un estudio fisicoquímico y fitoquímico donde se ha valorado su contenido de pectina y taninos que son aptitudes para control del azúcar en la sangre.

Figura 1: Etapas del trabajo de investigación de aplicación de la cascara de mango.



Fuente: Elaboración propia (2024).

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados del análisis bromatológico y fitoquímico, se muestran en el Cuadro 1 y Cuadro 2, respectivamente.

Cuadro 1: Resultados del análisis bromatológico de la materia prima y el producto extruido

DESCRIPCION	ENERGIA (KCAL/100 g)	HUMEDAD %	CENIZAS %	PROTEINAS %	EXTRACTO ETEREO %	HIDRATOS CARBONO %	FIBRA %
PULPA	409,25	6,55	1,68	8,32	4,61	76,03	2,81
CASCÁRA	317,19	22,65	1,19	2,12	0,61	71,33	2,1
PEPA	384,54	10,16	0,82	8,2	0,48	79,55	0,79
EXTRUIDO	369,17	10,09	3,22	3,14	1,14	81,16	1,25

Fuente: Elaboración Propia con apoyo de LA Y SAA SRL.

Cuadro 2: Resultados del análisis fitoquímico

METABOLITOS SECUNDARIOS	PULPA	CÁSCARA	PEPA	EXTRUIDO
TANINOS	´+	´+++	´+	´++
FLAVONOIDES	´+	´+++	´-	´++
ANTOCIANINAS	´+	´++	´-	´+
CAROTENOIDES	´++	+++	´+	´++
SAPONINAS	´+	+	´++	´+
ALCALOIDES	´+	´++	´+	´+
FENOLES TOTALES	1,11	1,89	0,12	1,03

´+	Poca cantidad	´+++	Bastante Cantidad
´++	Regular cantidad	´-	Ausencia

Fuente: Elaboración propia con apoyo de LA Y SAA SRL

El extrusor HTST que cumple con las especificaciones técnicas para la elaboración de alimentos complementarios. El producto extruído debe estar además dentro de los rangos exigidos en los ensayos microbiológicos y los referidos a la calidad organoléptica de los productos alimenticios, por lo que existen más parámetros a analizarse para las formulaciones obtenidas.

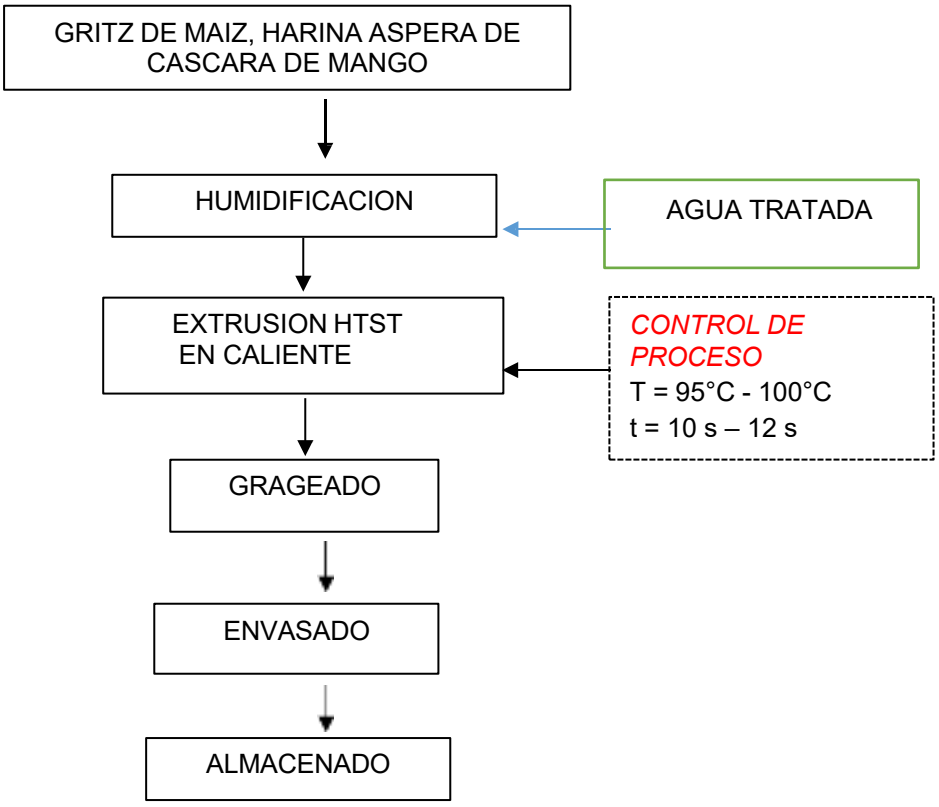
Se ha optado por usar el proceso de extrusión sistema HTST, cuyas variables están descritas a detalle en el Cuadro 3. Estos parámetros obtenidos de las pruebas experimentales realizadas permitirán continuar nuevas investigaciones dirigidas al estudio de especies similares, que también pueden encontrarse en la región de recolección.

Cuadro 3: Planteamiento de variables de proceso

Proceso de elaboración	Sistema extrusión HTST
Temperatura de proceso	100 -102°C
Tiempo de residencia	10 12 segundos
Humedad inicial	17%
Humedad final del producto	6%

Fuente: Elaboración propia con apoyo de LA Y SAA SRL

Figura 2: DIAGRAMA DE FLUJO



Fuente: Elaboración Propia

Proceso de transformación elegido

El proceso según se describe en la figura 2, permite procesar materiales relativamente secos, húmedos o incluso viscosos; y presenta varias ventajas que lo constituyen como una técnica eficiente del procesamiento, entre las cuales destacan que:

- Es un proceso continuo.
- Permite hacer ajustes al procesamiento.
- No tiene efluentes.
- Es energéticamente eficiente.
- Existe mayor eficiencia al ejecutar diferentes procesos en un mismo equipo.
- Minimiza desperdicios.
- Los productos son homogéneos.
- Elimina los factores antinutricionales como las saponinas, los taninos y otras

sustancias fenólicas que inhiben la digestión de las proteínas y la absorción de hierro.

- Elimina las cargas bacterianas.
- Las vitaminas son reducidas en porcentajes muy pequeños.

La combinación de calor y esfuerzo mecánico que se ejerce durante la extrusión proporcionan:

i. Gelatinización de los gránulos de almidón,
ii. Desnaturalización de las proteínas,
iii. Inactivación de enzimas que afectan negativamente la vida en anaquel,
iv. Desarrollo de pardeamiento enzimático e incluso aparición de ciertos aromas.

CONCLUSIONES

Los taninos son considerados antioxidantes por su capacidad para eliminar radicales libres, previniendo la aparición de enfermedades degenerativas como el cáncer, tienen una función antibacteriana que se produce al privar a los microorganismos del medio para que puedan desarrollarse, también reducen el colesterol al inhibir su absorción y expulsarlo. Del análisis fitoquímico podemos ver que no existe detrimento de algunos metabolitos secundarios, por lo que se puede afirmar que el proceso de extrusión es el más adecuado en el procesamiento del mango.

El análisis fitoquímico del producto extruído muestra que los taninos y flavonoides se mantienen intactos luego del proceso de extrusión, y gracias a las propiedades de estos metabolitos secundarios antes mencionadas se pudo dar un valor agregado a este producto. Pues a parte de poseer los macronutrientes principales (proteínas, hidratos de carbono), estos extruidos tipo bocadillo contienen compuestos con propiedades biológicas de interés para contribuir en mayor medida a la salud de los consumidores.

La literatura que se revisó ha mostrado que las cáscaras del fruto del mango tienen un potencial importante para el control y la prevención de la diabetes, por lo que se recomienda realizar un estudio de validación de estos atributos en enfermos con diabetes y prediabetes, debido a que esta enfermedad está ampliamente

difundida en la población de Riberalta.

REFERÊNCIAS

ABDEL-MONEIM, A. *et al*. Gallic acid and p-coumaric acid attenuate type 2 diabetes-induced neurodegeneration in rats. **Metabolic Brain Disease**, [s. l.], v. 32, n. 4, p. 1279–1286, 2017. DOI: https://doi.org/10.1007/s11011-017-0039-8.

AFIFA, K. *et al*. A comparison with antioxidant and functional properties among five mango (*Mangifera indica* L.). **International Food Research Journal**, [s. l.], v. 21, n. 4, p. 1501-1506, 2014.

AZEREDO, H. M. *et al*. Effect of drying and storage time on the physico-chemical properties of mango leathers. **International Journal of Food Science & Technology**, [s. l.], v. 41, n. 6, p. 635-638, 2006. DOI: https://doi.org/10.1111/j.1365-2621.2005.01120.x.

BALASUNDRAM, N.; SUNDRAM, K.; SAMMAN, S. Phenolic compounds in plants and agri-industrial by-products: antioxidant activity, occurrence, and potential uses. **Food Chemistry**, [s. l.], v. 99, n. 1, p. 191–203, 2006. DOI: https://doi.org/10.1016/j.foodchem.2005.07.042.

BARRETO, G. E. *et al*. Extracción y caracterización de pectina de mango de azúcar (*Mangifera indica* L.). **Temas Agrarios**, [s. l.], v. 22, n. 1, p. 79-86, 2017.
BLANCAS-BENITEZ, F. J. *et al*. Bioaccessibility of polyphenols associated with dietary fiber and in vitro kinetics release of polyphenols in Mexican 'Ataulfo' mango (*Mangifera indica* L.) by-products. **Food & Function**, [s. l.], v. 6, n. 3, p. 859-868, 2015. DOI: https://doi.org/10.1039/c4fo00982g.

GANDHI, G. R. *et al*. Gallic acid attenuates high-fat diet fed-streptozotocin-induced insulin resistance via partial agonism of PPARγ in experimental type 2 diabetic rats and enhances glucose uptake through translocation and activation of GLUT4 in PI3K/p-Akt signaling pathway. **European Journal of Pharmacology**, [s. l.], v. 745, p. 201-216, 2014. DOI: https://doi.org/10.1016/j.ejphar.2014.10.044.

IBCE. INSTITUTO BOLIVIANO DE COMERCIO EXTERIOR. **Glosario técnico de comercio exterior**. Santa Cruz: IBCE, 2018.

KAMMALLA, A. K. *et al*. Comparative pharmacokinetic study of mangiferin after oral administration of pure mangiferin and US patented polyherbal formulation to rats. **AAPS PharmSciTech**, [s. l.], v. 16, n. 2, p. 250-258, 2014. DOI: https://doi.org/10.1208/s12249-014-0206-8.

PACHECO-ORDAZ, R. *et al*. Effect of phenolic compounds on the growth of selected probiotic and pathogenic bacteria. **Letters in Applied Microbiology**, [s. l.], v. 66, n. 1, p. 25-31, 2017. DOI: https://doi.org/10.1111/lam.12814.

SAINI, R. K.; NILE, S. H.; PARK, S. W. Carotenoids from fruits and vegetables: chemistry, analysis, occurrence, bioavailability and biological activities. **Food Research International**, [s. l.], v. 76, p. 735–750, 2015. DOI: https://doi.org/10.1016/j.foodres.2015.07.047.

SÁYAGO-AYERDI, S. G.; ZAMORA-GASGA, V. M.; VENEMA, K. Prebiotic effect of predigested mango peel on gut microbiota assessed in a dynamic in vitro model of the human colon (TIM-2). **Food Research International**, [s. l.], v. 118, p. 89-95, 2019. DOI: https://doi.org/10.1016/j.foodres.2017.12.024.

SETHIYA, N. K.; TRIVEDI, A.; MISHRA, S. H. Rapid validated high performance thin layer chromatography method for simultaneous estimation of mangiferin and scopoletin in *Canscora decussata* (South Indian Shankhpushpi) extract. **Revista Brasileira de Farmacognosia**, [s. l.], v. 25, n. 3, p. 193-198, 2015. DOI: https://doi.org/10.1016/j.bjp.2015.04.002.

SUMAYA-MARTÍNEZ, M. T. *et al*. Red de valor del mango y sus desechos con base en las propiedades nutricionales y funcionales. **Revista Mexicana de Agronegocios**, [s. l.], v. 30, p. 826-833, 2012.

CONCEPÇÕES DE SUICÍDIO ENTRE DOCENTES DE INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO DE RONDÔNIA

Sofia de Castro Lins[1]
Iranira Geminiano de Melo[2]
Wilma Suely Batista Pereira[3]

Resumo
No Brasil, o Ministério da Saúde registrou cerca de 700 mil mortes por suicídio em 2022, considerando este um sério desafio de saúde pública. Diante desse cenário, torna-se relevante analisar as percepções de docentes das instituições federais de ensino de Rondônia sobre o suicídio. Esta pesquisa qualitativa e descritiva foi realizada com 160 docentes por meio de formulário eletrônico, com coleta de dados entre fevereiro e junho de 2025. Os dados foram organizados e analisados utilizando o software MAXQDA 2022, em aproximação à Análise de Conteúdo para compreender as nuances das concepções e de suicídio nesse grupo. Os resultados evidenciaram que docentes das instituições federais de Rondônia percebem o suicídio como resultado de sofrimento extremo e transtornos mentais. Foi evidenciada a compreensão de que o suicídio é um fenômeno complexo, multifatorial e intimamente vinculado a problemas de saúde mental. Apesar do reconhecimento da importância da prevenção, o tema ainda enfrenta resistência, tabu e estigma, demandando espaços de diálogo e formação continuada. Considera-se urgente a implementação de políticas integradas nas instituições de ensino pesquisadas, visando a promoção da saúde mental docente, valorizando a vida e garantindo a qualidade do ensino.

Palavras-chave: Saúde mental; Suicídio; Trabalho docente.

INTRODUÇÃO

O suicídio é um grave problema de saúde pública, que afeta, sobretudo, a população jovem (situada na faixa etária entre 15 e 29 anos de idade). Um estudo publicado na *The Lancet Regional Health – Americas*, desenvolvido pelo Centro de Integração de Dados e Conhecimentos para Saúde (Cidacs/Fiocruz Bahia), em

[1]Estudante do Curso Técnico em Edificações do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO), Campus Porto Velho Calama, membro do Grupo de Estudos Saúde, Sociedade e Tecnologia, Bolsista de Iniciação Científica do IFRO/CNPq. E-mail: sofiacastro.lins@gmail.com.
[2]Doutora em Educação Escolar (PPGEEProf/UNIR). Mestra em Educação (UFRRJ). Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT, do IFRO, Campus Porto Velho Calama. Membro do Grupo de Estudo Saúde, Sociedade e Tecnologia (GESSTEC – IFRO). E-mail: iranira.melo@ifro.edu.br.
[3]Doutora em Ciências (UFPA). Docente do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Rondônia, Líder do Observatório de Violência, Suicídio e Políticas Públicas – OBSAT/UNIR/CNPq. E-mail: wilsue@unir.br.

colaboração com pesquisadores de *Harvard* apurou que no Brasil, em 2022, foram registrados mais de 700 mil casos de suicídio, tendo assim um aumento 3,7% ao ano. Para chegar a estas conclusões, a equipe de pesquisa levou em consideração dados do Sistema de Informações sobre Mortalidade (SIM), do Sistema de Informações Hospitalares (SIH) e do Sistema de Informação de Agravos de Notificação (Sinan).

A problemática do suicídio no Brasil abrange diversas populações vulneráveis, como evidenciado pelos altos índices de automutilação e suicídio entre a população indígena, onde a taxa de notificação excede 100 casos por 100 mil pessoas. Essa população, contudo, enfrenta menor taxa de hospitalização, o que reflete barreiras no acesso a serviços de urgência e emergência. Os desafios enfrentados por esses povos, incluindo o abuso de álcool, intensificam suas angústias e corroboram para o desenvolvimento de ideações suicidas e lesões autoprovocadas.

Contudo, a vulnerabilidade ao adoecimento mental e ao suicídio não se restringe aos povos indígenas. Profissionais da educação, em particular os do Ensino Superior, também estão expostos a riscos significativos, embora estudos de ampla escala sobre essa população ainda sejam escassos. Maciel e Teixeira (2023) apontam que a ausência de suporte emocional é um fator de risco, capaz de exacerbar desafios inerentes à profissão, como estresse ocupacional, depressão e isolamento social. Reconhece-se que o trabalho docente é intensivo, ocorrendo em um ambiente competitivo e por vezes pouco solidário, marcado por pressões de produtividade e disputa por recursos para projetos, laboratórios e congressos, fatores que podem acentuar a ansiedade e o estresse laboral (Brito *et al*., 2020; Maciel; Teixeira, 2023).

Há questões ligadas à suicidalidade de cada pessoa, conforme estudo de que pode ser inativa, baixa em algumas pessoas e ativa baixa ou alta em outras, sofrendo a interferência de fatores demográficos, como idade, gênero e estado civil; sociais e ambientais (Pereira, 2024). No caso em questão, por exemplo, docentes solteiros podem experienciar desafios adicionais relacionados à solidão e à carência de suporte emocional. Além disso, a literatura aponta que homens, em geral, apresentam taxas de suicídio mais elevadas, em parte devido a estigmas culturais que dificultam a busca por ajuda e a aceitação de transtornos mentais.

O suicídio, muitas vezes percebido como a única saída, tem sua incidência amplificada em contextos de vulnerabilidade socioeconômica. Karl Marx (2006), em seu ensaio —Sobre o Suicídioll, aponta que as taxas de suicídio aumentam significativamente em períodos de crise econômica, classificando o suicídio como um

sintoma da organização social deficiente. Ele argumenta que, em épocas de paralisação industrial, crises humanitárias e dificuldades sociais, esse fenômeno se torna mais evidente, podendo assumir caráter epidêmico. Contudo, apesar de sua prevalência em situações de miséria, o suicídio manifesta-se em todas as classes sociais.

Corroborando as reflexões de Marx (2006), Silva *et al*. 2022 em pesquisa regional intitulada ―Análise Espacial do Suicídio no Nordeste do Brasil e Fatores Sociais Associados‖ pontua que o Brasil é referido como um dos dez países com maior número de suicídios em todo o globo, destacando o Nordeste e o Centro-Oeste como as regiões com maiores taxas de morte por suicídio. O estudo elucida a relação das altas taxas de suicídio no Nordeste com fatores como vulnerabilidade socioeconômica, índice de Gini, IDHM, taxa de analfabetismo, renda *per capita*, percentual de pessoas em domicílios com paredes inadequadas, percentual de pessoas em domicílios com abastecimento de água e esgotamento sanitário inadequados e percentual de pessoas vulneráveis à pobreza que gastam mais de uma hora até o trabalho.

A análise constatou que em alguns municípios do Ceará, Rio Grande do Norte, Pernambuco, Paraíba e Bahia, o índice de Gini teve uma alta associação com os casos de morte por suicídio. Os autores concluíram que quanto maior a desigualdade, maior a taxa de mortalidade por suicídio nessas áreas, aproximando-se das reflexões apresentadas anteriormente por Marx (2006).

Embora a privação socioeconômica e a desigualdade social sejam fatores de risco proeminentes, o suicídio é um fenômeno social complexo, resultante de uma multiplicidade de fatores. No contexto do trabalho, Cirilo *et al*. (2022), em estudo sobre a docência no ensino fundamental, descrevem a profissão como altamente estressante, com repercussões diretas na qualidade de vida, saúde física e mental e desempenho profissional. Para além das atividades de ensino regular, os professores frequentemente assumem extensas cargas horárias com atribuições de pesquisa, extensão e apoio à gestão. Adicionalmente, ambientes escolares e relações interpessoais podem não ser propícios ao bem-estar desses profissionais.

Para Pereira *et al* (2018, p. 473):

> O trabalho do docente é marcado por algumas características: é relacional, não apresenta um produto mensurável, ponderável; portanto, está sempre em movimento, não passível de ser reproduzido exatamente igual de uma turma para outra. Junto com as informações

> do conteúdo transmitido aos alunos, vão elementos do mundo vida de cada professor, professora, a forma como enxerga o que lhe acontece, seus posicionamentos ideológicos e suas fontes de consulta teórico-metodológica.

Além da dimensão relacional, o trabalho docente vai além de apenas ensinar, é um compilado de tarefas árduas que muitas vezes acabam por comprometer a saúde mental e a qualidade de vida desses trabalhadores. Embora pesquisas sobre saúde e qualidade de vida dos professores ainda sejam introdutórios no Brasil, importantes estudos têm sido realizados associando condições de trabalho e diversos problemas de saúde, como *burnout*, distonia, transtornos mentais, como depressão e ideações suicidas recorrentes, e problemas físicos que podem levar os professores a afastar-se do ensino e até mesmo abandonar totalmente a profissão (Pereira; Teixeira; Lopes, 2013).

A deterioração do estado de saúde de professores direciona a redução da longevidade profissional, dificultando que exerçam suas atividades com plenitude e alcancem a aposentadoria em plenas condições de bem-estar. O trabalho docente, com as suas características peculiares, muitas vezes em condições adversas e incomuns, expõe cronicamente professores às tensões físicas e psicoemocionais (Stene-Larsen *et al*, 2018). No Brasil, a situação dos servidores da carreira de Técnicos Administrativos em Educação (TAE) é também desafiadora, sendo que a situação salarial é um dos fatores que pode ampliar os riscos para o adoecimento emocional, além de poder restringir o acesso a recursos para a restauração da saúde, devido às pressões econômicas enfrentadas por esses servidores para o sustento de suas famílias.

Sinais iniciais de má adaptação psicofisiológica, quando não identificados, podem evoluir para um conjunto de fatores que comprometem a saúde mental dos professores, culminando em consequências extremas como o suicídio, que tem se revelado uma causa de mortalidade crescente entre profissionais da educação (Lima *et al*., 2022).

Silva e Carvalho (2016) identificaram o excesso de carga horária, políticas educacionais que desvalorizam a docência, condições inadequadas de salas de aula e a ausência de recursos pedagógicos como fatores contribuintes para o adoecimento. Além disso, a alta competitividade, a pressão por publicações e a exigência de participação em eventos científicos são apontados como principais preditores de

depressão em professores universitários. Nesse contexto, a precarização do trabalho docente e a baixa valorização social da profissão geram um ambiente de estresse contínuo, que resulta em problemas de saúde mental para muitos educadores, impactando não apenas suas vidas pessoais, mas também a qualidade do ensino ofertado.

Segundo o Boletim Epidemiológico, do Sistema de Vigilância em Saúde do Ministério da Saúde do Brasil, o suicídio é um importante problema de saúde pública, que impacta a sociedade como um todo. Cerca de 700 mil pessoas morrem por suicídio anualmente, sendo este a quarta maior causa de mortes entre os jovens (SIM, 2024). Nesse contexto, esta pesquisa tem por objetivos analisar as percepções de docentes das instituições federais de ensino de Rondônia sobre o suicídio.

METODOLOGIA

Trata-se de investigação de natureza básica, inserida em uma pesquisa maior, intitulada Suicídio e Vida nas instituições federais de ensino do estado de Rondônia realizada pelos grupos de pesquisa Observatório de Violência, Suicídio e Política Pública (OBSAT) da Universidade Federal de Rondônia (UNIR) e Grupo de Estudos em Saúde, Sociedade e Tecnologia (GESSTEC) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO).

Quanto ao método de abordagem é uma pesquisa qualitativa e tem objetivos descritivos. A aquisição de dados foi inicialmente realizada por meio de pesquisa bibliográfico-documental. Posteriormente, houve a coleta de dados por meio de formulário eletrônico, junto a profissionais da educação do IFRO e da UNIR.

As análises de dados são formadas: pela literatura encontrada sobre o assunto, tem se ancorado em literaturas concernentes ao campo da sociologia e da psicologia social; pelos dados de pesquisa obtidos no período de 21 de fevereiro de 2025 a 18 de junho de 2025.

Nesse período participaram da pesquisa 160 docentes, sendo 103 da UNIR e 57 do IFRO, 73 professoras e 86 professores e um(a) docente que não informou o sexo. Para falar sobre as concepções de vida e de morte entre docentes de instituições federais de ensino de Rondônia são consideradas as respostas à pergunta: —O que você pensa sobre suicídio?‖.

Na organização dos dados, os(as) participantes da pesquisa foram numerados,

Docente1, Docente2 Docente3... assim por diante até o número 160, de acordo com a ordem de resposta ao formulário de pesquisa, de modo que a Docente1 foi a primeira a responder e a 160 a última.

Para análise das informações obtidas foi utilizado o software MAXQDA versão 2022, os resultados são apresentados textualmente e por meio de imagens visando melhor visualização e compreensão dos dados. Esse processo ocorreu em aproximação a proposta de análise de conteúdo de Bardin (2016).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pesquisa evidencia que as concepções de vida e de morte entre docentes de instituições federais de ensino de Rondônia, são complexas e diferentes, possivelmente relacionadas às diferentes experiências de vida de cada docente da UNIR e do IFRO. A Tabela 1 apresenta a análise das respostas de 160 docentes da UNIR e IFRO à questão —O que você pensa sobre suicídio?‖ As categorias foram definidas a partir da leitura das respostas, agrupando-as por similaridade temática.

A tabela foi organizada conforme as categorias mais evidentes, o número de docentes (N) que manifestaram falas relacionadas, a frequência percentual e dois exemplos de fala para cada categoria, com a identificação do docente, conforme nomeação Docente1, Docente2 Docente3... assim por diante até o número 160. A Tabela 1 demonstra que a somatória do número de ocorrências (N) é 183, resultando em uma frequência percentual de 114,60%. Tal sobreposição se justifica pela possibilidade de a fala de um(a) docente estar relacionada a mais de uma categoria de percepção.

Assim, a Tabela 1 revela as diversas concepções dos docentes federais de Rondônia sobre o suicídio, agrupadas em categorias temáticas que destacam principalmente o sofrimento extremo e desespero, associados a problemas de saúde mental como a depressão. Também evidenciam percepções sobre a complexidade multifatorial do fenômeno, a ideia de fuga do sofrimento, o direito à autonomia, a necessidade de prevenção e ajuda, além de menções ao tabu e preconceito.

Tabela 1 – Percepções de docentes das instituições federais de Rondônia sobre o suicídio

Categoria	N	quência (%)	Exemplos de Fala
Desespero/ Sofrimento Extremo	38	23,8	—Uma atitude de muito desespero quando não encontra mais outra solução para sua dor ou problema.‖ (Docente7) —É um ato de desespero, decorrente de fatores que causam traumas, dores e profunda desesperança.‖ (Docente136)
Problema de Saúde Mental/ Doença	29	18,1	—É uma doença que deve ser tratada.‖ (Docente47) —É o estágio final da depressão. É o momento em que o ser humano se encontra em um buraco e não consegue sair dele.‖ (Docente113)
Complexidade/ Multifatorial	18	11,3	—Que é uma questão complexa e multifacetada, mas que pode ser prevenido com políticas públicas.‖ (Docente5) —É um fenômeno extremamente complexo e que pode ter múltiplas determinações.‖ (Docente140)
Fuga/Saída para o Sofrimento	15	9,4	—Uma forma de fugir de tantos problemas que se acumularam ao longo da vida.‖ (Docente93) —É uma fuga, compreensível, mas precisa ser prevenido como forma de valorização da vida e acolhimento do ser.‖ (Docente74)
Direito/ Autonomia	7	4,4	—É um direito.‖ (Docente14) —Acho que é um direito legítimo de que não dá mais conta de suportar a dor.‖ (Docente51)
Prevenção e Necessidade de Ajuda	13	8,1	—Pode ser evitado com tratamento médico e psicológico adequado.‖ (Docente28) —Acredito que as pessoas que pensam em suicídio precisam de ajuda para curar as dores internas que enfrentam.‖ (Docente109)
Tabu/Estigma/ Preconceito	6	3,8	—Um ato que é pouco estudado e marcado por preconceitos, medos.‖ (Docente58) —Não vejo como tabu. Já tive ideação durante crises em outros momentos da vida...‖ (Docente70)
Não Opina/ Não Pensa/ Nada a Declarar	24	15,0	—Não penso sobre isso.‖ (Docente6) —Nada a declarar.‖ (Docente125)
Tragédia/ Lamentável/ Desnecessário	10	6,3	—Uma tragédia.‖ (Docente23) —Lamentável.‖ (Docente89)
Influência Social/ Econômica	8	5,0	—Que questões de caráter social ou econômico podem influenciar no quantitativo de suicídio. Durkheim já apontou isso.‖ (Docente20) —Adoecimento pela forma de organização da sociedade que cria as necessidades e nunca as formas de satisfazê-las.‖ (Docente52)

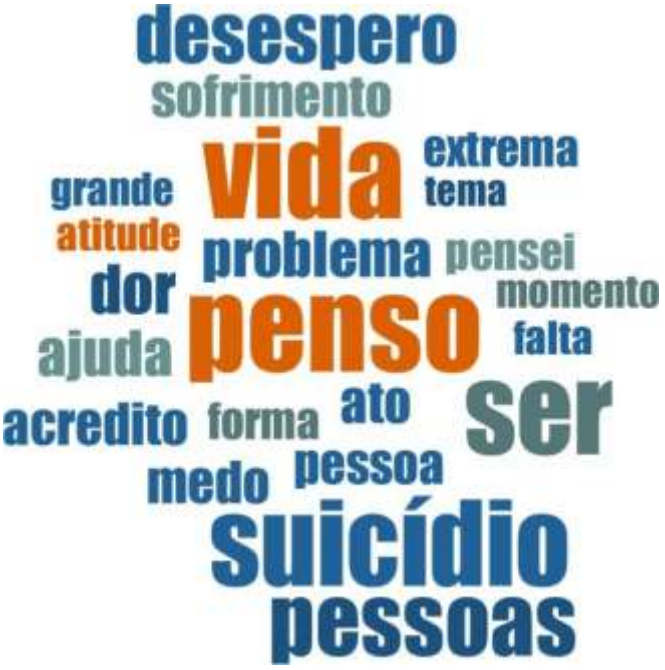
Medo/ Receio	7	4,4	—O pensamento que me vem é medo. Medo pelas pessoas, pelo mundo, por tudo.‖ (Docente56) —Tenho muito medo. Pois tenho vontade de morrer todo dia e luto diariamente contra esses pensamentos.‖ (Docente57)
Valorização da Vida/ Contra o Suicídio	8	5,0	—Não considero uma boa saída.‖ (Docente22) —Não vale a pena interromper a própria vida e sim procurar ajuda.‖ (Docente71)

Fonte: Elaborado pelas autoras

É possível inferir que o suicídio é majoritariamente percebido como expressão de desespero e sofrimento extremo, frequentemente associado a problemas de saúde mental. Outros temas recorrentes são a complexidade do fenômeno, a ideia de fuga do sofrimento, o direito/autonomia individual, a necessidade de prevenção e apoio, além de menções ao tabu e estigma. Uma parcela significativa dos docentes optou por não opinar ou declarou não pensar sobre o tema, sugerindo desconforto ou dificuldade em pensar sobre ideação suicida.

A Figura 1 é uma representação visual das percepções dos(as) docentes sobre suicídio, elaborada no MAXQDA 2022. Nela, destacam-se termos como —vida‖, —penso‖, —suicídio‖, —desespero‖, —sofrimento‖, —problema‖, —dor‖ e —pessoas‖, refletindo a centralidade desses conceitos nas falas coletadas.

Figura 1 - Representação gráfica das percepções docentes sobre suicídio



Fonte: Elaborada no MAXQDA 2022, a partir dos dados de pesquisa.

As palavras mais evidentes, como ―vida‖ e ―suicídio‖, mostram a polaridade do tema entre o desejo de viver e o enfrentamento do sofrimento intenso. Termos como ―desespero‖, ―sofrimento‖ e ―dor‖ aparecem com destaque, evidenciando que muitos docentes associam o suicídio a situações de sofrimento emocional e psicológico. Além disso, a presença de palavras como ―ajuda‖, ―medo‖ e ―problema‖ indicam a preocupação com a necessidade de apoio e a complexidade do fenômeno pesquisado.

Essa visualização confirma que, no discurso dos participantes, o suicídio é compreendido como um ato extremo, geralmente relacionado à ausência de alternativas diante de grandes dificuldades emocionais, psicológicas e existenciais, além de ressaltar a importância do debate sobre saúde mental e prevenção.

Os resultados desta pesquisa indicam que as concepções sobre o suicídio entre os docentes das instituições federais de ensino em Rondônia são marcadas por uma percepção predominante de sofrimento extremo e desespero, reflexo das múltiplas experiências pessoais e profissionais desses educadores. Essa visão reforça a compreensão de que o suicídio é um fenômeno complexo, multifatorial e intimamente vinculado a problemas de saúde mental, especialmente à depressão, conforme apontado pelo Ministério da Saúde (Ministério da Saúde, 2021). Apesar de sua complexidade, pode ser prevenido com intervenções individuais e coletivas, que passam pelo diagnóstico, atenção, tratamento e prevenção a transtornos mentais, ações de conscientização, promoção de apoio socioemocional, limitação de acesso aos meios de autolesão, dentre outras ações de valorização da vida.

O estudo do fenômeno é relevante para a desconstrução de mitos e tabus e para a formulação de políticas públicas eficazes. No Brasil, suicídio e lesões autoprovocadas tem crescido entre os jovens, respectivamente: 6% ao ano entre os anos de 2011 e 2022 (casos de suicídio), e 29% em cada ano (taxas de notificações por autolesões), nesse mesmo período (Sebastião, 2024).

Além disso, a pesquisa revela que, embora grande parte dos docentes reconheça a importância da prevenção e da necessidade de ajuda especializada, existe uma parcela significativa que ainda trata o tema com resistência, expressa pelo tabu, preconceito e até mesmo pela ausência de opinião, o que corrobora a compreensão de que o suicídio é ainda um assunto cercado de interdições e crenças preconceituosas (Ministério da Saúde, 2021). Tal cenário evidencia a urgência de promover espaços de diálogo e formação continuada para os profissionais da

educação, no sentido de desmistificar o suicídio, reduzir estigmas e fortalecer as redes de suporte psicossocial dentro das instituições acadêmicas.

Os dados empíricos também apontam para a constatação de que fatores sociais e econômicos são percebidos pelos docentes como influenciadores do fenômeno suicida, corroborando análises sociológicas clássicas como as de Durkheim, que destacam a influência das condições sociais na incidência do suicídio (Docente20). Isso revela a necessidade de intervenções na área da educação e saúde mental que ultrapassem a esfera individual, incorporando estratégias coletivas e estruturais para enfrentar as desigualdades e vulnerabilidades que agravam o sofrimento emocional dos profissionais.

Outro aspecto relevante, identificado na pesquisa, refere-se ao reconhecimento do direito e da autonomia individual, que, embora menos frequente, manifesta-se em algumas falas docentes (Docente14; Docente51). Essa percepção demanda uma abordagem ética cuidadosa, que dialogue com a valorização da vida e com políticas de saúde mental, sem desconsiderar as complexidades inerentes à autonomia pessoal em contextos de sofrimento intenso.

A inter-relação entre medo, preocupação e valorização da vida, também destacada no discurso dos docentes (Docente56; Docente57; Docente22; Docente71), ressalta a importância do cuidado integral dos educadores. O enfrentamento do suicídio exige a identificação precoce dos sinais de adoecimento emocional e a construção de ambientes institucionais acolhedores, capazes de oferecer apoio efetivo e contínuo aos profissionais em situação de vulnerabilidade.

No contesto brasileiro, dados epidemiológicos recentes reforçam que o suicídio é uma séria questão de saúde pública, com impactos significativos sobre a população docente. O Sistema de Informação sobre Mortalidade (SIM), do Ministério da Saúde realizou um estudo em 2020, relatou 13.351 óbitos de professores, sendo 142 em decorrência de suicídio; três a cada semana. Tendo em vista as causa iminentes de suicídio entre docentes, como a precarização do sistema de ensino e a intensa pressão sobre os educadores, torna-se indispensável que o governo implemente programas eficazes de prevenção ao suicídio, e de promoção da saúde mental desses trabalhadores, além de fortalecer o acolhimento profissional por meio das redes de saúde pública.

Atualmente no Brasil, a idade mínima para a aposentadoria de professores é 60 anos, enquanto as professoras são beneficiadas com apenas três anos a menos.

Ambos precisam de 25 anos de contribuição em atividade de magistério para a aposentadoria. Durante o extenso período de trabalho, é comum que os educadores tenham a saúde deteriorada tanto física quanto mentalmente, devido a fatores variados, tanto de ordem econômica, quanto social e profissional.

Em uma análise baseada em bancos de dados do Sistema de Informação sobre a Mortalidade (SIM), foram obtidos resultados acerca do perfil das notificações de mortes autoprovocadas intencionalmente por professores, que seguiram o mesmo padrão para ambos os sexos, eram brancos, com idade entre 30 a 59 anos e solteiros, sendo a residência o principal local de ocorrência, e o uso de arma de fogo e enforcamento os meios mais empregados por professores do sexo masculino e, o envenenamento o meio mais empregado por professoras do sexo feminino.

Os resultados demonstram que as taxas de mortalidade de professores por suicídio no ano de 2020 foi 17% maior quando comparado com o conjunto da população, com destaque para o maior risco de morte em professores do sexo masculino (3,4 vezes) com média de idade de 44,5 anos. A discrepância da prevalência de suicídio em relação aos sexos configura um fator marcante na epidemiologia, visto que, esse fenômeno é mais prevalente em homens em relação às mulheres (Lima *et al*,. 2022).

Embora a taxa de suicídio para o conjunto da população tenha sido quatro vezes maior para homens, mulheres apresentaram maiores prevalências de tentativas de suicídio que não resultam em morte, sendo as tentativas, duas vezes e meia, maior em mulheres. Essa diferença pode ser explicada, em parte, porque os homens se utilizam, em geral, de métodos mais letais, maior consumo de bebidas que contem álcool e menor procura por serviços de saúde mental (Brasil, 2021).

Estudos internacionais, como os apresentados por Shah e Chatterjee (2008), que estudaram o adoecimento de professores a partir de dados da Organização das Nações Unidas acerca de diversos países, reconhecem que o adoecimento dos profissionais da educação não é algo invisível, e pode ser percebido já nos primeiros sintomas de exaustão psicoemocional, que se apresentam para anunciar o colapso e, geralmente, podem ser reconhecidos de forma precoce. As medidas de correção e tratamento serão mais eficazes quanto mais cedo iniciadas. Ainda segundo os autores, as manifestações psicofísicas de professores ativos são: o estresse emocional (66%); depressão (54%); alergias (47%); insônia (42%); e hipertensão arterial (41%). Associam-se a essas ocorrências, sintomas de mal-estar como: a

ansiedade; cansaço; e distúrbios da voz.

Para Shah e Chatterjee (2008), os casos mais delicados envolvem docentes que já apresentavam sintomas psicofísicos e, posteriormente, passaram a manifestar múltiplas manifestações simultaneamente. Situações como esta devem ser tratadas com seriedade, visto que não comprometem apenas o exercício de suas atividades pedagógicas, mas também pode colocar em risco a própria vida do educador, seja por razões de ordem física ou psicológica. Por isso, a identificação e avaliação de sinais precoces de má adaptação psicofisiológica sistêmicas é de interesse preventivo para os efeitos de exposição insalubre do professor no desempenho de atividades profissionais.

CONCLUSÕES

Os resultados da pesquisa revelam que as concepções dos docentes sobre suicídio, nas instituições federais de ensino de Rondônia, são plurais e refletem tanto fatores individuais quanto sociais. A categoria mais frequente — desespero/sofrimento extremo — indica que parte dos participantes da pesquisa percebe o suicídio como resultado de intensas dores emocionais e da incapacidade de encontrar alternativas de enfrentamento. Este achado dialoga com a literatura, que enfatiza a importância do sofrimento psicológico como fator central nos casos de ideação e comportamento suicida, sendo o sofrimento, muitas vezes, invisibilizado e silenciado no ambiente escolar e social.

Outra dimensão importante destacada nos depoimentos analisados é a associação entre suicídio e problemas de saúde mental. Aproximadamente um quinto dos docentes entende o suicídio como decorrente de quadros clínicos, como depressão, corroborando teorias contemporâneas que apontam para a necessidade de abordagem multidisciplinar entre educação, saúde e assistência social. Além disso, há docentes que reconhecem a complexidade multifatorial do fenômeno, mencionando elementos como influências sociais, econômicas e culturais, o que está de acordo com as contribuições de autores atuais na área das ciências humanas e sociais. A presença das categorias —prevenção e necessidade de ajudaǁ e preocupações ligadas ao estigma reforçam também a demanda por políticas públicas institucionais voltadas à saúde mental, à escuta ativa e ao apoio psicológico qualificado no ambiente educacional.

Finalmente, a significativa proporção de docentes que optou por não opinar ou manifestou desconforto em tratar do tema evidencia ainda o tabu e a dificuldade de abordar o suicídio de forma aberta, revelando um desafio para a formação de educadores e para o desenvolvimento de estratégias de prevenção mais efetivas nas instituições publicas de ensino superior de Rondônia. Ao mesmo tempo, a valorização da vida e a problematização do suicídio enquanto direito/autonomia — ainda que menos recorrentes — apontam para a necessidade de aprofundar o debate ético, respeitando a pluralidade de visões, mas reiterando o compromisso institucional com a promoção do bem-estar e da saúde mental e com a valorização da vida. Dessa forma, a pesquisa contribui para o entendimento da complexidade do fenômeno entre os docentes e reforça a urgência de investir em ações formativas, sensibilizadoras e preventivas nos institutos federais e nas universidades, em consonância com as evidências empíricas e referenciais teóricos multidisciplinares.

Em suma, é possível concluir, parcialmente, que o suicídio de docentes é um problema emergente, e que deve ser tratado como uma questão de saúde pública, visto que a classe de educadores possui um papel de extrema importância, e a degradação da sua saúde e a morte por razões de saúde mental tem um impacto direto na sociedade. Estes profissionais devem ser valorizados, e o governo tem o dever de assegurar melhorias das condições de trabalho, diminuição das longas jornadas de serviço, criação de redes de apoio para profissionais que estão enfrentando adversidades, revisão das políticas educacionais e da cobrança excessiva, sendo recomendado, ainda, realizar parcerias com instituições de saúde, para garantir atendimento rápido e eficaz aos docentes em situação de risco.

A pesquisa teórica evidencia ainda que o suicídio de docentes pode estar relacionado às precárias condições de trabalho que muitos enfrentam, marcadas por sobrecarga, desvalorização, pressão por produtividade acadêmica e falta de suporte emocional. Para reverter essa situação, é essencial investir na valorização da categoria, garantindo melhores salários, ambientes saudáveis e políticas de saúde mental voltadas para os profissionais da educação, como programas de acolhimento psicológico. Defende-se que o dever do poder público com a educação deve ser acima de tudo, um compromisso com quem ensina e empenho na valorização da vida.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Saúde. **Boletim Epidemiológico 33**: Mortalidade por suicídio e notificações de lesões autoprovocadas no Brasil, v.52, n.33, p.1-10, 2021.

BRITO, M. D. L. S. et al. Comportamento suicida e estratégias de prevenção sob a ótica de professores. **Escola Anna Nery**, [S. l.], v. 24, n. 4, e20200109. Disponível em: https://doi.org/10.1590/2177-9465-EAN-2020-0109. Acesso em: 27 jul. 2024.

MACIEL, E. M.; TEIXEIRA, S. Professores diante do comportamento suicida de alunos adolescentes: percepções e intervenções. **Psicologia Escolar e Educacional**, [S. l.] v. 27, e241847, 2023. Disponível em: https://doi.org/10.1590/2175-35392023-241847. Acesso em: 27 jul. 2024

MARX, K. **Sobre o suicídio**. São Paulo: Boitempo, 2006.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Anualmente, mais de 700 mil pessoas cometem suicídio, segundo OMS**. Disponível em: https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/noticias/2022/setembro/anualmente-mais-de-700-mil-pessoas-cometem-suicidio- segundo-oms Acesso em: 10 jan. 2025.

PEREIRA, É. F.; TEIXEIRA, C. S.; LOPES, A. DA S. Qualidade de vida de professores de educação básica do município de Florianópolis, SC, Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 18, n. 7, p. 1963–1970, jul. 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/j/csc/a/w86L3g7FxgFWr3ZHbPschkP/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 25 jul. 2025.

PEREIRA, W. S. B. *et al*. Entre queimadas e falta de salas: desafios socioambientais do processo de trabalho de docentes em uma universidade pública da Amazônia Ocidental. **Temas em Saúde,** v. 18, n.2, p.471-488, 2018.

PEREIRA, W. S. B. Suicidality: a concept in perspective. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, v. 41, p. e230054, 2024.

SEBASTIÃO, M. Estudo aponta que taxas de suicídio e autolesões aumentam no Brasil. **Fiocruz**, 2024. Disponível em: https://portal.fiocruz.br/noticia/2024/02/estudo-aponta-que-taxas-de-suicidio-e-autolesoes-aumentam-no-brasil Acesso em 12 jan. 2025.

SILVA, T. L. *et al*. Análise espacial do suicídio no Nordeste do brasil e fatores associados. **Texto & Contexto** - Enfermagem, v. 31, 2022,p. 1-15. Disponível em: https://www.scielo.br/j/tce/a/bc68FMB6qhHTD3SLGcGFRDh/?format=pdf&lang=pt Acesso em 19 jan. 2025.

SILVA, T. R.; CARVALHO, E. A. Depressão em professores universitários: uma revisão da literatura brasileira. **Revista Uningá**, 28(1),113-117, 2016.

SIM. **Panorama dos suicídios e lesões autoprovocadas no Brasil de 2010 a 2021**. Sistema de Informação sobre Mortalidade (SIM), Secretaria de Vigilância Em

Saúde e Ambiente, Boletim Epidemiológico, v. 55, 6 fev. Disponível em: https://www.gov.br/saude/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/boletins/epidemiologicos/edicoes/2024/boletim-epidemiologico-volume-55-no-04.pdf. Acesso em: 10 jan. 2025.

STENE-LARSEN, K, S; HAUGE, L. J.; Oien-odegaard, C; RENEFLOT, A. Opportunites et limites des registres populationnels norvegiens pour la recherche sur le suicide. **Sante Mentale au Quebec**, v.43, n.2, p.175-88, 2018. Disponível em: https://research- portal.najah.edu/search/?a=1260&atype=ALL Acesso em 15 jan. 2025.

SHAH, A.; CHATTERJEE, S. Is there a relationship between elderly suicide rates and educational attainment? A cross-national study. **Aging & Mental Health**,v.12, n.6, p.795-9, 2008. Disponível em: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/19023731/ Acesso em 14 jan. 2025.

LIMA, D. F.; TASCA, A. C.; SOUZA, D. C.; LIMA, L. A.; SAMPAIO, A. A.; PIOVANI, V. G. S. Aspectos psicossociais interferidores na saúde do professor: a longevidade docente ameaçada. **Cenas Educacionais**, v. 5, p. e14365, 2022. Disponível em: https://revistas.uneb.br/index.php/cenaseducacionais/article/view/14365 Acesso em 15 jan. 2025.

ENTRE LIBROS Y PANTALLAS: ENSEÑANZA DE MATEMÁTICA EN ESCUELAS PÚBLICAS DE GUAYARAMERÍN

Yuli Vanessa Pinto Vargas[1]
Juan Carlos Omireji Enobore[2]
Noelia Soria Jimenez[3]

Resumen
La presente investigación es realizada en Bolivia - Beni, ciudad de Guayaramerín, en cuatro escuelas públicas, con estudiantes de tercer año de escolaridad del Nivel Secundario Comunitario Productivo y profesores de la especialidad de matemática, se puede evidenciar que existen prácticas pedagógicas del sistema tradicional como innovadoras interactivas que llevan al fortalecimiento de los aprendizajes de matemática, de igual manera esta investigación permitió encontrar conocimientos ancestrales utilizados de ejemplo en las clases de matemática, mediante el proceso investigativo observamos que existen diferentes profesores que solo hacen uso de libros de textos, como también los que ya integran tecnologías como es el caso de Geogebra. Lo cual ha permitido analizar y reflexionar sobre la diversidad de aprendizajes en la producción de conocimientos de los estudiantes, para que lleguen a transformar su realidad, tomando en cuenta sus riquezas naturales, socioculturales y la articulación con otras áreas de saberes y conocimientos que se imparten en el programa de estudio en el nivel secundario. En conclusión podemos demostrar que la integración de la tecnología, junto con la valorización de saberes ancestrales, enriquece la enseñanza de los nuevos aprendizajes de los estudiantes, también se destaca la necesidad y se recomienda fortalecer la actualización docente pedagógico de las TIC, para promover pedagogías con la recuperación de conocimientos locales y el uso de herramientas tecnológicas haciendo de la educación inclusiva y crítica que mejore la calidad del aprendizaje en el área de matemática.

Palabras clave: Aprendizaje; Matemática; Herramienta digital.

INTRODUCCIÓN

La enseñanza de la matemática, desde hace muchos años atrás ha atravesado muchas transformaciones respecto a la incorporación de herramientas digitales en el aula, a causa de los avances acelerados de la tecnología, ocasionando la modificación constante de los contenidos en el programa de estudio en Bolivia, y éstos para ser

[1]Coordinadora del Grupo de Estudio Interdisciplinario de las Fronteras Amazónicas Bolivianas -GEIFABO, vinculado a Universidad Autónoma del Beni “José Ballivián” yulipinto83@gmail.com https://orcid.org/0009- 0009-7139-731X
[2]Ministerio de Educación del Estado Plurinacional de Bolivia. juancarlosomireji@gmail.com
[3]Ministerio de Educación del Estado Plurinacional de Bolivia. nelia23soria@gmail.com

presentados de manera dinámica, diferente a la enseñanza tradicional, en este contexto amazónico la enseñanza de la matemática años a tras ha sido de manera abstracta y de difícil comprensión, este campo ha sido uno de los más sorprendido al incorporar herramientas tecnológicas, siendo que hasta hoy en día aún existen desigualdad en la enseñanza de la matemática a causa de condiciones económicas, sociales y culturales ponen desafíos adicionales para su desarrollo.

Desde hace muchos años atrás en esta región se utilizan diferentes textos matemáticos en la escuela, creados por los propios profesores de matemática, los cuales acarrean muchos problemas a la hora de resolver ejercicios, ya que eran muchos y no estaban contextualizados o con ejemplos de la vida cotidiana.

En la ciudad de Guayaramerín, ubicada al norte de Bolivia, se encuentra un escenario representativo de esta realidad. En las escuelas públicas se encuentra la práctica pedagógica tradicional, basada en libros de textos impresos y un método de enseñanza expositiva y el nuevo método de enseñanza utilizando herramientas digitales en este caso GeoGebra, este escenario pone interrogantes relevantes como: ¿cómo es posible lograr combinar ambos métodos en el aula? ¿Qué impacto tiene en el aprendizaje de la matemática en los estudiantes? ¿De qué manera influyen los factores socioculturales y tecnológicos en las actividades educativas? ¿Qué desafíos tienen que enfrentar los profesores y estudiantes para alcanzar aprendizajes significativos?

La presente investigación se centra en la enseñanza de la matemática a estudiantes del tercer año de secundaria, en cuatro escuelas públicas de la ciudad de Guayaramerín, desde una mirada que reconoce la diversidad de recursos didácticos y la apropiación de herramientas tecnológicas como es GeoGebra en este caso.

Así mismo el presente trabajo busca indagar en los profesores y estudiantes sobre la utilidad, los retos y la motivación que conlleva aprender matemática en un contexto híbrido como es la población en la ciudad de Guayaramerín. Los libros de textos de matemática pensado como símbolo de enseñanza tradicional, se sigue conservando en el plan de desarrollo curricular, mientras que las herramientas tecnológicas, aunque aún emergente ofrecen más ventajas en el desarrollo del pensamiento lógico matemático, es necesario ver cómo estas dos herramientas coexisten o se excluyen dentro de la clase y qué tipo de experiencia generan en los aprendizajes de los estudiantes.

La investigación fue desarrollada en cuatro escuelas fiscales, la selección de estas escuelas se realizó mediante un muestreo intencional, considerando acceso a herramientas tecnológicas y el uso de libros de textos y la disposición de los profesores de la especialidad de matemática del tercer año de secundaria, para participar del estudio. La metodología utilizada en la investigación, es la metodología cuantitativa, centrada en la exploración y comprensión a través de datos recolectados que describen el problema de la investigación y analiza la experiencia desde el punto de vista de las personas involucradas. Donde las técnicas utilizadas son la entrevista, análisis de documentos y la investigación etnográfica, las cuales fueron útiles durante el proceso investigativo, ya que se tuvo que caminar por tres meses involucrándonos en los espacios de aprendizaje en las cuatro escuelas.

En ese sentido la investigación no sólo pretende describir el estado actual de la enseñanza de la matemática en el tercer año de secundaria, sino ofrecer desde esta experiencia una mirada crítica a las condiciones que dan vía o limitan la innovación pedagógica con herramientas digitales. El uso de herramientas digitales un punto importante en la educación de los estudiantes, pues estos están creciendo junto al avance tecnológico y por ello sus aprendizajes no debe quedar sumergidos en una educación tradicional, el estudiante necessita hacer uso adecuado de tecnologías educativas y al mismo tiempo conocer tecnologías utilizadas por antepasados, donde nos brindan un panorama de vida en reciprocidad con la Madre Tierra. Finalmente, la investigación aspira a contribuir al debate sobre la pertinencia y el uso adecuado de herramientas tecnológicas en la educación, donde los desafíos de la enseñanza de la matemática no solo es con uso de tecnologías, sino también es económico, social y cultural. Entre libros y pantalla se construye una realidad en la escuela, que busca tanto las aspiraciones de la modernidad en la escuela como la fuerza inherente que busca equilibrar tradición y transformación, donde la enseñanza de la matemática se convierte en un área importante para el desarrollo del pensamiento crítico y el fortalecimiento del estudiante que debe estar preparado para los desafíos de su realidad sin perder su identidad cultural.

METODOLOGÍA

En el trabajo de investigación sobre la enseñanza de la matemática en escuelas públicas de la ciudad de Guayaramerín, iniciamos por conocer el contexto, sistemas y

características de los involucrados en el desarrollo de la matemática, en el tercer año de secundaria. Para ello planteamos interrogantes como: ¿Cuántos profesores desarrollan la enseñanza de la matemática bajo un sistema categorizado como tradicional y globalizado? ¿Cuáles son estos libros de textos y herramientas digitales utilizadas por los profesores de la especialidad de matemática?,

¿Cuáles son las características profesionales y pedagógicas de estos profesores? Una vez identificadas las categorías podemos ver el diseño y desarrollo de la investigación.

Enseñanza tradicional

En las clases de matemática del tercer año de escolaridad de escuelas públicas, aún se sigue enseñándose la matemática bajo un enfoque tradicional, este sistema educativa que lleva profundamente arraigado en la cultura educativa de la región, se caracteriza por la enseñanza clásica, es decir con el uso únicamente de libros de textos, ejercicios matemáticos repetitivos y procedimientos memorísticos con escasa contextualización y centrada únicamente en el profesor. La matemática en este escenario se presenta como un conjunto de procedimientos estandarizados obteniendo resultados correctos que llevan a generar resultados correctos que se constituyen en indicadores de desarrollo óptimo, un éxito académico en la escuela.

Observamos que en la clase el profesor comienza explicando un tema en específico, siguiendo el orden del contenido establecido en el programa de estudio y en los libros de texto que entrega el Ministerio de Educación a cada estudiante. Utiliza la pizarra como medio de apoyo visual para el estudiante, donde observan el desarrollo del ejercicio que el profesor ha plasmado en la pizarra y luego copian en sus cuadernos, sin cuestionar los procesos de desarrollo del ejercicio, dándose un aprendizaje lineal.

Estas prácticas bajo el sistema tradicional, en la evaluación se orienta en medir la capacidad de los estudiantes que aplican correctamente fórmulas y procedimientos que el profesor en clase ha enseñado, las pruebas escritas, los ejercicios del libro de texto son instrumentos para valorar el rendimiento, pocos casos se incorporan evaluaciones de tipo formativo o actividades que permiten reflexionar sobre otros procesos de aprendizaje de la matemática. Otro de los aspectos que llegamos a ver es que existe escasa conexión de los contenidos con la realidad sociocultural del

estudiante, lo que genera una lejana realidad del conocimiento matemático con los saberes ancestrales que los estudiantes podrían aportar, perdiendo la oportunidad de vincular la matemática con necesidades y desafíos del entorno.

> La educación tradicional sigue siendo una parte importante del sistema educativo en muchos países, pero su relevancia en el mundo moderno es objeto de debate. Si bien, ha demostrado ser efectivo en el pasado, se requiere un enfoque más centrado en el estudiante, y de su preparación para poder afrontar retos del mundo moderno, En adelante, los enfoques educativos alternativos pueden ser beneficiosos para los estudiantes en términos de desarrollo de habilidades de liderazgo, creatividad y trabajo en equipo, así como para la adquisición de habilidades técnicas y de comunicación (Scott, 2015).

En ese sentido el desarrollo de un sistema tradicional ha sido incluido por muchos años en la escuela, donde los profesores en la actualidad tienen el desafío de cambiar poco a poco e integrar dinámicas participativas ya que el mismo contexto los requiere, aunque existan limitaciones se debe encontrar el equilibrio entre prácticas tradicionales y la urgente necesidad de incorporar herramientas tecnológicas que respondan a las necesidades educativas y sociales.

Enseñanza globalizada con tecnología

En las escuelas donde identificamos un sistema de enseñanza globalizada donde hacían uso de herramientas tecnológicas en específico GeoGebras para el desarrollo de la clase de matemática fue interesante ya que nos permitió comprender cómo se articula GeoGebra que es sugerido en el programa de estudio del nivel secundario del modelo educativo de Bolivia con saberes y conocimientos ancestrales del contexto para la construcción colectiva del conocimiento.

> Pero ¿Qué es GeoGebra? GeoGebra es un software matemático dinámico para todos los niveles educativos que reúne geometría, álgebra, hojas de cálculo, gráficas, estadísticas y cálculo en un solo motor. Además, GeoGebra ofrece una plataforma en línea con más de 1 millón de recursos gratuitos para el aula creados por nuestra comunidad multilingüe. Estos recursos se pueden compartir fácilmente a través de nuestra plataforma de colaboración GeoGebra Classroom donde se puede monitorear el progreso de los estudiantes en tiempo real. (GeoGebra s.f.)

Las cuatro escuelas seleccionadas a través de un muestreo intencionado, debido a su apertura a la innovación educativa y uso de herramientas digitales el grupo de estudio estuvo conformado por estudiantes de 14 y 15 años de edad y docentes de la especialidad de matemática.

Durante la investigación se realizaron observaciones no participaciones, registrando de forma sistemática comportamientos, interacciones y forma de trabajo. Se aplicaron entrevistas semiestructuradas a profesores y grupos de estudiantes, las preguntas se orientaron a indagar sobre el impacto del uso de GeoGebra en la clase, la comprensión de conceptos matemáticos y la vinculación a temas globales.

La integración de los saberes y conocimientos ancestrales. *Orlando borda* menciona: “se debe partir de los problema del contexto, sociales, políticos económicos y de ahí iniciar la investigación” en este caso el presente trabajo tiene mucha relación con las palabras de este sociólogo porque se ha partido de la realidad donde se desarrollan las clases de matemática; para darnos cuenta de la realidad pedagógica que se vive en estas cuatro escuelas. *Zemelman Hugo* dice: “se debe hacer una lectura de la realidad es fundamental para iniciar una investigación”. Al incorporar estos conocimientos del contexto, los estudiantes buscaron objetos reales donde podían realizar medidas como por ejemplo una noria (vertiente de agua subterránea) este es uno de los ejemplos más significativo ya que en muchos hogares tienen esta vertiente de agua y es muy común ver cómo los pobladores la construyen utilizando sus conocimientos empíricos heredados de sus antepasados. Al llevar este ejemplo para desarrollarse con GeoGebra y ver la presentación en 3D, impactó a toda la clase, ya que la geometría utilizada con la herramienta digital era exacta y los conceptos fueron significativos debido a la ejemplificación que se dió. La modelación matemática permitió a los estudiantes trasladar esa imagen de la noria que estaba en el mundo real a la herramienta digital GeoGebra, donde lograron aprender las funciones básicas del programa, esta práctica pedagógica permitió traducir sus diseños culturales a representaciones matemáticas precisas, para poder comprender de manera interactiva los conceptos abstractos de la geometría.

> GeoGebra permite un aprendizaje activo, lo que concuerda con el enfoque constructivista al permitir a los estudiantes explorar y manipular por sí mismos, conceptos geométricos. También con la perspectiva sociocultural de Vygotsky, ya que facilita la interacción social y el diálogo alentando la colaboración entre estudiantes. Además, respalda la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel,

> facilitando la conexión de nuevos conocimientos con experiencias previas, promoviendo así una comprensión duradera. De la misma, encaja con la teoría del aprendizaje por descubrimiento de Bruner al ofrecer un entorno donde los estudiantes pueden explorar y descubrir conceptos geométricos por sí mismos, fomentando la autonomía y la investigación activa. Entonces, debido a la buena integración de GeoGebra con planteamientos metodológicos ya conocidos y a sus ventajas tecnológicas, se puede utilizar en la enseñanza de geometría mediante la implementación de algunos enfoques conceptuales estratégicos para la selección, desarrollo, implementación y evaluación de proyectos educativos. (Martines, 2024)

Esta experiencia fue planificada bajo un enfoque pedagógico intercultural y contextualizado que considera a los estudiantes sujetos de sus aprendizajes, capaces de relacionar sus conocimientos científicos con su realidad sociocultural. Es así que con la articulación de GeoGebra con saberes y conocimientos ancestrales se genera una experiencia educativa transformadora que puede demostrar el uso de la tecnología con los saberes ancestrales, mejorando los conocimientos cognitivos.

Características profesionales y pedagógicas

La ciudad de Guayaramerín, se caracteriza por su diversidad cultural, geográfica y ecológica, hablamos de profesores que, en la actualidad desarrollan una enseñanza tradicional la que refleja su formación académica. Los profesores han sido formados por escuelas superiores de formación de maestros bajo un modelo que durante años es basado directamente en la transmisión de conocimientos, método expositivo y la reproducción de contenidos, para estos maestros la formación continua de actualización es considerada menos importante ya que se aferran a su formación inicial como eje principal de su práctica docente.

En lo pedagógico se evidencia que el profesor redacta su plan de desarrollo curricular, o bien conocido como su plan de clase, donde predomina la estructura jerárquica en el aula, profesor - estudiantes, la disciplina. Estas concepciones del sistema tradicional otorga estabilidad en la enseñanza, sin embargo, limita la participación de los estudiantes de manera didáctica. Es así que la permanencia en el sistema educativo tradicional no se debe a la resistencia que el profesor tenga para el cambio, sino a la falta de acceso a herramientas tecnológicas. Es esta la situación que plantea que el profesor continúa con la enseñanza tradicional, aunque con un verdadero compromiso y dedicación, siendo que sus métodos pueden parecer

limitados desde la perspectiva de la innovación educativa, su papel sigue siendo fundamental para la educación en Bolivia. Reconocer sus características profesionales y pedagógicas es un inicio para diseñar políticas educativas inclusivas que permitan realizar prácticas pedagógicas más participativas sin perder el contexto sociocultural en que se desenvuelve.

Desde el punto de vista profesional los profesores con actualización académica constante, su perfil integra conocimientos disciplinarios con capacidades en estrategias didácticas con el uso de herramientas tecnológicas, en este caso dominio de GeoGebra para el desarrollo de la matemática que permite representar gráficas, dinámica e interactiva conceptos matemáticos que en la enseñanza tradicional suelen ser abstracto y difíciles de comprender.

> Los avances de la información no es la tecnología de los educandos es la tecnología de los educadores, ya que el estudiante no aprende la tecnología informática moderna sino, ellos lo utilizan como un medio técnico de enseñanza. El docente se capacita en la utilización de las tecnologías modernas para mejorar las actividades de la educación y llevar el más alto nivel de información a los estudiantes (Camayo Ávila 2025)

En este sistema los profesores se convierten en orientadores del aprendizaje, dado que sus clases están planificadas para promover la participación de los estudiantes e involucran a la familia en el momento que deben apoyar con herramientas tecnológicas. Otro aspecto importante es la capacidad de adaptar su enseñanza al contexto sociocultural y necesidades de los estudiantes. A pesar de los pocos recursos tecnológicos, el busca estrategias para garantizar el acceso a la tecnología durante la clase de matemática, como es el caso de coordinar con los padres de familia el día que podrán utilizar celulares en clase y en la situación que no todos tienen pueden crear grupos de trabajo, demostrando la inclusión y equidad educativa.

La responsabilidad del profesor de matemática es la de promover clases participativas, donde desarrolla actividades con problemas matemáticos, donde los estudiantes resuelven utilizando GeoGebra, lo que permite mejor la comprensión de los aprendizajes haciendo que exista un vínculo entre la práctica y la teoría.

RESULTADO Y DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos en la investigación en cuatro escuelas se evidencian que la enseñanza basada en el sistema tradicional y la enseñanza basada al uso de herramientas tecnológicas existe una diferencia que a continuación se detalla en el siguiente cuadro:

Cuadro 1

Enseñanza de la matemática en escuelas públicas

Escuelas	Sistema Educativo Tradicional	Sistema Educativo global	Material impreso	Herramienta digital
A	X		Textos impresos	
B	X	X		GeoGebra
C	X		Textos impresos	
D	X		Textos impresos	

Fuente: Grupo de Estudio Interdisciplinario de las Fronteras Amazónicas Bolivianas -GEIFABO

Se identificó que un 75% de los profesores de las cuatro escuelas desarrollan un sistema educativo tradicional que utiliza los textos como recurso para la enseñanza en el área de matemática y un 25% desarrolla sus clases utilizando GeoGebra, principalmente en los contenidos de geometría. Estos resultados hacen notar la diferencia en los aprendizajes ya que los que usan su texto, están teniendo limitaciones en conocimiento sobre el uso de tecnología como recurso didáctico que ayuda a mejorar la comprensión, la exploración en el mundo digital. Sin embargo los estudiantes que en ciertas clases hacen uso de dispositivos o computadoras se evidencia que hay una mejora en el desempeño académico.

Lo que se logró encontrar en esta investigación fue la transición de dos sistemas de enseñanza, la convivencia entre el libro y la pantalla, *Moreira 2012*, sostiene que: “la incorporación de la TIC en educación depende no solo de la infraestructura, sino también de la apropiación pedagógica por parte del docente”. En ese sentido el compromiso del profesor es clave para ir incorporando innovaciones pedagógicas. El estudio muestra que existe la necesidad de que el profesor acceda a programas de actualización y que ponga en prácticas esas nuevas habilidades y conocimientos adquiridos, así también es necesario el apoyo de las instituciones encargadas de las

infraestructura de las escuelas y herramientas digitales ya que la enseñanza de la matemática es fundamental en todos los campos de la vida cotidiana y profesional.

CONCLUSIONES

Los resultados de la investigación concluye con aspectos importantes respecto a la enseñanza de la matemática en sus sistemas que se encuentran en transición entre lo tradicional y lo globalizado con uso de herramientas tecnológicas que emergen como potencial didáctico en la actualidad.

Que, las escuelas presentan limitaciones al acceso de recursos digitales, y acceso a internet para el desarrollo de las clases de matemática interactiva. A causa de eso los profesores no se motivan en buscar estrategias y recursos digitales, ni realizar actualizaciones, siendo estas necesarias para el profesor en beneficio de la educación de los estudiantes.

Que los libros y pantallas no son un reto metodológico que buscan reemplazar uno con el otro, sino que se deben integrar tomando en cuenta los aspectos económicos, sociales y culturales del contexto.

REFERÊNCIAS

AREA MOREIRA, Manuel. La integración de las TIC en la educación: modelo de adopción de la innovación educativa. Madrid: Editorial Síntesis, 2012.

CAMAYO ÁVILA, Mariluz; MAITA DIAZ, David. Herramientas tecnológicas en educación: revisión sistemática. Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación, v. 9, n. 36, p. 548–560, 2025. https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v9i36.937

FALS BORDA, Orlando. La ciencia y el pueblo. 2. ed. Bogotá: Carlos Valencia Editores, 1985. GeoGebra. (s.f.). GeoGebra [Software]. https://www.geogebra.org/

MARTINEZ ZAPATA, Miguel Enrique. Explorando la geometría con GeoGebra: estrategias para reforzar el aprendizaje en estudiantes de niveles intermedios. Cielo, 2024.vol.28 no.122 doi:10.47460/uct.v28i122.766. https://doi.org/10.47460/uct.v28i122.766

Scott, C. L. (2015). El futuro del aprendizaje 3:¿ Qué tipo de pedagogías se necesitan para el siglo XXI?. UNESCO, recopilación 21P.

ZEMELMAN, Hugo. Pensar teórico y pensar epistemológico. 2. ed. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2005.

ESTRATEGIA METODOLÓGICA PARA EL APRENDIZAJE DE PINTURA ARTÍSTICA

Jorge Antonio Ferrufino Barboza [1]

Resumen
El trabajo explora de manera sucinta los fundamentos teórico prácticos que sustentan los procesos de enseñanza-aprendizaje de la pintura artística, así como los recursos del lenguaje visual que permiten la transmisión del contenido de una obra pictórica, las diferentes formas de transmisión del conocimiento conceptual dentro del proceso de ejecución. Otorga fundamental importancia a la intención que origina una expresión artística como guía del contenido y la respuesta técnica lograda por el estudiante; por último propone una estrategia metodológica para la formación a nivel técnico superior de los estudiantes del Instituto Universitario de Artes de la Universidad Autónoma del Beni, dentro de los parámetros definidos por su malla curricular, esta propuesta tiene como referencia los tres periodos formativos anuales pero se concentra en el segundo período, reconociéndolo como el vital para la conexión entre la intención u objetivo del artista en formación el resultado final de su obra plástica.

Palabras clave: Estrategias metodológicas; Pintura artística; Lenguaje visual.

INTRODUCCIÓN

Una obra de arte pictórico es un producto mediante la cual el artista plástico se expresa con la intención de que su propuesta sea recibida e interpretada por otras personas, los propósitos de este tipo de comunicación visual pueden ser de cualquier naturaleza y dependen mucho de la intención creativa que el propio artista tenga o desee transmitir a quienes observen su obra, a saber: emociones, sentimientos, denuncias o provocaciones.

Lograr que el observador perciba en la obra las intenciones comunicacionales del autor, es quizá uno de los mayores retos para el que se está iniciando en el mundo del arte, ya que tiene que integrar una serie de códigos a través de la pintura, de tal manera que, aprovechando la universalidad de ciertos estímulos que guían la percepción del sujeto , sea capaz de hacerle llegar el mensaje deseado, aunque éste sea recibido y/o interpretado con la relatividad concerniente a cada individuo a la hora

[1]Docente de las asignaturas de Pintura Artística I y II del Instituto Universitario de Artes de la Universidad Autónoma del Beni “José Ballivián”.

de valorar o entender algo.

FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS APLICABLES

"Entre todos los medios de comunicación humana, el visual es el único que no tiene régimen ni metodología, ni un solo sistema con criterios explícitos para su expresión o su comprensión." D.A. Dondis, sintaxis de la imagen.

Si asumimos el texto anterior como un axioma contemporáneo, inherente al arte en general, y a la pintura artística en particular, podemos inferir también, que las características del proceso de enseñanza-aprendizaje del arte de la pintura, serían el resultado de la particular forma de como cada profesor enfoca la naturaleza del arte que enseña, así como la manera de comunicación practicada con el estudiante durante el proceso de transmisión de sus experiencias con fines formativos.

En esta misma línea de razonamiento, si el estudiante de pintura artística se enfrenta a la construcción de sus propias concepciones sobre el arte y el producto que debe construir para satisfacer sus intenciones expresivas, sabe que, para lograrlo, sólo cuenta inicialmente con sus habilidades innatas para la pintura artística y que éstas constituyen la raíz de su desarrollo potencial. El proceso de enseñanza-aprendizaje entonces deberá coadyuvar a resolver este problema a partir de propiciar el desarrollo de las potencialidades del estudiante descubriendo y respetando su propia personalidad artística.

LOS MODELOS DE ENSEÑANZA EN ARTES VISUALES

Ricardo Marín Viadel, *"Enseñanza y aprendizaje en Bellas Artes"* (1996), propone cuatro modelos que a lo largo de la historia han reunido los requisitos elementales para ser considerados referentes para el diseño de procesos de enseñanza artística: El taller del artista, las Academias de Bellas Artes, el genio creativo y las propuestas de la Escuela de la Bauhaus.

El taller del artista: No se trata de un modelo académico o escolarizado riguroso, es un modo combinado de experiencias cuya complejidad aumenta en la medida del tiempo en que el aprendiz asimila las técnicas y procedimientos del maestro para resolver los diversos aspectos del arte de la pintura. El papel de aprendiz implica asimilar no solo la forma de resolución de la obra específica sino también los

fundamentos de la obra que determinaran su capacidad expresiva, lo que deja muy poco margen para la discrepancia e incluso innovación.

La academia de Bellas Artes: La academia estableció como un dogma de la teoría estética la ***representación fiel del objeto natural***, a tal punto que la mejor copia de la naturaleza de los objetos se vuelve un sinónimo de mejor obra de arte. El artista en formación, por lo tanto, para poder reproducir los objetos tal como son, tendría que aprender primero cómo son, para luego aprender también las técnicas para reproducirlos.

El desarrollo creativo individual, el genio: esta posición se prefigura durante el periodo de los artistas románticos y Francisco de Goya -1746 a 1828- fue uno de sus referentes fundamentales. No admiten reglas universales que encasillen a los artistas en alguna vertiente expresiva pues lo consideran un camino a la mediocridad, ya que, al estudiar juntos, seguir las mismas reglas y estar sujetos a las mismas influencias le quitarían la originalidad que es propia del artista creador.

La escuela de la Bauhaus: Los elementos conceptuales utilizados para la enseñanza del arte en la escuela de la Bauhaus se apoyan en las teorías psicológicas de la Gestalt en cuanto al comportamiento e interpretación humana de los estímulos visuales. De allí se desprenderán las principales directrices en cuanto a las de composición bidimensional como recurso fundamental para estructurar el sistema de signos diseñados precisamente para despertar esos estímulos sensoriales. A este sistema se asocia también el uso del color y la luz, cuyas propiedades inductivas ayudan a la dramatización del espacio y pueden convertirse en un fuerte componente de la composición, afectando (al igual que el estilo) a la narración final de la obra.

LA INTENCIÓN CREATIVA Y EL PRODUCTO ARTÍSTICO

La intención creativa a considerar en este trabajo, tiene dos connotaciones distintas; llamaremos **creación artística** pictórica a la obra cargada de significados desde la óptica del autor, y la denominaremos connotativa, por otro lado, se llama **creación estética** o denotativa a la simple reproducción de la realidad a través de la pintura artística: La primera aspira a cumplir una función social, implica un proceso de interpretación de la realidad en su contexto y se convierte en una guía para el desarrollo conceptual de la obra; la segunda, extrema recursos para exaltar la finalidad estética de la obra sin asociarla necesariamente a interpretaciones, posturas o

mensajes, manifiesta habilidades para la ejecución y el uso de medios para lograr la fidelidad de lo reproducido con el objeto real, de tal manera que cualquier interacción con el arte solo esté guiada por el deleite y el placer del observador.

Para cualquiera de los caminos que tome el autor de una obra de arte pictórico, el proceso de enseñanza-aprendizaje deberá centrarse en los procedimientos que controlen el resultado final, en la medida que éste tiene que responder a una intencionalidad explicita de la obra, misma que debe ser lograda o plasmada en el cuadro por el estudiante.

A una primera etapa formativa se la llama ***alfabetidad visual*** según Donis A. Dondis (sintaxis de la imagen) y es el paso inicial para una segunda etapa de construcción de la sintaxis visual, cargada de contenido y significados a partir de la intención creativa del autor, en una última etapa el estudiante estaría preparado para encontrar su camino expresivo o estilístico acorde con sus intereses individuales o colectivos.

Para entender las dimensiones de construcción del objeto de la obra es necesario saber cómo es que éstas se comportan en la creación de arte, a decir de Calatayud, P.F. (*Creación e Intención, Arte y gesto, 2013*), "*...a través de construir y hacer patente una intención se gesticula la obra –el obrar de la obra-.", d*e tal manera que, partiendo del origen autoral (el propio artista) hasta la experiencia visual posterior (el receptor), seamos capaces de estructurar el espacio compositivo incorporando los diferentes elementos conceptuales y organizando sus significados para posibilitar su concreción sistemática y controlada.

Es muy difundida la teoría que propone que, al inicio de la obra, es necesario pasar por un periodo crítico al que comúnmente llamamos inspiración (cuyo significado elemental es tomar aire para respirar) esto sucede cuando el artista se enfrenta al lienzo en blanco y debe empezar a resolver la obra, pero para ello necesita, supuestamente, de ayuda externa para crear. Siguiendo la misma línea, se supone que luego de obtenida la **inspiración** ésta deriva en otro estado del artista: la **iluminación**, el surgimiento de la idea, un estado mental y espiritual que moldeará la **voluntad** de hacer, es decir el motor de los actos que construyen la obra y por último se sucede la **intención** que subyace o que está explicita dentro de ella. En términos de la formación artística universitaria este proceso resulta, sin embargo, más una metáfora que una realidad.

Por lo tanto, nos apegaremos más a la etimología del vocablo intención: *Intentio*

que originalmente se refiere al acto de desplegar las velas de un navío para guiar su navegación hasta el punto previsto de llegada, metáfora convertida luego en el vocablo *intención*, Calatayud, P.F. (*Creación e Intención, Arte y gesto, 2013).* El término se refiere entonces a la acción guiada por un objetivo o propósito y que será fruto del esfuerzo el conseguirlo, ya que se trata de vencer la incertidumbre inherente a todo anhelo humano.

Derivado de lo anterior, podemos asignar dos dimensiones al vocablo intención: la primera como objetivo, el punto o el puerto a donde deseamos arribar y el segundo como proceso, como estructura espacio-temporal que permitirá asociar las tareas y acontecimientos en una secuencia lógica y pragmática, dentro de la cual el estudiante es el sujeto central, por otro lado, será necesario evaluar permanentemente la trayectoria del conjunto como recurso para corregir posibles desviaciones. La intencionalidad de la obra entonces, se convierte en la garantía del desarrollo consciente del proceso de enseñanza-aprendizaje hasta cumplir el propósito creativo.

LOS ELEMENTOS CONCEPTUALES DEL ALFABETO VISUAL

De una manera prácticamente inconsciente cada componente de nuestro entorno fijado en la memoria, actúa e influye al observar una obra, por lo tanto, hurgamos en ella, la asociamos y asignamos valores de acuerdo con esas vivencias.

Cada una de estas percepciones está cargada de contenido, representan los conceptos y la información del contexto, tal como afirma D.A. DONDIS (Sintaxis de la Imagen) *“En todos los estímulos visuales y a todos los niveles de inteligencia visual, el significado no sólo recibe en los datos representacionales, en la información ambiental o en los símbolos incluido el lenguaje, sino también en las fuerzas compositivas que existen o coexisten con la declaración visual fáctica. Cualquier acontecimiento visual es una forma con contenido, pero el contenido está intensamente influido por la significancia de las partes constituyentes, como el color, el tono, la textura, la dimensión, la proporción y sus relaciones compositivas con el significado”.*

Los elementos visuales constituyen la esencia perceptiva de la obra, con ellos se pueden realizar múltiples combinaciones según el tipo de información con que se quiera dotar al cuadro. A su vez estas decisiones dependen y varían en el tiempo según las circunstancias contextuales, sociales, tecnológicas, políticas e incluso

económicas. Estas son las herramientas de alfabetidad visual que durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje de la pintura artística constituirán los recursos disponibles para la sintaxis de la imagen expresada en el cuadro.

LA COMPOSICIÓN: CAMINO DE LA SINTAXIS PARA EL RELATO VISUAL

El lenguaje visual no prescribe estructuras compositivas absolutas, no es posible controlar nuestro complejo sistema perceptivo para obtener certidumbre absoluta de que el objetivo buscado al elaborar la obra de arte, tendrá la misma lectura entre autor y receptor a partir de significados compartidos.

Si colocamos los dos extremos: lo que quiero expresar (la intención creativa) y lo que al final expreso (la narración o el relato de la obra), se establece entre ambos un camino a recorrer que estará definido por el orden y la manera como presentamos los elementos en la imagen visual que plasmaremos, es decir: **la composición**, parte fundamental en los procedimientos, actividades y tareas a seguir para desarrollar el proceso de enseñanza- aprendizaje de la pintura artística, con el propósito de lograr que el resultado final sea un reflejo controlado de la intención original.

La composición es el medio interpretativo destinado a inducir la reinterpretación de un mensaje visual por sus receptores. El significado esta tanto en el ojo del observador como en el talento del creador. El resultado final de toda experiencia visual, en la naturaleza y fundamentalmente en el diseño, radica en la interacción de parejas de opuestos o polaridades: en primer lugar, las fuerzas del contenido (mensaje y significado) y de la forma (diseño, medio y ordenación); y, en segundo lugar, el efecto recíproco entre el articulador (diseñador, artista, artesano) y el receptor (audiencia).

LA COMUNICACIÓN VISUAL

Dentro de las responsabilidades del estudiante, está la de reconocer y aplicar recursos específicos cuando pretende la comunicación visual, distinguiendo los símbolos reconocibles de manera individual, así como comprendiendo su comportamiento al interrelacionarlos entre sí, pues con ello otorga carácter a las formas que diseña y así construye las finalidades de su mensaje. El profesor-guía ayudará a seleccionar las formas de actuación más pertinentes de acuerdo con el objetivo buscado, a continuación, algunas de las posibles:

Contraste – Armonía, Exageración – Reticencia, Espontaneidad – Predictibilidad, Acento – Neutralidad, Asimetría – Simetría, Instabilidad – Equilibrio, Audacia – Sutileza

Este grupo de pares opuestos, llamadas técnicas de comunicación visual por Donis .A. Dondis (*sintaxis de la imagen*) son, en el arte de la pintura, recursos de composición cromática, geométrica o espacial que nos conducen al mismo objetivo, ya que son parte fundamental para la manipulación de los elementos que construyen el camino que unirá la intención inicial del artista con el resultado logrado, constituyen el elemento físico que intensifica los estímulos visuales que luego serán procesados por el cerebro.

No existe ningún camino fácil o cierto que garantice que los resultados de una obra serán la conexión buscada ente autor y receptor, pero existen caminos para gobernar esa incertidumbre y estos se apoyan en las características físicas de los objetos a interpretar y las reacciones psicológicas que el cerebro es capaz de tener.

EL CONTENIDO DE LA OBRA PICTÓRICA: EL RELATO

Al analizar una obra de arte, utilizamos conceptos, es decir describimos sus componentes, (características formales, personajes, ubicación, colores etc.) y luego interpretamos lo que entendemos o sentimos a través de todo el conjunto, ese es el relato de la obra. Este es el propósito final de la obra, lo que el artista desea transmitir, el objeto de su trabajo y también el motivo de sus posibles frustraciones, por lo tanto, es el objetivo formativo principal del proceso de enseñanza-aprendizaje, pues no solo se percibe el valor estético que se logra a través de la técnica, sino el resumen de todos los conceptos y contenidos que configuran el mensaje, el propósito creativo.

El método, por lo tanto, estará directamente relacionado con este objetivo, todas las tareas y procedimientos estarán destinados a fortalecer la intención creativa a lo largo de todo el proceso. Se deberá inducir al estudiante a la permanente observación de lo conseguido y a la autoevaluación parcial de resultados, lo que le permitirá corregir posibles desviaciones. Recursos disponibles, como el boceto y las miniaturas realizadas en tiempo corto y controlado, ayudan al profesor en esta labor.

ESTRATEGIA METODOLÓGICA

La carrera de Artes Plásticas a nivel Técnico Superior, en el Instituto Universitario de Artes de la Universidad Autónoma del Beni - IUA-UAB – se realiza en tres etapas, de un año de duración cada una. Esta distribución temporal permite el desarrollo dosificado de asignaturas, contenidos y actividades formativas que configuran el modelo educativo para el aprendizaje progresivo del estudiante en cada una de sus ramas o especialidades.

Al estudiar la malla curricular y los contenidos de las asignaturas transversales a la de Pintura Artística, se llega a una importante conclusión: El momento formativo en el que los estudiantes deberían construir la sintaxis visual necesaria para ser capaces de plasmar sus intenciones creativas en la obra de arte pictórico, es el segundo año de formación académica, ya que durante el primer ciclo formativo se estudian e internalizan todos los elementos simbólicos y conceptuales necesarios para lograr una adecuada alfabetidad visual. El tercer año, al optimizar los dos períodos anteriores, el estudiante debería terminar de construir su personalidad artística, tomando el camino expresivo conceptual y técnico que se adecue a sus intereses individuales.

ESTRATEGIA METODOLÓGICA GENERAL

Se trata de una visión global del proceso formativo y abarca los tres períodos anuales precedidos de un espacio de retroalimentación, diseño y preparación de planes de aula:

1. **Construcción de Alfabetidad Visual**: Primer año formativo.
2. **Construcción de la sintaxis de la imagen:** Segundo año formativo.
3. **Construcción de la personalidad artística**: Tercer año formativo.

Durante todo el proceso se establece la evaluación progresiva y permanente, necesaria para obtener indicadores que permitan fortalecer el sistema y evolucionar positivamente.

a) **Retroalimentación y diseño del proceso:** Etapa preparatoria muy importante, ya que permite establecer la situación inicial del proceso formativo de los estudiantes que ingresan. Sus actividades principales están dirigidas a motivar la

activación de los saberes previos de los alumnos a través de actividades conjuntas al principio de cada gestión y programar actividades confluyentes que involucren a las materias transversales, según el grado de necesidad y pertinencia. Los componentes fundamentales a considerar son: los procesos formativos, los procesos materiales y los procesos transversales.

b) **Primer período formativo, Año 1**: Corresponde a la asignatura de Pintura artística I, involucra además a las materias de Dibujo Artístico, Perspectiva y Sombras, Historia del Arte y de Composición Artística.

Todas estas asignaturas aportan los elementos necesarios para la identificación, comprensión del significado individual y formas de organización en el espacio del observador, de los signos utilizados para construir el lenguaje visual que es la herramienta fundamental del artista plástico. Juntas deben proporcionar el sistema de símbolos que el estudiante debe articular para obtener significados estructurados, de la misma manera como los construye cuando utiliza el lenguaje hablado para transmitir una idea o comunicarse con los demás.

c) **Segundo Período formativo, Año 2:** Corresponde a la asignatura Pintura Artística II.

Una evaluación diagnostica, mediante la estrategia SQA, permitirá obtener insumos para el ajuste programático del Plan de Aula del período inicial, además de establecer las actividades fundamentales que determinarán el carácter general de los Proyectos Formativos Confluyentes y su programación dentro y fuera del aula.

Como detonantes para la activación metacognitiva del alumno se plantea la utilización tanto de la estrategia deconstructivista dirigida al arte, como de la estrategia constructivista de enseñanza-aprendizaje; la primera destinada a reforzar las capacidades interpretativas del estudiante al utilizar parámetros objetivos y subjetivos para analizar técnicamente una obra ajena y descubrir sus posibles interpretaciones, y la segunda con el objetivo de optimizar los escenarios formativos y así despertar el pensamiento creativo del estudiante, el mismo que, finalmente, fijará él o los propósitos de su futura obra.

En este punto o momento metodológico, se establecen con claridad los parámetros que guiaran la intención creativa, concebida esta no como un concepto en sí mismo, sino como un proceso que permitirá la optimización de recursos durante el desarrollo de la obra. El propio artista en formación podrá obtener los elementos conceptuales que le permitan discernir el camino creativo que más se ajuste a su

personalidad o intereses.

El objetivo de esta etapa formativa es resolver el problema de investigación, dotando al alumno de las capacidades para construir la sintaxis visual acorde con sus intenciones creativas y de esa manera garantizar, dentro de lo posible, que éstos se reflejen en el resultado de su obra pictórica.

Tercer Período formativo: Año 3

Corresponde a la asignatura de Pintura Artística III y es la etapa final de la formación académica del estudiante en esta rama de las Artes Plásticas.

El objetivo de esta etapa es profundizar en los estilos de pensamiento del alumno, de tal manera que a través de obra pueda explorar las distintas formas de expresión artística – Denotativa, Connotativa o Retórica – como parte de la construcción de su personalidad artística y base para la evolución de su arte en el futuro.

Las actividades transversales fuera del aula, ligadas a proyectos conjuntos con alumnos de las otras asignaturas de Pintura Artística, convierten a los alumnos de este nivel en lideres que colaboran en la formación de los nuevos estudiantes.

ESTRATEGIA METODOLÓGICA DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Modelo aplicado al segundo período formativo: En concordancia con lo desarrollado anteriormente, es durante el segundo periodo formativo anual que los estudiantes de Pintura Artística deberían desarrollar todas sus capacidades para obtener las competencias que les permitan expresar sus ideas, sentimientos o emociones a través de sus obras pictóricas.

Partimos del supuesto de que en el periodo anual anterior los estudiantes han adquirido la alfabetidad visual necesaria para encarar ese desafío, corresponde ahora desarrollar la propuesta que propone una estrategia metodológica que guie al cumplimiento de ese propósito.

Se propone cinco momentos metodológicos, que nos ayudan a sistematizar las acciones y a establecer espacios de verificación y ajustes del proceso, según las circunstancias en que se estuviera desarrollando y el cumplimiento de las metas intermedias establecidas previamente:

1. Fase preliminar
2. Activación metacognitiva
3. Propuesta de estructura sintáctica
4. Desarrollo de la sintaxis visual
5. Fase de evaluación de resultados

Fase Preliminar:

La evaluación diagnostica toma como referente los contenidos y las actividades realizadas durante el período formativo durante el primer año de estudios, es decir, los conjuntos de símbolos que han sido incorporados al lenguaje visual de los estudiantes y las formas básicas en que estos han ido confiriendo sentido a sus creaciones a partir de los significados otorgados.

En este punto es importante la elección de un problema que motive la búsqueda en la memoria el saber de la experiencia pasada, para recrear una situación cualquiera desde el arte visual. Los resultados de la evaluación diagnóstica inicial, deberán ser considerados en la planificación formativa anual.

Activación Metacognitiva:

Etapa destinada a corregir las deficiencias iniciales detectadas en el diagnostico inicialmente, pero, sobre todo a sentar las bases para la promoción del desarrollo autónomo del estudiante a partir de criterios recogidos del estudio de obras emblemáticas y significativas, así como de la construcción de propio conocimiento desde la realidad en la que se desenvuelven.

En esta etapa el profesor deberá establecer una conexión entre el estudio de referentes artísticos aportaron al desarrollo del arte figurativo fundamentalmente, tanto en la técnica expresiva como en la evolución conceptual, con las necesidades de aprendizaje significativo de los estudiantes para establecer sus propios parámetros de interpretación para la construcción de la personal sintaxis visual como consecuencia.

Análisis deconstructivista de una obra de arte: Se propone el uso de la estrategia deconstructivista, en base a la propuesta de Jacques Derrida, como instrumento para la interpretación de los significados posibles de una obra a partir de la identificación y relación de los elementos visuales que la configuran como

propuesta, además con la consciencia plena, de que no existen fronteras para la interpretación de una obra de arte, por más racional que alguna aparente ser, pero que aporta en mucho a la clarificación de posturas y conceptos para dar respuesta a las condiciones actuales.

Aplicación de la estrategia constructivista: De esta estrategia interesan tres componentes fundamentalmente: el modelaje cognitivo, la enseñanza explicita por parte del docente y el aprendizaje colaborativo entre los estudiantes, el primero porque permite la continuidad del proceso de análisis deconstructivista para modelar una propuesta nueva, el segundo, porque el docente debe establecer pautas claras el desarrollo de las actividades y fijar objetivos realmente alcanzables para el grupo, y el aprendizaje colaborativo porque a partir del apoyo mutuo, se ayuda a construir liderazgos dentro del grupo que fortalecen el proceso participativo y el compromiso con el aprendizaje propio.

Desarrollo de la Memoria Activa: En este punto deben confluir los conocimientos recuperados y los nuevos adquiridos a través de las dos estrategias utilizadas, por lo tanto, el estudiante estaría en condiciones de realizar un ejercicio de síntesis que le permita una primera demostración de sus capacidades interpretativas y creativas. El docente podría programar una actividad abierta, sin presiones temáticas o académicas profundas, de carácter lúdico en donde el estudiante de manera individual o grupal desarrolle una propuesta creativa acorde a lo aprendido y utilizando las técnicas pictóricas más adecuadas.

Propuesta de estructura sintáctica:

El estudiante, a partir del reconocimiento y los significados que se pueden atribuir a un sistema de símbolos visuales para comunicarse dentro de un contexto social, tiene que comenzar un proceso de regulación de su propia subjetividad, debe transformarse a sí mismo y construir sus preferencias de pensamiento y lenguaje, como condición básica para el uso adecuado de su alfabetidad visual, dentro de la versatilidad general de los signos de comunicación.

Propósito creativo de la obra: Arranca como un objetivo general y debe contener objetivos específicos y progresivos en su desarrollo, de tal manera que se mantenga el rumbo hasta conseguir el propósito. El objetivo general visualiza el mensaje o contenido final de la obra terminada, sin embargo, los objetivos específicos

determinaran las acciones para cada etapa y las metas parciales alcanzables y medibles.

Las actividades estudiantiles tendrán un primer escenario de investigación y discusión de posibles ámbitos de intervención, no para ponerse de acuerdo, sino para explorar las múltiples posibilidades que puede brindar el contexto para expresar una idea o simplemente para describirlo desde el arte de la pintura. El que hacer y cómo hacerlo, se convierte en responsabilidad casi exclusiva del estudiante y debería ser el faro que guie sus pasos a hacia su concreción.

Los Proyectos de aprendizaje: Es el componente físico del propósito de la obra, el que hay que construir en base a signos y significados a través de una técnica pictórica. Sin embargo, y al tratarse de estudiantes, será necesario explorar opciones a partir de alternativas de composición dentro del mismo propósito, a esta etapa se ha llamado proyectos de aprendizaje, ya que permite construir una alternativa final sólida luego de realizar y evaluar múltiples posibilidades de realización. El docente podrá otorgar la mayor libertad posible en el estilo expresivo durante la creación de las variantes, sin embargo, la técnica corresponderá al periodo formativo según el Plan de Aula.

Construcción del relato de la obra: Cualquiera que haya sido el camino creativo asumido por el estudiante, el relato de la obra es el elemento fundamental para expresarlo, en él se concentran todos los recursos del artista para ser observado o interpretado – perceptivos y/o psicológicos – de tal manera que la claridad conceptual y la destreza técnica comiencen a tomar forma en el espacio bidimensional.

Para la construcción del relato, ya se cuenta con algunos elementos fundamentales: El propósito creativo explicitado en el nombre de la obra, y las definiciones estructuradas durante el periodo de exploración en miniaturas, que han ido formando el camino de la obra, por lo tanto, es posible actuar en consecuencia, precisando adecuadamente el significado de cada uno de los símbolos perceptuales, así como las inducciones psicológicas que guiaran, hasta cierto punto, la lectura y la interpretación del observador.

Tratándose de la síntesis de la etapa anterior, en los resultados de esta etapa se agrupan todos los atributos de la futura obra.

Una vez resueltos de manera integral los distintos componentes, en un esbozo que los agrupa, obtenemos un producto preliminar fundamental: el Boceto.

Desarrollo de la sintaxis visual:

Una vez concluida la construcción del relato de la obra y habiendo bosquejado su imagen definitiva, el estudiante tiene la responsabilidad de trasladar el boceto al soporte de la obra, en el formato preestablecido y también a nivel de bosquejo en tamaño real. Una vez realizada este trabajo preliminar a etapa la propuesta, se somete a una última evaluación con el objetivo de garantizar que se corresponde adecuadamente con el formato menor y tiene la claridad necesaria para el desarrollo de la obra final.

El Boceto: Verificación entre el propósito y la propuesta: Para la presente propuesta de estrategia metodológica, este punto es de gran importancia, significa un momento de evaluación del recorrido de la obra antes de ingresar en la fase de concreción definitiva, permite corregir errores y verificar el esquema de coherencia entre los componentes conceptuales y técnicos para dar una respuesta adecuada al propósito de la obra.

En términos de esfuerzo académico permite un mejor control del trabajo antes de irse al formato definitivo, lo que redunda en la economía de tiempo y recursos.

Esquema de coherencia: El esquema de coherencia hace referencia a la estructuración del relato artístico para transmitir el mensaje por parte del estudiante. Depende de cómo se hayan organizado los elementos para otorgar significado unitario a la obra y luego cohesionarlos para guiar el camino hacia la interpretación. Por lo tanto, el análisis de coherencia abarcara los niveles perceptivos y conceptuales en interacción:

1. Elementos conceptuales: utilización de los diferentes recursos destinados a plasmar la idea.
2. Elementos visuales: los que estimulan la percepción del observador de la obra para despertar su sensibilidad.

La composición del espacio de la obra debe reflejar la articulación de ambos elementos para otorgarles cohesión y claridad tanto técnica como expresiva.

Desarrollo técnico y expresivo asistido: Superado el control del esquema de coherencia el estudiante tiene la posibilidad de desarrollar la obra con un máximo de autonomía, la programación de actividades del docente deberá asignar el tiempo necesario para que vaya resolviendo el cuadro hasta el grado de complejidad que hubiera definido y el estilo elegido.

En esta etapa el docente permite que el estudiante desarrolle su talento expresivo. Sin embargo, debe controlar el uso adecuado de la técnica utilizada, el cumplimiento de los esquemas de color y composición que el propio estudiante se ha planteado, todo de acuerdo al grado de complejidad que se ha determinado para esta etapa formativa.

Fase de evaluación:

La fase de evaluación está destinada verificar si el estudiante fue capaz de expresar sus propósitos iniciales en la obra de arte construida. Se propone que inicialmente se tenga una autoevaluación, buscando del estudiante una autocrítica honesta y que la manifieste por escrito de forma cualitativa y cuantitativa. Posteriormente una coevaluación cualitativa en donde el grupo de estudiantes analice, diagnostique y proponga conclusiones, por último, el docente con ayuda de otros profesores realizará un balance crítico de resultados.

Balance crítico: Se trata de establecer algunos indicadores que permitan obtener una idea muy aproximada del proceso evolutivo a partir de los avances cualitativos en la personalidad del estudiante y la capacidad demostrada en la ejecución de la obra. Los resultados del balance crítico serán parte importante de los insumos para el proceso de retroalimentación académica.

CONCLUSIONES

Las herramientas pedagógicas, así como la malla curricular del IUA- UAB JB permiten replantear la estrategia educativa en pintura artística de tal manera que a través de ella se logre la coherencia necesaria entre las intenciones creativas del pintor en formación y los resultados de su obra, todo esto a través de un proceso consciente, controlado y con la necesaria fluidez entre los objetivos formativos y las necesidades de los futuros artistas; para ello es necesaria la integración disciplinaria de cada una de las áreas formativas y una estrategia consistente para hacer posible los objetivos formativos de la institución.

REFERÊNCIAS

CALATAYUD, P. F. **Creación e intención**: arte y gesto. 2013. Trabalho acadêmico – Repositorio Institucional de la Universidad Nacional Autónoma de México, Cidade do México, 2013. Disponível em: https://repositorio.unam.mx/. Acesso em: 23 set. 2026.
CASTRO, S. J. El papel de la intención en la interpretación artística. **Revista de Filosofía**, Madrid, v. 33, n. 1, p. 139-159, 2008.

DONDIS, D. A. **La sintaxis de la imagen**: introducción al alfabeto visual. 5. ed. Barcelona: Editorial Gustavo Gili, 1984.

MARÍN VIADEL, R. Enseñanza y aprendizaje en Bellas Artes: una revisión de los cuatro modelos históricos desde una perspectiva contemporánea. **Arte, Individuo y Sociedad**, Madrid, n. 9, p. 55-78, 1997.

MAUTONE, G. **Intenção & contexto**: por uma reorientação intencionalista e contextualista da interpretação na filosofia da arte contemporânea. 2021. Tese (Doutorado em Filosofia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021.

EVALUACIÓN DEL RENDIMIENTO AGRONÓMICO Y LA CALIDAD INDUSTRIAL DE 11 VARIEDADES DE CAÑA DE AZÚCAR

José Regis Ampuero Escalera [1]
Irene Lopez Lijeron [2]
Mauricio Cajias Chávez [3]

Resumen
La caña de azúcar es un cultivo de gran importancia en Bolivia, siendo el séptimo más extenso en superficie cultivada. En la región del Beni, el cultivo se realiza a nivel de subsistencia con variedades locales. El objetivo de este estudio fue evaluar comparativamente el rendimiento agronómico y la calidad industrial de variedades de caña de azúcar en la zona de Casarabe para determinar su adaptación a las condiciones locales y generar información útil para los productores. Se establecio un ensayo en bloques completos al azar en la Escuela Técnica Humanística Agropecuaria "JMHZ", evaluando 8 variedades introducidas y 3 locales de caña de azúcar. Se midieron rendimiento (caña, caldo, miel, azúcar por hectárea) y calidad industrial (sacarosa), y los datos se analizaron con ANOVA y la prueba de Duncan. Los resultados revelaron que las variedades introducidas CITTCA 85-22, UCG 90-20 y RB 86-7515, junto con la variedad local Caña Amarilla, destacaron por sus altos rendimientos de caña. Específicamente, Caña Amarilla sobresalió en la producción de caldo y, junto con las variedades introducidas UCG 90-20 y SP 83-5073, también presentó altos rendimientos de miel. En cuanto a la producción de azúcar, la variedad introducida UCG 90-20 obtuvo el rendimiento superior, y junto con RB 86-7515 y CITTCA 85-22, demostraron un alto potencial comercial al superar el promedio nacional en rendimiento de caña y azúcar. Respecto a la calidad industrial, las variedades UCG 90-20, RB 85-5002 y UCG 96-10 alcanzaron los mayores contenidos de sacarosa. Se recomienda fomentar la adopción de estas variedades mejoradas y continuar la investigación en diferentes ciclos y zonas agroecológicas para optimizar las recomendaciones a los productores.

Palavras-chave: *Saccharum officinarum*; variedades mejoradas; rendimiento fabril; adopción de variedades.

INTRODUCCIÓN

La caña de azúcar (*Saccharum officinarum*), un cultivo de notable relevancia en

[1]Docente en la Escuela Técnica Humanística Agropecuaria "JMHZ", Universidad Autónoma del Beni "JB" Trinidad, Beni, Estado Plurinacional de Bolivia. Email : jampueroe@uabjb.edu.bo
[2]Docente en la Escuela Técnica Humanística Agropecuaria "JMHZ", Universidad Autónoma del Beni "JB" Trinidad, Beni, Estado Plurinacional de Bolivia. Email : ilopezl@uabjb.edu.bo
[3]Responsable del Instituto de Investigación Agropecuaria Guayaramerín,, Universidad Autónoma del Beni "José Ballivian" nmauriciocch@gmail.com

Bolivia, se posiciona como el séptimo más extenso en superficie cultivada y el primero en volumen de producción (MIRANDA ET AL., 2021; MDPyEP y DAPRO, 2023). En los últimos años, la producción de caña de azúcar en Bolivia ha experimentado un crecimiento significativo, según datos del Ministerio de Desarrollo Productivo y Economía Plural & Dirección de Análisis Productivo (2023), revelan que, en 2022, se alcanzaron 9.241.372 toneladas métricas (Tm) en una superficie de 174.695 hectáreas (ha), resultando en un rendimiento promedio de 52,9 Tm/ha., con un promedio de 11,8% de contenido de sacarosa durante la misma zafra. En Beni, el rendimiento fue de 50,1 t/ha en 2022, en una superficie de 1.051 ha (MDPYEP, 2023).

Reconociendo la importancia de la caña de azúcar para la economía boliviana, el Instituto Nacional de Innovación Agropecuaria y Forestal (2022) ha enfocado sus esfuerzos en el mejoramiento genético para optimizar la producción. Sus líneas de investigación buscan incrementar la productividad mediante el desarrollo de variedades con características superiores de rendimiento y calidad, a través de la identificación y selección de líneas avanzadas.

En el contexto de la producción de caña de azúcar, la calidad industrial, un factor determinante en su valor comercial, está intrínsecamente ligada a la composición de su jugo, compuesto principalmente por azúcares, tiene a la sacarosa como su constituyente predominante. (VAN DER POEL ET AL., 1998, citado por ZOSSI ET AL., 2010). Por lo tanto, la evaluación de nuevas variedades con elevado contenido de sacarosa se vuelve crucial para determinar su adaptación, rendimiento y resistencia a problemas fitosanitarios. (CONADESUCA, 2016) El uso de variedades mejoradas ofrece beneficios significativos, incluyendo mayor productividad, reducción de costos, mejora de la calidad y sostenibilidad a largo plazo (CONADESUCA, 2016).

En la región de estudio, el cultivo de caña de azúcar se realiza a nivel de subsistencia, con variedades locales no evaluadas científicamente y limitaciones por suelos ácidos, clima cálido y plagas. La ausencia de información sobre el rendimiento y la calidad de estas variedades impide la toma de decisiones informadas, lo que a su vez restringe la productividad y la rentabilidad. Por lo tanto, el objetivo de este estudio es evaluar comparativamente nueve variedades introducidas y tres variedades locales de caña de azúcar para determinar su rendimiento, calidad y adaptación a las condiciones locales, generando información útil para los

productores. Nuestra hipótesis general es que las variedades introducidas presentarán un mayor rendimiento agronómico, fabril y mejor calidad industrial en comparación con las variedades locales.

METODOLOGÍA

El ensayo se estableció en la Escuela Técnica Humanística Agropecuaria “José Miguel Hurtado Zamorano” (ETHA “JMHZ”) de la Universidad Autónoma del Beni “José Ballivián” (UAB ”JB”), en la localidad de Casarabe (14° 51' 25.51" S, 64° 29' 24.64" O), a 54.7 km de

Trinidad (Gráfica 1).

Gráfica 1

Localización de la ETHA"JMHZ" y de la parcela de investigación



La zona se encuentra a 174 m snm, presenta clima tropical húmedo y corresponde a la zona de vida bosque húmedo subtropical, con una precipitación promedio anual de 1800 a 2000 mm, temperatura de 26°C y evapotranspiración real de 1200 a 1400 mm/año.

El ensayo se estableció mediante el Diseño de Bloques Completos al Azar, un diseño que reduce el error experimental (BADII, ET AL., 2007). Se evaluaron 11 variedades de caña de azúcar, de las cuales 8 fueron introducidas y 3 locales. La designación de las variedades, junto con información sobre su procedencia y origen genético, se presenta en la Tabla 1.

Tabla 1

Variedades de Caña de Azúcar Evaluadas, Procedencia de Semilla y Origen Genético

Tratamiento	Variedad	Procedencia	Origen
T 1	UCG 96-10	Provincia Montero	Bolivia
T 2	CITTCA 85-22	Provincia Montero	Bolivia
T 3	NA 56-26	Provincia Montero	Argentina
T 4	SP 83-5073	Provincia Montero	Brasil
T 5	RB 86-7515	Provincia Montero	Brasil
T 6	RBB 77-26	Provincia Montero	Brasil
T 7	UCG 90-20	Provincia Montero	Bolivia
T 8	RB 85-5002	Provincia Montero	Brasil
T 9	Campo Brasil	Local	
T 10	Cayana verde	Local	
T 11	Caña amarilla	Local	

La parcela experimental abarcó 1.879,5 m². Los bloques se separaron a 3 metros. Cada Unidad Experimental (UE) cubrió 22,5 m², con 3 surcos de 5 metros separados 1,5 m. La siembra se realizó el 5 de mayo de 2023, disponiendo seis cañas por surco, organizadas en pares con disposición inversa. Luego, estas cañas se cortaron en trozos de dos o tres nudos.

Después de la cosecha manual (9 de julio de 2024), el rendimiento se evaluó considerando todas las cañas del surco central, estas se despuntaron (eliminación del cogollo superior) y pesaron. Para determinar el rendimiento, se interpoló a Toneladas de Caña por Hectárea (TCH). Posteriormente, el caldo de caña se extrajo con un molino mecánico, determinando así el rendimiento de caldo por variedad. Con esta información, se calculó el rendimiento de Litros de Caldo por Hectárea (LCH). El rendimiento de Litros de Miel por Hectárea (LMH) con 85 grados Brix (°Bx) se determinó a partir del caldo de caña y su valor conocido de °Bx. El rendimiento en Toneladas de Azúcar por Hectárea (TAH) se determinó a partir del contenido de sacarosa (%), considerando un factor de recuperacion teorica de azucar de 82.

Para el análisis de calidad industrial, se tomaron muestras a los 11, 13 y 14 meses. De cada UE se extrajeron dos cañas al azar. Las muestras se procesaron en el laboratorio de calidad del CENACA - INIAF utilizando el método de la prensa hidráulica para extraer el jugo, el cual proporciona estimaciones más reales que otros métodos (AUCATOMA ET AL., 2007).

Se verificó la normalidad de la distribución de los datos mediante la prueba de Kolmogorov- Smirnov (WAYNE, 2014) y la homogeneidad de varianzas con la prueba de O'Brien. Los promedios fueron sometidos a un análisis de varianza (ANOVA) utilizando el software InfoStat, y las diferencias entre tratamientos se determinaron mediante la prueba de rango múltiple de Duncan ($p \leq 0.05$), una prueba post hoc que permite identificar diferencias significativas entre las medias de los grupos (GARCÍA ET AL., 2001).

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Durante el ciclo de cultivo, se constató la ausencia de plagas y enfermedades, y la inspección visual reveló un desarrollo vigoroso del cultivo. El análisis de varianza (ANOVA) demostró diferencias estadísticamente significativas ($p \leq 0.05$) entre las variedades en cuanto a los rendimientos de caña, caldo, miel y azúcar.

El análisis de los rendimientos por hectárea mediante la prueba de Duncan ($p \leq 0.05$) que se muestra en la Tabla 2, reveló diferencias significativas entre las 11 variedades evaluadas para los distintos parámetros.

Las variedades CITTCA 85-22, UCG 90-20, RB 86-7515 y Caña Amarilla registraron un rendimiento promedio de 178,1 t/ha, valor que supera significativamente el promedio nacional de 58,47 t/ha reportado en la zafra 2023 (CENACA, 2024). Este rendimiento también es superior al obtenido por González et al. (2016) en un estudio comparativo con variedades similares (CITTCA 85-22, RB 85-5002, RBB 77-26, UCG 90-20, UCG 96-10 y NA 56-26), donde el promedio fue de 82,62 t/ha. Cabe señalar que dicha investigación se realizó en suelos de baja fertilidad, lo que resalta la influencia de la disponibilidad de nutrientes en el rendimiento del cultivo. En el presente estudio, la parcela experimental permaneció en barbecho durante tres años con Mucuna pruriens, leguminosa con efectos positivos en la fertilidad del suelo y la salud del cultivo (SANCLEMENTE REYES, 2009). Estos hallazgos evidencian la adaptabilidad de las variedades evaluadas y su alto potencial

productivo en la zona de estudio.

Respecto al rendimiento de caldo de caña, la variedad local Caña Amarilla sobresalió con el mayor rendimiento, seguida por las introducidas RBB 77-26, SP 83-5073, UCG 90-20 y CITTCA 85-22. En la producción de miel de caña, las variedades introducidas UCG 90-20 y SP 83-5073, junto con la variedad local Caña Amarilla, presentaron los rendimientos más altos. A pesar de las limitaciones enfrentadas, como la falta de información sobre estudios previos sobre rendimiento de caldo y miel, y que los procesos artesanales no son precisos, este estudio proporciona información valiosa sobre el rendimiento de 11 variedades de caña de azúcar en términos de producción de caldo, caña, miel y azúcar. Sus implicancias son relevantes para productores locales, ya que permiten seleccionar variedades con mejor desempeño, optimizando la producción y rentabilidad, lo que facilita la toma de decisiones en el cultivo.

Respecto al producción de azúcar las variedades UCG 90-20, RB 86-7515 y CITTCA 85-22 registraron los mayores rendimientos de azúcar, con un promedio de 21,57 t/ha, valor significativamente superior al reportado por Gonzales, Campero y Mercado (2016), quienes en un estudio comparativo con variedades similares (CITTCA 85-22, RB 85-5002, RBB 77-26, UCG 90-20, UCG 96-10 y NA 56-26) obtuvieron un rendimiento promedio de 4,1 t/ha. Asimismo, estos resultados superan los datos publicados por CENACA (2022), donde el rendimiento promedio fue de 9,07 t/ha. En este sentido, Larrahondo (1995), señala que una caña de óptima calidad se traduce en mayores rendimientos fabriles.

Tabla 2

Rendimiento y agrupaciones de Duncan ($p \leq 0.05$) para 11 variedades de caña de azúcar.

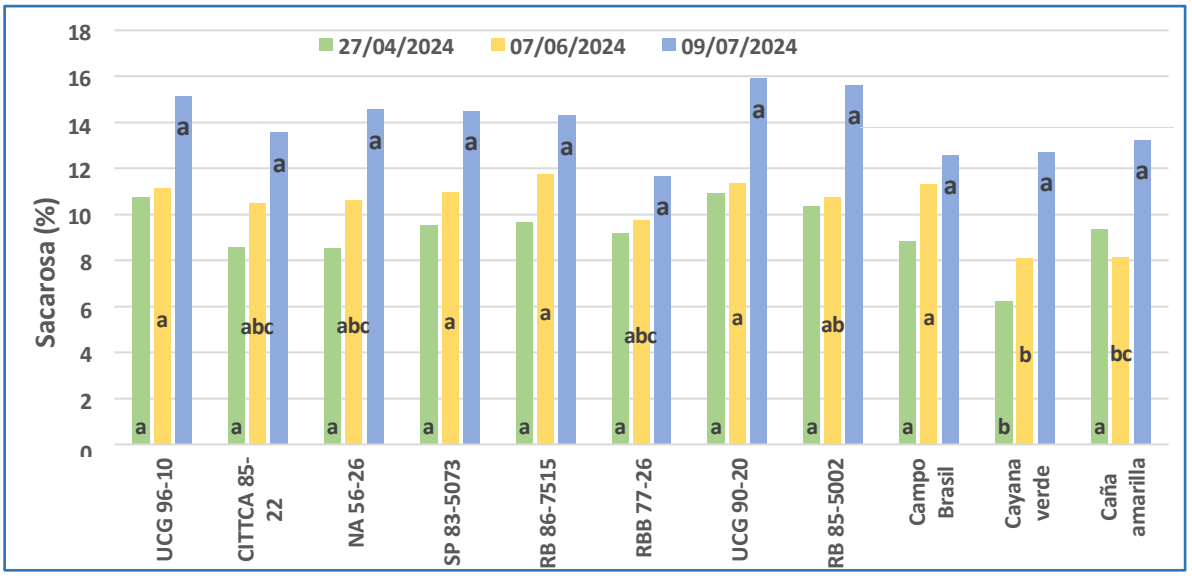
	Rendimiento			
Variedad	Caña (t/ha)	Caldo (L/ha)	Miel (L/ha)	Azúcar (t/ha)
UCG 96-10	148,4 ab	28.444 abc	7.161,3 abc	18,4 bc
CITTCA 85-22	181,8 a	34.222 ab	7.971,8 ab	20,2 ab
NA 56-26	120,7 bc	20.889 c	4.841,3 bc	14,4 cde
SP 83-5073	158,4 ab	36.000 ab	8.555,3 a	18,8 abc
RB 86-7515	177,8 a	30.667 abc	7.323,9 abc	20,9 ab
RBB 77-26	138,3 abc	36.667 ab	7.894,1 ab	13,2 de

UCG 90-20	180,7 a	35.556 ab	9.035,3 a	23,6 a
RB 85-5002	139,7 abc	23.556 bc	5.985,9 abc	17,9 bcd
Campo Brasil	162,8 ab	33.333 abc	7.372,6 abc	16,8 bcd
Cayana verde	98,9 c	21.333 c	4.668,2 c	10,3 e
Caña amarilla	172,2 a	37.333 a	8.169,4 a	18,7 abc

En relación con la calidad industrial, en la Gráfica 2, se observa que las variedades UCG 90-20, RB 85-5002 y UCG 96-10 presentaron un contenido promedio de sacarosa de 15,56 % en la última fecha de evaluación, valor superior al promedio nacional de 11,80 % reportado por CENACA (2024), asi mismo estudios realizado por Larrahondo et al., 1989; Larrahondo y Torrez, 1990, citados por Larrahondo,1995, encontraron diferencias entre variedades que permiten distinguirlas por su capacidad para concentrar sacarosa desde edades tempranas (9 a 10 meses) hasta alcanzar su concentración máxima entre los 12 y 14 meses, lo que coincide con el momento de cosecha y resalta la aptitud de estas variedades para la producción de azúcar. Cabe mencionar que el cultivar de caña y su edad al momento de cosecha son factores determinantes para obtener elevados contenidos de sacarosa (DELGADO MORA ET AL., 2016).

Grafica 2.

Variación del contenido de sacarosa (%) en 11 variedades de caña de azúcar en tres fechas de evaluación



Durante el período de evaluación, se evidenció un incremento progresivo en el

contenido de sacarosa en la mayoría de las variedades.

CONCLUSIÓN

En conclusión, este estudio revelo una variabilidad significativa en el desempeño de las variedades de caña de azúcar evaluadas. Las variedades introducidas mostraron un alto desempeño, sobresaliendo la UCG 90-20, RB 86-7515 y CITTCA 85-22, validando su potencial para la explotación comercial. Sin embargo, es notable que la variedad local Caña Amarilla también exhibió un rendimiento competitivo, particularmente en la producción de caldo y miel. Este hallazgo sugiere que Caña Amarilla es una alternativa interesante para diversificar la producción y fortalecer los sistemas agrícolas locales, aprovechando su adaptabilidad y rendimiento específico en estos derivados.

Se recomienda fomentar la colaboración entre productores, investigadores e instituciones para facilitar la adopción de variedades mejoradas y garantizar un beneficio sostenido para los productores locales. Esto permitiría revalorizar el cultivo de caña de caña de azúcar en la región.

Es necesario ampliar la investigación del mismo ensayo con evaluaciones en sucesivos ciclos productivos para evaluar su adaptabilidad, así como validar los resultados en diferentes zonas agroecológicas para generar recomendaciones más amplias. Además, sería pertinente explorar el impacto de sistemas de manejo tradicional y comercial en la productividad y calidad industrial, así como realizar estudios de costos-beneficios que permitan una toma de decisiones más eficiente en el sector cañero.

REFERÊNCIAS

AUCATOMA, B.; FAJARDO, K.; CHICAIZA, B.; SOLÍS, G. Comparación de tres métodos para el análisis porcentual de caña de azúcar. **Carta Informativa**, [s. l.], v. 9, n. 1-2, p. 2-8, 2007.

BADII, M. H. *et al*. Diseños experimentales e investigación científica. **Innovaciones de Negocios**, [s. l.], v. 4, n. 2, p. 283-330, 2007.

BOLIVIA. Centro Nacional de la Caña de Azúcar (CENACA). **Revista Informativa CENACA 2023-2024**. Montero: CENACA; INIAF; MDRyT, 2024. 104 p.

BOLIVIA. Instituto Nacional de Innovación Agropecuaria y Forestal (INIAF). **Informe de gestión 2021**. La Paz: INIAF, 2022.

BOLIVIA. Ministerio de Desarrollo Productivo y Economía Plural; DIRECCIÓN DE ANÁLISIS PRODUCTIVO. **Boletín Informativo**: caña de azúcar. [S. l.]: MDPyEP; DAPRO, 2023.

BOLIVIA. Ministerio de Desarrollo Productivo y Economía Plural. **Caracterización del desarrollo productivo del departamento de Beni**. La Paz: MDPyEP, 2023.
COMITÉ NACIONAL PARA EL DESARROLLO SUSTENTABLE DE LA CAÑA DE AZÚCAR (CONADESUCA). **Nota informativa sobre innovaciones en materia de productividad del sector**: nuevas variedades de caña de azúcar. México, D.F.: CONADESUCA, 2016.

DANIEL, W. W. **Bioestadística**: base para el análisis de las ciencias de la salud. 4. ed. México: Editorial Limusa, 2014. ISBN 968-18-6164-7.
DELGADO MORA, I. *et al*. Influencia de la edad y cultivar de caña de azúcar en el momento de la cosecha. **Centro Agrícola**, [s. l.], v. 43, n. 2, p. 59-65, 2016.

GARCÍA VILLALPANDO, J. A. *et al*. Comparación de los procedimientos de Tukey, Duncan, Dunnett, Hsu y Bechhofer para selección de medias. **Agrociencia**, [s. l.], v. 35, n. 1, p. 79-86, 2001.

GONZALES, Y.; CAMPERO, J. P.; MERCADO, H. Evaluación del rendimiento agrícola e industrial de doce variedades de caña de azúcar en el Municipio de Minero, en tres cosechas consecutivas, sembradas a secano, suelo arenoso y fertilidad baja. **Revista Científica de Investigación INFO-INIAF**, [s. l.], v. 1, n. 7, p. 44-46, 2016.

LARRAHONDO, J. E. Calidad de la caña de azúcar. *In*: CENTRO DE INVESTIGACIÓN DE LA CAÑA DE AZÚCAR DE COLOMBIA. **El cultivo de la caña en la zona azucarera de Colombia**. Cali: CENICAÑA, 1995. p. 337-354.

MIRANDA C., R. *et al*. Aptitud del uso de suelo para el cultivo de la caña de azúcar (*Saccharum officinarum* L.) en la localidad de Tumupasa, municipio de San Buenaventura – La Paz. **Revista de Investigación e Innovación Agropecuaria y de Recursos Naturales**, La Paz, v. 8, n. 1, p. 25-36, 2021.

OROZCO, H. *et al*. Mejoramiento genético de la caña de azúcar. *In*: MELGAR, M. *et al*. (ed.). **El cultivo de la caña de azúcar en Guatemala**. Guatemala: CENGICAÑA; Librerías Artemis Edinter, 2014. p. 33.

SANCLEMENTE REYES, O. E. **Efecto del cultivo de cobertura: *Mucuna pruriens*, en algunas propiedades físicas, químicas y biológicas de un suelo Typic Haplustalfs, cultivado con maíz (*Zea mays* L.) en zona de ladera del municipio de Palmira, Valle**. 2009. Trabalho acadêmico/Monografia – Palmira, Colômbia, 2009.

ZOSSI, B. S. *et al*. Influencia de compuestos azúcares y no azúcares en la calidad industrial de caña de azúcar en Tucumán (Argentina) Parte 1: caña limpia y

despuntada. **Revista Industrial y Agrícola de Tucumán**, Tucumán, v. 87, n. 1, p. 15-27, 2010.

IMPACTO DE LAS ESTRATEGIAS DE MEJORA SOBRE EL CLIMA ORGANIZACIONAL EN LA AGENCIA GUAYARAMERÍN DEL BANCO UNIÓN S.A. (2023–2025)

Melissa Belén Suárez Arciénega[1]

Resumen

La presente investigación tuvo como objetivo evaluar el impacto de las estrategias de mejora implementadas durante el año 2024 sobre el clima organizacional en la agencia Guayaramerín del Banco Unión S.A., partiendo de un diagnóstico inicial realizado en 2023 que evidenció un clima organizacional calificado de regular a malo, con deficiencias en la comunicación, tensiones interpersonales y un ambiente laboral poco favorable. Para tal fin, se empleó un enfoque cuantitativo, con diseño cuasi-experimental de corte longitudinal, mediante la aplicación de cuestionarios estructurados y validados, adaptados para medir cinco dimensiones claves del clima organizacional: condiciones físicas, desarrollo personal, relación con la autoridad, relaciones interpersonales y condiciones remunerativas. La población inicial estuvo constituida por 20 funcionarios en 2023, con una muestra efectiva de 14 funcionarios en 2025 debido a la rotación laboral. La intervención consistió en la implementación de diversas estrategias orientadas a fortalecer la comunicación interna, promover actividades de integración y mejorar las condiciones físicas del espacio laboral. Los resultados del análisis comparativo entre 2023 y 2025 mostraron una mejora significativa en el bienestar laboral, evidenciada por la reducción de tensiones y conflictos, así como un incremento en la satisfacción y compromiso de los trabajadores. Además, se observó un efecto positivo en el desempeño laboral, atribuido al mejor clima organizacional generado tras las intervenciones. Se concluye que las estrategias aplicadas tuvieron un impacto favorable y significativo en la agencia Guayaramerín, mejorando el ambiente de trabajo y promoviendo un clima organizacional más saludable y productivo. La investigación aporta evidencia empírica para la gestión del talento humano en entidades financieras públicas y recomienda la continuidad y fortalecimiento de estas prácticas para mantener y potenciar los beneficios alcanzados.

Palabras clave: Clima organizacional; estrategias de mejora; desempeño laboral; Banco Unión; Guayaramerín.

INTRODUCCIÓN

El clima organizacional representa un componente fundamental en el

[1] Sociedad Científica de Estudiantes de la Carrera Administración de Empresas Sede Guayaramerin, Universidad Autónoma del Beni José Ballivián

funcionamiento y desarrollo de las instituciones, pues influye directamente en la motivación, productividad y bienestar de los empleados. En el caso particular de las entidades financieras públicas, donde la gestión del talento humano y la calidad del servicio al cliente son pilares estratégicos, mantener un ambiente laboral favorable resulta imprescindible para alcanzar los objetivos institucionales. En este sentido, la agencia Guayaramerín del Banco Unión S.A. presentó, en el año 2023, un diagnóstico preocupante respecto a su clima organizacional, el cual fue calificado entre regular y malo. Este resultado reflejó problemáticas específicas como la deficiente comunicación interna, la existencia de conflictos y tensiones interpersonales, falta de apoyo social y un entorno laboral percibido como poco favorable para el desempeño eficiente de sus aproximadamente 20 funcionarios.

Ante esta realidad, y con la finalidad de revertir esta situación, durante el año 2024 se diseñaron e implementaron diversas estrategias de mejora orientadas a fortalecer las relaciones laborales y optimizar las condiciones de trabajo. Entre las acciones más relevantes se incluyen capacitaciones para mejorar la comunicación organizacional, actividades recreativas para fomentar la integración y cohesión de los equipos, así como la adecuación de las condiciones físicas y espacios laborales con miras a mejorar el confort y bienestar de los colaboradores. A pesar de la ejecución de estas intervenciones, hasta el momento no se ha realizado una evaluación exhaustiva que permita determinar su impacto real en el clima organizacional y el desempeño laboral de los funcionarios.

En estudios previos realizados en contextos similares, se ha evidenciado la relación directa entre un buen clima organizacional y el aumento en la satisfacción laboral, el compromiso institucional y la reducción de conflictos internos. Investigaciones en entidades financieras y cooperativas regionales señalan que las mejoras en dimensiones como la comunicación efectiva, las relaciones interpersonales saludables y el desarrollo personal contribuyen a fortalecer el sentido de pertenencia y la productividad (Eulate et al., 2021; Morón, 2024). Asimismo, la literatura especializada resalta que las estrategias de mejora organizacional, aplicadas de forma sistemática y sostenida, son esenciales para generar ambientes laborales positivos y sustentables, particularmente en instituciones públicas sujetas a retos específicos en la gestión de su capital humano (Calderón, 2022; Martínez & López, 2021).

Frente a este panorama, surge la pregunta central que orienta esta investigación:

¿Cuál es el impacto de las estrategias de mejora implementadas en 2024 sobre el clima organizacional en la agencia Guayaramerín del Banco Unión S.A. durante el periodo 2023–2025? Para dar respuesta, el objetivo general es determinar las variaciones en las percepciones y condiciones del clima organizacional, así como en el desempeño laboral de los funcionarios, a partir de la comparación entre las mediciones realizadas antes y después de las intervenciones.

En este estudio, el clima organizacional se define como el conjunto de percepciones, actitudes y sentimientos compartidos por los miembros de una organización sobre las políticas, prácticas y procedimientos internos, los cuales impactan en su comportamiento y desempeño laboral (Chiavenato, 2017; Robbins & Judge, 2013). Se consideran cinco dimensiones principales: condiciones físicas del entorno de trabajo, desarrollo personal, relación con la autoridad, relaciones interpersonales y condiciones remunerativas. Las estrategias de mejora organizacional comprenden acciones planificadas dirigidas a fortalecer estas dimensiones para propiciar un ambiente de trabajo saludable, colaborativo y productivo (Martínez & López, 2021).

La presente investigación busca aportar evidencia empírica y práctica para la gestión del talento humano en instituciones financieras públicas, facilitando la toma de decisiones orientadas a la mejora continua del clima laboral y, por ende, del desempeño organizacional. Esto resulta fundamental para promover la sostenibilidad institucional y mejorar la calidad del servicio financiero que se brinda a la comunidad de Guayaramerín.

METODOLOGÍA

La presente investigación se desarrolló bajo un paradigma epistemológico positivista, adoptando un enfoque cuantitativo, dado que se buscó medir y analizar objetivamente el impacto de las estrategias de mejora implementadas en el clima organizacional de la agencia Guayaramerín del Banco Unión S.A. durante el periodo 2023–2025. El tipo de estudio fue aplicado, ya que se orientó a generar soluciones prácticas para mejorar el ambiente laboral. El diseño fue cuasi-experimental longitudinal, con mediciones cuantitativas realizadas en dos momentos: antes de la intervención (2023) y después de la misma (2025), sin contar con un grupo control,

pues se trabajó con la totalidad de funcionarios disponibles.

La población estuvo conformada por los 20 funcionarios de la agencia en 2023, y la muestra fue censal, aunque en 2025 la encuesta se aplicó a 14 funcionarios debido a la rotación del personal. La técnica principal de recolección de datos fue la encuesta, con un cuestionario estructurado adaptado de un instrumento validado previamente, diseñado para evaluar las dimensiones del clima organizacional mediante preguntas cerradas y escala Likert de cinco puntos.

La medición se realizó directamente en la agencia Guayaramerín por la investigadora, quien aplicó personalmente el cuestionario. El procesamiento de la información se llevó a cabo utilizando el programa SPSS, aplicando análisis descriptivos para identificar cambios en las percepciones y análisis comparativos para evaluar el impacto de las estrategias de mejora. Se garantizaron los principios éticos fundamentales, tales como el consentimiento informado, anonimato, confidencialidad y uso exclusivo de la información para fines académicos, asegurando la integridad y transparencia del estudio.

2. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Para responder al objetivo del estudio, se presentan los resultados obtenidos sobre la variable principal: el clima organizacional en la agencia Guayaramerín del Banco Unión S.A. La evaluación del clima organizacional se realizó considerando cinco dimensiones que permitieron analizar en profundidad las percepciones y experiencias de los funcionarios durante el periodo 2023–2025.

2.1 Estrategias implementadas para la mejora del clima organizacional

Durante el periodo de intervención, se aplicaron diversas estrategias orientadas a fortalecer el clima organizacional en la agencia Guayaramerín, alineadas con las mejores prácticas y recomendaciones de la literatura sobre gestión del talento humano y liderazgo organizacional.

- **Reuniones mensuales con jefes para revisión de resultados y sugerencias**

Estas reuniones periódicas permitieron mantener un canal abierto de comunicación y

retroalimentación, facilitando la identificación oportuna de problemas y la toma de decisiones colaborativas. Según Robbins y Judge (2017), la comunicación efectiva y la participación de los líderes en procesos de gestión contribuyen significativamente a la mejora del clima laboral.

- **Actividades recreativas dentro y fuera de la agencia**

La organización de actividades recreativas favorece la cohesión grupal, reduce el estrés laboral y mejora las relaciones interpersonales, elementos clave para un clima organizacional positivo (Patterson et al., 2005). Además, permiten fomentar un ambiente de trabajo más motivador y saludable.

- **Celebración de cumpleaños con cenas formales**

La celebración de eventos sociales formales contribuye a fortalecer el sentido de pertenencia y reconocimiento entre los colaboradores, aspectos fundamentales en la satisfacción laboral y el compromiso organizacional (Katzenbach & Smith, 2003).

- **Capacitación en liderazgo para jefes**

Se brindaron talleres de liderazgo para los jefes de área, con el objetivo de fortalecer sus competencias en gestión de equipos, comunicación efectiva y manejo de conflictos. La formación en liderazgo es una estrategia ampliamente recomendada para mejorar el desempeño gerencial y, en consecuencia, el clima laboral (Northouse, 2019).

Estas estrategias fueron implementadas de manera conjunta y sistemática a lo largo del año 2024, contribuyendo a la mejora significativa del clima organizacional que se reflejó en la evaluación cuantitativa realizada en 2025.

Las dimensiones evaluadas fueron:

(1) condiciones físicas, referidas a la infraestructura y ambiente de trabajo;

(2) desarrollo personal, relacionado con las oportunidades de capacitación y crecimiento profesional;

(3) relación con la autoridad, que abordó la comunicación y liderazgo por parte de los supervisores;

(4) relaciones interpersonales, que consideró el compañerismo y la colaboración entre compañeros; y

(5) condiciones remunerativas, que analizó la satisfacción con la compensación económica y beneficios.

3.1 Dimensión: Condiciones Físicas

Esta dimensión se compuso de cuatro ítems, orientados a evaluar el ambiente físico, mobiliario, equipamiento y mantenimiento.

Ítem	Pregunta	Resultado 2023	Resultado 2025	Análisis
6	¿El ambiente físico donde trabaja es cómodo y confortable?	Solo 6 de 20 funcionarios (30%) respondieron afirmativamente.	Los 14 funcionarios (100%) coincidieron en que el ambiente es cómodo.	Se evidencia una transformación radical, atribuida a la mejora del espacio físico (iluminación, ventilación, orden).
7	¿El mobiliario se encuentra en buenas condiciones?	7 de 20 (35%) reportaron condiciones regulares o malas.	13 de 14 (92.8%) dijeron estar satisfechos.	Se mejoró el mobiliario, reemplazando sillas, escritorios y acondicionamiento ergonómico.
8	¿Cuenta con equipo suficiente para trabajar?	Solo 8 de 20 (40%) afirmó contar con lo necesario.	13 de 14 (92.8%) tiene el equipo adecuado.	Se dotó de computadoras, impresoras y conexión estable, fortaleciendo la operatividad.
9	¿Su equipo recibe mantenimiento?	Solo 6 de 20 (30%) dijo que sí.	12 de 14 (85.7%) indicaron mantenimiento frecuente.	Se implementaron rutinas de mantenimiento preventivo con personal técnico capacitado.

Discusión

Los datos reflejan una mejora significativa en la percepción del entorno laboral físico. Las condiciones materiales y tecnológicas contribuyen directamente a un clima organizacional más saludable, reduciendo el estrés y aumentando la productividad.

La calidad del ambiente físico y el mobiliario adecuado influyen en la satisfacción laboral y el rendimiento del personal. Un entorno cómodo reduce el estrés y mejora la salud ocupacional (Vischer, 2007; Humphreys & Hancock, 2007). La dotación de equipos y su mantenimiento también se asocia con mayor eficiencia y menor incidencia de errores (Zerella et al., 2007).

3.1 Dimensión: Relaciones Interpersonales

Esta dimensión evaluó el clima de convivencia entre compañeros de área y de otras áreas, así como la solidaridad y agrado en el trabajo colaborativo.

Ítem	Pregunta	Resultado 2023	Resultado 2025	Análisis
10	¿El ambiente con sus compañeros de área es ideal?	Solo 9 de 20 (45%) lo consideraban adecuado.	14 de 14 (100%) respondieron afirmativamente.	Las actividades de integración mejoraron el trabajo en equipo y la comunicación.
11	¿El ambiente con otras áreas es conflictivo?	12 de 20 (60%) dijeron que sí.	Solo 2 de 14 (14.2%) lo señalaron en 2025.	Las estrategias de coordinación y talleres interdepartamentales redujeron fricciones.
12	¿Le agrada trabajar con sus compañeros?	10 de 20 (50%) respondió afirmativamente.	14 de 14 (100%) manifestaron agrado.	El ambiente interpersonal se volvió más ameno y cooperativo.

Ítem	Pregunta	Resultado 2023	Resultado 2025	Análisis
13	¿La solidaridad es una cualidad del equipo?	Solo 8 de 20 (40%) lo percibieron en 2023.	14 de 14 (100%) lo afirman en 2025.	Se fortaleció la cultura organizacional basada en valores y colaboración.

Discusión

Los vínculos entre compañeros influyen en la percepción emocional del ambiente laboral. El cambio de una dinámica conflictiva a una colaborativa muestra el impacto positivo de las intervenciones realizadas.

Las buenas relaciones entre compañeros y un clima de solidaridad favorecen el compromiso organizacional y la productividad (Chiaburu & Harrison, 2008). La integración social en el trabajo reduce conflictos y mejora la comunicación y cooperación interdepartamental (Podsakoff et al., 2007).

4.1 Dimensión: Relación con la Autoridad

Este eje analizó la percepción del liderazgo inmediato y el reconocimiento del trabajo.

Ítem	Pregunta	Resultado 2023	Resultado 2025	Análisis
17	¿Su jefe directo es comprensivo?	7 de 20 (35%) lo consideraban así.	14 de 14 (100%) respondieron que sí.	El liderazgo empático se consolidó como resultado de programas de formación gerencial.

18	¿Su jefe muestra predisposición ante sus consultas?	Solo 8 de 20 (40%) lo confirmaron.	14 de 14 (100%) lo destacan.	Se trabajó en la accesibilidad y apertura al diálogo con el personal.
19	¿Se siente a gusto con su jefe inmediato?	Apenas 6 de 20 (30%) lo afirmaron.	13 de 14 (92.8%) se sienten cómodos.	Se fortaleció la confianza vertical y la gestión emocional del liderazgo.
20	¿Se reconoce su trabajo sin tener que trabajar más horas?	Solo 5 de 20 (25%) dijeron que sí.	13 de 14 (92.8%) consideran que sí.	Se implementaron prácticas de reconocimiento justo y respetuoso.

Discusión

La autoridad inmediata es clave en la percepción del clima organizacional. El liderazgo transformacional aplicado en 2024 dio frutos claros en 2025, según los resultados comparativos.

El liderazgo empático y accesible incrementa la satisfacción y el desempeño laboral (Bass & Riggio, 2006). El liderazgo transformacional, basado en la confianza y reconocimiento, es especialmente efectivo para mejorar el clima organizacional (Avolio & Bass, 2004).

5.1 Dimensión: Desarrollo Personal

Evaluó el conocimiento del rol, funciones y claridad institucional.

Ítem	Pregunta	Resultado 2023	Resultado 2025	Análisis
15	¿Conoce el manual de funciones?	10 de 20 (50%) lo conocían.	14 de 14 (100%) lo conocen.	Se hizo una distribución actualizada y se realizó una inducción formal.
16	¿Conoce l as actividades de su cargo?	9 de 20 (45%) sabían con claridad.	14 de 14 (100%) manifestaron conocimiento pleno.	Se fortaleció la claridad del puesto mediante talleres y seguimiento.

Discusión

El desconocimiento de las funciones afecta la seguridad y desempeño. En 2025, la claridad de roles mejora la eficiencia y el compromiso individual.

El conocimiento claro de roles y funciones aumenta la seguridad laboral y la eficiencia (Hackman & Oldham, 1976). La formación y la inducción formal contribuyen a

un mejor desempeño y compromiso (Noe, 2010).

6.1 Dimensión: Condiciones Remunerativas (Percepción Institucional)

Aunque no se trató de un análisis salarial directo, se abordó el respeto institucional como componente del clima organizacional.

Ítem	Pregunta	Resultado 2023	Resultado 2025	Análisis
14	¿Está satisfecho con el respeto personal que brinda la institución?	Solo 8 de 20 (40%) dijeron que sí.	14 de 14 (100%) lo afirmaron.	Se promovió una cultura de respeto institucional a través de la comunicación interna y campañas de valores.

Discusión

El respeto institucional es fundamental para la percepción de justicia organizacional. Su fortalecimiento influye directamente en la motivación y permanencia del talento humano.

La percepción de justicia y respeto en la institución es clave para la motivación y retención del talento (Greenberg, 1990). Una cultura organizacional que promueve valores éticos y respeto contribuye a un clima positivo (Schein, 2010).

CONCLUSIONES

En este apartado se presentan las principales conclusiones derivadas del análisis comparativo de los resultados obtenidos en las encuestas aplicadas durante los años 2023 y 2025 en la Agencia Guayaramerín del Banco Unión S.A. Se evalúa el impacto de las estrategias de mejora implementadas en el periodo 2024 sobre el clima organizacional, considerando las distintas dimensiones estudiadas: condiciones físicas, relaciones interpersonales, relación con la autoridad, desarrollo personal y condiciones remunerativas. Las conclusiones reflejan el grado de avance alcanzado, así como las áreas que requieren atención continua para el fortalecimiento del bienestar laboral y la productividad institucional.

Mejoras significativas en el clima organizacional tras las intervenciones Los resultados obtenidos en 2025 evidencian una transformación

notable en el clima organizacional respecto a la medición inicial de 2023, donde se evaluaba como regular a malo. Esto confirma la eficacia de las estrategias implementadas durante 2024 para mejorar las condiciones laborales. Esta mejora sustancial coincide con las teorías sobre clima organizacional que señalan que los cambios estructurados y sostenidos en el ambiente laboral pueden aumentar significativamente la satisfacción y el compromiso de los colaboradores (Schneider, Ehrhart, & Macey, 2013; Ostroff, 1992). La percepción de un clima positivo contribuye a reducir el estrés laboral, el ausentismo y la rotación del personal (Patterson et al., 2005).

Impacto positivo en las condiciones materiales y tecnológicas del entorno laboral La mejora en el ambiente físico, mobiliario y equipamiento no solo se traduce en mayor comodidad sino también en un incremento palpable en la productividad y bienestar del personal. La literatura respalda que las condiciones físicas adecuadas, como buena iluminación, ventilación y mobiliario ergonómico, reducen la fatiga y enfermedades laborales, mejorando el desempeño (Vischer, 2007; Humphreys & Hancock, 2007). Además, la provisión de equipos adecuados y mantenimiento regular asegura la continuidad operativa y reduce tiempos muertos, generando mayor eficiencia (Hedge, 2008).

Fortalecimiento de las relaciones interpersonales y clima social Uno de los cambios más sobresalientes es la mejora en la relación entre compañeros, reflejada en el aumento del compañerismo, solidaridad y satisfacción por trabajar en equipo. Estudios muestran que las relaciones interpersonales positivas facilitan la comunicación, la cooperación y el apoyo mutuo, que son esenciales para un clima organizacional saludable (Chiaburu & Harrison, 2008). La implementación de actividades recreativas, talleres y espacios para la interacción contribuyen a transformar un ambiente conflictivo en uno colaborativo (Podsakoff et al., 2007).

Mejoras en la relación con la autoridad y estilo de liderazgo La percepción favorable hacia los jefes inmediatos se debe a las capacitaciones en liderazgo y comunicación que fortalecieron un estilo de gestión empático y accesible. El liderazgo transformacional es fundamental para aumentar la motivación, confianza y compromiso de los colaboradores (Bass & Riggio, 2006). Asimismo, la disposición positiva de los líderes para atender consultas y reconocer el trabajo influye directamente en la satisfacción laboral y en la reducción del estrés (Avolio & Bass,

2004).

Claridad en funciones y desarrollo personal como impulsores del compromiso El conocimiento del manual de funciones y de las responsabilidades del cargo mejora la seguridad laboral, la autonomía y el desempeño. La claridad en el rol es un componente clave en el modelo de características del trabajo de Hackman y Oldham (1976), que vincula la definición clara de tareas con mayor motivación y satisfacción. Las capacitaciones y procesos de inducción contribuyen a este empoderamiento y a un mayor sentido de pertenencia (Noe, 2010).

Condiciones remunerativas y reconocimiento laboral: área de mejora Aunque se percibe una mejora en el reconocimiento del trabajo, la compensación por esfuerzos adicionales aún genera insatisfacción en parte del personal. Esto refleja la importancia de la justicia distributiva y el reconocimiento equitativo en la gestión de recursos humanos (Greenberg, 1990). La percepción de equidad en la retribución influye en la motivación, el compromiso y la retención del talento, por lo que es necesario profundizar en estrategias que mejoren esta dimensión (Colquitt, 2001).

Confirmación de la hipótesis y relevancia de la planificación estratégica enfocada en el bienestar Los resultados demuestran que las estrategias de mejora implementadas en la Agencia Guayaramerín del Banco Unión S.A. impactan positivamente el clima organizacional, validando la hipótesis de la investigación. Esto está en línea con estudios que señalan que la planificación estratégica centrada en el bienestar del personal es clave para obtener un ambiente laboral saludable y una mayor productividad (Patterson et al., 2005; Schneider et al., 2013). La gestión proactiva y sistemática de las condiciones laborales asegura la sostenibilidad de los logros alcanzados.

Importancia de la gestión participativa, continua y basada en el diálogo Finalmente, el estudio evidencia que mantener un enfoque participativo y de escucha activa es imprescindible para consolidar un clima organizacional favorable. La participación del personal en la identificación de necesidades y la co-creación de soluciones genera un mayor compromiso y legitimidad en las acciones implementadas (Kotter, 1996; Schein, 2010). Solo mediante un esfuerzo continuo y sistémico, que integre la retroalimentación constante y la adaptación a nuevas demandas, será posible sostener en el tiempo un ambiente laboral productivo y saludable.

REFERENCIAS

Avolio, B. J., & Bass, B. M. (2004). *Cuestionario multifactorial de liderazgo* (3ra ed.). Mind Garden.

Bass, B. M., & Riggio, R. E. (2006). *Liderazgo transformacional* (2da ed.). Psychology Press.

Calderón, M. (2022). Estrategias de mejora organizacional en instituciones públicas. *Revista de Gestión Pública*, 18(2), 45-62.

Chiaburu, D. S., & Harrison, D. A. (2008). ¿Hacen los compañeros de trabajo el lugar? Síntesis conceptual y metaanálisis de los efectos de los compañeros en percepciones, actitudes, comportamientos de ciudadanía organizacional y desempeño. *Revista de Psicología Aplicada*, 93(5), 1082–1103. https://doi.org/10.1037/a0012694

Chiavenato, I. (2017). *Gestión del talento humano* (4ta ed.). McGraw-Hill.

Colquitt, J. A. (2001). Sobre la dimensionalidad de la justicia organizacional: Validación de un constructo. *Revista de Psicología Aplicada*, 86(3), 386-400.

Eulate, A., González, R., & Pérez, J. (2021). Comunicación interna y clima organizacional en entidades financieras. *Revista Latinoamericana de Administración*, 32(1), 15-29.

Greenberg, J. (1990). Justicia organizacional: ayer, hoy y mañana. *Revista de Administración*, 16(2), 399–432.

Hackman, J. R., & Oldham, G. R. (1976). Motivación a través del diseño del trabajo: prueba de una teoría. *Comportamiento Organizacional y Rendimiento Humano*, 16(2), 250-279.

Hedge, A. (2008). *Diseño ergonómico del lugar de trabajo para la salud, el bienestar y la productividad*. CRC Press.

Humphreys, M. A., & Hancock, M. G. (2007). ¿Les gusta a las personas trabajar en ambientes con luz natural? *Revista de Psicología Ambiental*, 27(1), 89-95.

Katzenbach, J. R., & Smith, D. K. (2003). *La sabiduría de los equipos: creando la organización de alto rendimiento*. Harvard Business Review Press.

Kotter, J. P. (1996). *Liderando el cambio*. Harvard Business School Press.

Martínez, S., & López, R. (2021). Gestión del talento humano en el sector público. *Revista de Administración Pública*, 40(3), 112-129.

Noe, R. A. (2010). *Capacitación y desarrollo de empleados* (5ta ed.). McGraw-Hill.

Ostroff, C. (1992). La relación entre satisfacción, actitudes y desempeño: un análisis a nivel organizacional. *Revista de Psicología Aplicada*, 77(6), 963–974.

Patterson, M., Warr, P., & West, M. (2005). Clima organizacional y productividad de la empresa: el papel del afecto del empleado y el nivel del empleado. *Revista de Psicología Ocupacional y Organizacional*, 78(2), 193-210.

Pesántez Aguilar, M., & Guapacaza Solís, V. (2012). *Análisis del comportamiento organizacional del personal docente, administrativo y de servicios de la Universidad Politécnica Salesiana, Sede Cuenca* [Tesis de licenciatura, Universidad Politécnica Salesiana]. Repositorio institucional UPS.

Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., & Podsakoff, N. P. (2007). La influencia de las revistas de gestión en las décadas de 1980 y 1990. *Revista de Administración*, 33(6), 1075-1109.

Robbins, S. P., & Judge, T. A. (2013). *Comportamiento organizacional* (15ta ed.). Pearson.

Schneider, B., Ehrhart, M. G., & Macey, W. H. (2013). Clima y cultura organizacional. *Revista Anual de Psicología*, 64, 361-388.

Schein, E. H. (2010). *Cultura y liderazgo organizacional* (4ta ed.). Jossey-Bass.

Vischer, J. C. (2007). Los efectos del ambiente físico en el desempeño laboral: hacia un modelo teórico de estrés en el espacio de trabajo. *Estrés y Salud*, 23(3), 175-184.

Zerella, S., Mazzolini, R., & Marano, C. (2007). Ergonomía y productividad: impacto del diseño del lugar de trabajo en el desempeño del trabajador. *Ergonomía Aplicada*, 38(3), 327-333.

IMPACTO DEL EMPODERAMIENTO FINANCIERO EN EL DESARROLLO EMPRESARIAL DE MUJERES ARTESANAS DE LA CASA DE LA MUJER EN GUAYARAMERÍN – 2025

Shigliane Ríos Montalván[1]

Resumen
La presente investigación analiza la relación entre el empoderamiento financiero y el desarrollo empresarial de mujeres artesanas de la Casa de la Mujer en Guayaramerín durante el año 2025. El problema surge por la escasa apropiación de herramientas financieras, lo que limita su autonomía económica y la sostenibilidad de sus emprendimientos. El objetivo principal es identificar si existe una relación significativa entre la educación financiera y la capacidad de toma de decisiones económicas, la planificación financiera y la autoconfianza emprendedora. El estudio adopta un enfoque cuantitativo, de tipo correlacional y diseño no experimental. Se aplicó un cuestionario estructurado a 15 mujeres artesanas, seleccionadas intencionalmente, y se analizó la información a través del coeficiente Rho de Spearman. Los resultados evidenciaron una correlación positiva moderada con $p < 0.01$, indicando que a mayor educación financiera, mayor empoderamiento económico. Los antecedentes revisados destacan la importancia de políticas inclusivas para la autonomía financiera de mujeres. En conclusión, el fortalecimiento de capacidades financieras no solo mejora la gestión empresarial femenina, sino que contribuye a una economía local más equitativa y sostenible.

Palabras clave: empoderamiento financiero, desarrollo empresarial, educación Financiera, mujeres artesanas, Guayaramerín.

INTRODUCCIÓN

En Guayaramerín, las mujeres artesanas de la Casa de la Mujer enfrentan una limitada apropiación de herramientas financieras, lo que restringe su empoderamiento económico. Esta carencia compromete su capacidad para tomar decisiones informadas en la gestión de sus emprendimientos, afectando su desarrollo empresarial. Estudiar esta problemática es fundamental para promover la inclusión financiera y fortalecer la sostenibilidad económica de estas emprendedoras.

[1] Sociedad Científica de Estudiantes de la Carrera Administración de Empresas Sede Guayaramerín de la Universidad Autónoma de Beni José Ballivián, e-mail: rialvarezm@uabjb.edu.bo

Este problema se manifiesta en la falta de conocimientos sobre elaboración de presupuestos y ausencia de hábitos de ahorro entre las artesanas. Afecta directamente a un grupo específico de 15 mujeres que forman parte de la Casa de la Mujer, quienes enfrentan estas limitaciones de manera constante. Si no se interviene, se perpetuará la dependencia económica y se frenará su potencial de crecimiento empresarial y autonomía. Las principales afectadas son las propias mujeres artesanas, lo que repercute también en sus entornos familiares y comunitarios.

En los últimos años, múltiples investigaciones han evidenciado la necesidad de fortalecer las competencias financieras como mecanismo de inclusión y desarrollo económico en mujeres. Carballo (2020, p. 1-25), en un estudio crítico desde la Pontificia Universidad Católica Argentina, concluye que la inclusión financiera tiene un potencial significativo en el empoderamiento femenino, pero aún enfrenta retos metodológicos y contextuales para lograr impacto real. En Bolivia, la Fundación Profin (2025) implementó programas de formación financiera con 516 mujeres amazónicas, logrando mejoras tangibles en el manejo del dinero, ahorro y acceso a crédito en comunidades similares a Guayaramerín. Asimismo, la Fundación Suyana (2023, p. 45-60), reportó que el fortalecimiento de capacidades financieras, combinado con mentorías y acompañamiento, permitió mejorar los ingresos y la autonomía de mujeres artesanas en La Paz y El Alto. A nivel regional, Saavedra Salinas (2020, p 10-35.), identificó que las microempresarias en América Latina enfrentan barreras estructurales para acceder a servicios financieros, lo que limita su desarrollo empresarial formal. Estos antecedentes demuestran un vacío aún vigente en el contexto amazónico boliviano, justificando la pertinencia de este estudio.

Frente a esta situación, el objetivo general de la investigación es analizar la relación entre el empoderamiento financiero y el desarrollo empresarial en mujeres artesanas de la Casa de la Mujer en Guayaramerín durante el año 2025. Para ello, se plantean tres objetivos específicos: diagnosticar el nivel inicial de conocimiento financiero de las participantes, analizar las principales barreras y desafíos que enfrentan en su entorno emprendedor, y determinar los cambios en la autoconfianza y autoestima económica asociados a la gestión de ingresos y gastos.

La presente investigación es de enfoque cuantitativo, de tipo correlacional, ya

que busca establecer la relación entre dos variables clave: empoderamiento financiero y educación financiera. En este sentido, el problema científico se formula como: ¿Cómo se relaciona el empoderamiento financiero con el desarrollo empresarial en las mujeres artesanas de la Casa de la Mujer en Guayaramerín durante el año 2025? A partir de esta pregunta, se plantea la siguiente hipótesis general: Existe una relación significativa entre el empoderamiento financiero y el desarrollo empresarial en las mujeres artesanas de la Casa de la Mujer en Guayaramerín.

Para operacionalizar este análisis, se han definido las siguientes variables: educación financiera y empoderamiento financiero. La primera se entiende como el conjunto de conocimientos, actitudes y comportamientos que permiten tomar decisiones informadas sobre el uso del dinero, tanto a nivel personal como del negocio. Esta variable se abordará mediante dos dimensiones: conocimientos financieros básicos (ahorro, crédito, presupuestos e intereses) y planeación financiera, entendida como diagnóstico económico, proyección y establecimiento de planes de acción con mecanismos de control (OCDE, 2016; VAN HORNE, 1997).

Por su parte, el empoderamiento financiero se define como la capacidad de las mujeres para influir activamente en sus decisiones económicas y fortalecer su autonomía dentro del emprendimiento. Esta variable se analizará en tres dimensiones: autoconfianza (creencia en la propia capacidad de toma de decisiones y resolución de desafíos), autonomía (capacidad de actuar sin dependencia externa en decisiones personales y empresariales), y participación (nivel de involucramiento en espacios de toma de decisiones dentro de su entorno social y económico) (BANDURA, 1997; ROWLANDS, 1997; CEPAL, 2023).

En conjunto, este estudio busca aportar evidencia empírica sobre cómo el fortalecimiento de capacidades financieras puede ser una vía efectiva para impulsar el desarrollo empresarial de mujeres en situación de vulnerabilidad, especialmente en regiones periféricas como Guayaramerín. Además, se pretende contribuir al diseño de estrategias de intervención focalizadas que promuevan la equidad de género y la sostenibilidad económica local desde una perspectiva de empoderamiento estructural.

METODOLOGIA

Para comprender cómo influye el empoderamiento financiero en el desarrollo empresarial de las mujeres artesanas de la Casa de la Mujer en Guayaramerín, se optó por un enfoque cuantitativo, ya que permite medir, comparar y establecer relaciones entre variables mediante el uso de datos objetivos. Se adoptó un diseño no experimental, lo que implica que no se manipularon las variables, sino que se observaron tal como se presentan en la realidad del grupo estudiado.

La investigación se caracteriza por su alcance correlacional, al buscar establecer si existe una relación estadísticamente significativa entre el nivel de educación financiera de las mujeres artesanas y su grado de empoderamiento económico. Para la recolección de datos, se diseñó y aplicó un cuestionario estructurado con preguntas cerradas, dirigido a una muestra específica de 15 mujeres que forman parte activa de la Casa de la Mujer. Este instrumento permitió indagar en aspectos clave como conocimientos básicos de finanzas, prácticas de ahorro, autonomía en la toma de decisiones económicas y percepción sobre su propia capacidad de liderazgo emprendedor.

Los datos recopilados fueron procesados mediante el software SPSS, aplicando la prueba de correlación de Rho de Spearman, por tratarse de variables ordinales y un tamaño muestral reducido. Este análisis estadístico permitió establecer con claridad la naturaleza y la fuerza del vínculo entre educación financiera y empoderamiento económico.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El procesamiento estadístico de los datos reveló resultados significativos. Se encontró un coeficiente de correlación Rho de Spearman = 0.62 con un nivel de significancia p = .001, lo cual indica una correlación positiva moderada y estadísticamente significativa entre las dos variables principales. En otras palabras, a mayor nivel de educación financiera, mayor grado de empoderamiento económico percibido por las participantes.

Este hallazgo refuerza la hipótesis de investigación y coincide con los antecedentes revisados. Las mujeres que manifestaron mayor familiaridad con conceptos financieros como el ahorro, el crédito o la elaboración de presupuestos también demostraron mayor seguridad para tomar decisiones económicas, tanto personales como en sus emprendimientos. Además, expresaron sentirse más autónomas, menos dependientes de terceros, y más motivadas para planificar el crecimiento de sus negocios.

Durante la etapa cualitativa complementaria, se observó que muchas de las artesanas relacionan su avance financiero con una mejora en su autoestima y en su capacidad de contribuir económicamente en sus hogares. Este resultado empata con lo documentado por la Fundación Profin (2025), que identificó un aumento tangible en los ingresos de mujeres amazónicas tras su participación en programas de educación financiera. Asimismo, coincide con la experiencia de la Fundación Suyana (2023), donde el acompañamiento personalizado potenció la autonomía económica de mujeres emprendedoras en contextos urbanos vulnerables.

Estos resultados validan la importancia de promover formaciones financieras adaptadas al contexto local, que no solo enseñen conceptos, sino que también fortalezcan la capacidad de acción de las mujeres en sus vidas económicas.

CONCLUSIONES

Esta investigación permitió confirmar que existe una relación significativa entre el empoderamiento financiero y el desarrollo empresarial de las mujeres artesanas de la Casa de la Mujer en Guayaramerín. Las participantes con mayores niveles de conocimiento y planificación financiera mostraron también mayores niveles de confianza, autonomía y liderazgo emprendedor.

Estos hallazgos tienen implicaciones importantes para el diseño de políticas públicas y programas sociales en la región. Promover la educación financiera con enfoque de género, acompañada de mentorías prácticas y sostenidas, puede ser una herramienta eficaz para transformar la realidad económica de las mujeres, impulsando su crecimiento empresarial y reduciendo su dependencia económica.

Se recomienda que las instituciones públicas, organizaciones no gubernamentales y centros de formación técnica desarrollen estrategias de capacitación inclusivas y continuas, que respondan a las realidades y necesidades de mujeres en contextos rurales o periféricos, como lo es Guayaramerín.

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos sinceramente a las artesanas de la Casa de la Mujer por su valiosa colaboración.

REFERÊNCIAS

CARBALLO, A. *Inclusión financiera y empoderamiento de la mujer: desafíos metodológicos y contextuales*. Buenos Aires: Pontificia Universidad Católica Argentina, 2020. Disponível em: https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/11172.

CEPAL. *Mujeres y finanzas: diagnóstico regional y políticas para la equidad*. Santiago: CEPAL, 2023. Disponível em: https://www.cepal.org/es/publicaciones.

FUNDACIÓN PROFIN. *Informe de impacto de programas de formación financiera en mujeres amazónicas*. La Paz: Fundación Profin, 2025. Disponível em: https://profin.org.bo.

FUNDACIÓN SUYANA. *Empoderamiento económico de mujeres artesanas a través de mentorías financieras*. La Paz; El Alto: Fundación Suyana, 2023. Disponível em: https://suyana.org.bo/documento2023.

OCDE. *OECD/INFE International Survey of Adult Financial Literacy Competencies*. Paris: OECD, 2016. Disponível em: https://www.oecd.org/daf/fin/financial-education/OECD-INFE-International-Survey-of-Adult-Financial-Literacy-Competencies.pdf.

SAAVEDRA SALINAS, M. *Barreras estructurales en el acceso a servicios financieros de microempresarias en América Latina*. Cali: Universidad del Valle, 2020. Disponível em: https://repository.uv.edu.co/handle/10893/20647.

VAN HORNE, J. C. *Fundamentals of Financial Management*. Upper Saddle River: Prentice Hall, 1997.

IMPACTOS EDUCACIONAIS DAS HIDRELÉTRICAS NAS COMUNIDADES RIBEIRINHAS AMAZÔNICAS: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Laura Graziele Silva Nascimento
Ariane Gonçalves de Moura
Luanna Freitas Johnson

"As águas sabem de coisas que a gente já esqueceu."
(Eliane Potiguara)

Resumo
A pesquisa aqui apresentada é uma revisão bibliográfica que surge da necessidade de compreender como a psicologia educacional tem se articulado frente às violações de direitos vividas por povos tradicionais atingidos por grandes empreendimentos na Amazônia, com ênfase nas populações ribeirinhas e suas formas de existência. O estudo tem como ponto de partida a experiência da antiga Vila de Teotônio, comunidade historicamente enraizada às margens do Rio Madeira e profundamente impactada pelas construções de barragens na região de Porto Velho (RO). Diante dos efeitos da colonialidade nas práticas cotidianas e nos processos educativos desses povos, este trabalho propõe-se a articular o referencial da psicologia decolonial às diretrizes da *Referência Técnica para Atuação de Psicólogas(os) com Povos Tradicionais*, buscando refletir sobre práticas profissionais que respeitem a diversidade epistemológica e cultural dos sujeitos ribeirinhos. Assim, objetiva-se investigar de que forma a produção científica entrelaça psicologia, educação e direitos à terra/territoriais no contexto amazônico, com atenção especial à experiência de deslocamento, apagamento e resistência vivida pelas comunidades. A análise dos resultados se estrutura em três eixos: 1) As violações de direitos e territorialidade; 2) impactos identitários e educativos; e 3) Potencialidades da educação popular como resistência.

Palavras-chave: Povos Tradicionais; Educação Popular; Atingidos por Barragens; Amazônia; Memória.

INTRODUÇÃO

A pesquisa aqui apresentada trata-se de uma revisão bibliográfica que partiu da necessidade de estudar os impactos educacionais causados por empreendimentos hidrelétricos e seus deslocamentos. O estado de Rondônia, historicamente, foi marcado por ciclos exploratórios como o extrativismo vegetal, o ciclo da borracha, a construção da Estrada de Ferro Madeira-Mamoré e, atualmente, os empreendimentos hidrelétricos. Esses ciclos impactaram e continuam impactando profundamente as dinâmicas de vida, trabalho e educação das comunidades atingidas por barragens,

provocando processos contínuos de desterritorialização e intensas expressões de injustiça socioambiental. (Araújo e Moret, p.2, 2016). Tais empreendimentos assumem caráter exploratório ao desconsiderar componentes essenciais subjetivos e objetivos dos deslocados compulsoriamente, contribuindo para a perda da memória, identidade e conexão com a terra/espaço do sujeito, violando o direito fundamental à educação, assegurado pela Constituição Federal de 1988 e essencial à construção do pertencimento.

Para analisar essa realidade, o estudo ancora-se na Referência Técnica para Atuação de Psicólogas(os) com Povos Tradicionais, do Conselho Federal de Psicologia (CFP), que reforça a importância de uma atuação crítica, ética e culturalmente situada. Reconhecer a diversidade, respeitar os saberes ancestrais de cuidado e articular esses elementos com políticas públicas é essencial para a promoção da saúde mental e dos direitos desses povos, especialmente das comunidades ribeirinhas atingidas por barragens. Essa postura se alinha ao Código de Ética do Psicólogo, que estabelece que: "II. O psicólogo trabalhará visando promover a saúde e a qualidade de vida das pessoas e das coletividades e contribuirá para a eliminação de quaisquer formas de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão." (Conselho Federal de Psicologia, 2005)

No que diz respeito à nomenclatura, a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais (PNSPCT), aprovada pelo Decreto n.º6.040 de 7 de fevereiro de 2007, define Comunidades Tradicionais como grupos:

> culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, possuidores de formas próprias de organização social, ocupantes e usuários de territórios e recursos naturais como condição à sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição. (BRASIL, 2007, p. 1)

A diversidade de povos e comunidades tradicionais no Brasil é vasta e reconhecida por órgãos como o IBGE, o CFP e o CNDH, compreendendo indígenas, ribeirinhos, quilombolas e outros grupos com modos de vida próprios.

Diante disso, a Referência se apresenta como um instrumento técnico, ético e político de fundamental importância para demarcar os compromissos da Psicologia na garantia de condições de vida dignas a todos os povos que formam a sociedade brasileira. Nessa perspectiva a atuação psicológica com povos e comunidades

tradicionais demanda um posicionamento ético epistemológico coerente com os fundamentos da Psicologia Decolonial. Essa abordagem questiona o pensamento hegemônico eurocêntrico e a universalidade de conceitos psicológicos ocidentais. Ela propõe o reconhecimento dos saberes e práticas de cuidado dos povos originários e tradicionais como legítimos e válidos, buscando desmantelar as hierarquias de conhecimentos impostas pela colonialidade. Maldonado-Torres (2018) diferencia descolonização, como um processo histórico de independência, de decolonialidade, que se refere à luta contínua contra a lógica e os efeitos da colonialidade.

A psicologia Decolonial, portanto, insere-se nessa luta mais ampla, buscando uma atuação que promova a saúde e a qualidade de vida das pessoas e coletividades, combatente a negligência e a opressão, e respeitando a diversidade epistemológica e cultural dos sujeitos ribeirinhos.

Nesse sentido, a decolonialidade, segundo Aníbal Quijano, luta contra a 'colonialidade do poder', padrões de dominação que, mesmo após o colonialismo formal, persistem na organização social e na produção de conhecimento. Essa matriz de poder se manifesta em projetos como as hidrelétricas e nos processos educativos, exigindo práticas que rompam com racionalidades coloniais.

Diferente do colonialismo (que se refere a um período histórico e a relações políticas e econômicas de dependência formal), a colonialidade é uma matriz de poder muito mais profunda. Ela se enraíza na cultura, na intersubjetividade e na produção de conhecimento, estabelecendo classificações sociais e formas de controle que legitimam a exploração e a exclusão. Suas características estão presentes não só nos projetos de construções de barragens – que replicam uma dinâmica exploratória de recursos e populações sob a razão de um 'desenvolvimento' eurocêntrico –, mas também em nossas vidas e nos processos educativos, sendo assim, tornam-se mais necessárias práticas que busquem romper com as racionalidadescoloniais atualizadas no presente.

A manifestação dessa colonialidade torna-se evidente na forma como ela afeta a profunda relação dos povos tradicionais com seus espaços de vivência, que tem raízes cosmológicas, espirituais e simbólicas, superando aspectos materiais. Com o anulamento desses fundamentos tão cruciais para a constituição desses povos, resulta em um sentimento de deslocamento, apagamento identitário, sensação de desenraizamento, desconexão e permanência de situações de vulnerabilidade e injustiça. (Silva e Moret, 2020. p.2). Nesse cenário, a escola surge como um espaço

estratégico para a reconstrução da memória coletiva, da identidade e dos laços comunitários. A educação, portanto, deve ser compreendida como ferramenta de resistência e reinserção social. Paulo Freire (1986) critica a lógica da educação bancária, voltada à adaptação e silenciamento, e propõe uma educação libertadora, que valorize os saberes territoriais e contribua para a justiça social. Essa perspectiva dialoga com a psicologia histórico-cultural, que entende o desenvolvimento humano como mediado por práticas sociais historicamente situadas, como o trabalho, a linguagem e a educação. Ambas as abordagens afirmam o potencial da educação enquanto prática transformadora. Ao respeitar os saberes tradicionais e fortalecer vínculos com a base existencial, ela contribui para a reconstrução da identidade, da autonomia e da dignidade dos povos atingidos.

Considerando o que foi exposto, esta revisão bibliográfica tem como objetivo analisar criticamente os impactos dos deslocamentos forçados sobre a identidade e as práticas educativas dessas comunidades. Para tanto, a discussão será guiada por três eixos analíticos inter-relacionados: I) A dimensão oculta das barragens II) Impactos observados na identidade dos sujeitos e nas práticas educativas e III) Potencialidades das práticas de educação popular e os movimentos sociais no fortalecimento das comunidades.

METODOLOGIA

Este trabalho caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa e exploratória, desenvolvida por meio de revisão bibliográfica, método que permite um levantamento aprofundado do conhecimento já produzido sobre um tema (GIL, 2008), permitindo identificar lacunas, recorrências e tensionamentos na produção acadêmica recente. O objetivo central foi analisar os impactos educacionais causados por empreendimentos hidrelétricos em Rondônia. A coleta e seleção do material ocorreram nos periódicos CAPES e repositórios universitários UNIR e UFAM, utilizando descritores como “psicologia”, “comunidades ribeirinhas”, “atingidos por barragens”, “hidrelétricas” e “educação, com foco em trabalhos de 2020 a 2025. A busca foi ampliada para o âmbito nacional devido à escassez de produçõesespecíficas sobre o tema na Amazônia. De 132 produções iniciais, foram incluídos artigos, dissertações e teses que abordassem impactos das hidrelétricas na ducação de comunidades ribeirinhas, sob perspectivas das ciências humanas e

sociais, excluindo trabalhos focados apenas em impactos ambientais ou energéticos. Após triagem por título e resumo , 6 trabalhos compuseram o corpus final.

O material selecionado foi submetido à análise de conteúdo temática de Bardin (2011) , seguindo as etapas de pré-análise, exploração e tratamento dos resultados , para identificar e categorizar temas recorrentes. Essa análise estruturou os três eixos do artigo: I) A dimensão oculta das barragens; II) Impactos na identidade e práticas educativas; e III) Potencialidades da educação popular como forma de resistência.

Os dados foram sistematizados em dois quadros, sendo o Quadro 2 apresentado no eixo 2 de análise e discussão, que tematiza as memórias escolares das comunidades antes e depois do deslocamento.

Reconhece-se como limitação a escassez de estudos acadêmicos focados especificamente na realidade educacional de comunidades ribeirinhas atingidas por barragens em Rondônia. Tal fato resultou na ampliação do escopo geográfico da pesquisa, implicando a incorporação de contextos diversos de análise.

Quadro 1 – Comunidades abordadas nos textos analisados

Nº	Título/ Referência	Comunidades abordadas	Localização	Observações
1	A Educação Escolar em Assentamentos de Hidrelétricas: Memórias de um Povo Esquecido (2020)	Novo Engenho Velho, Riacho Azul, São Domingos, Nova Vila de Teotônio, Parque dos Buritis, Santa Rita, Morrinhos	Margens esquerda e direita do Rio Madeira (RO)	Comunidades atingidas pela UHE Santo Antônio; análise sobre rupturas educacionais e processo de reassentamento.
2	Teotônio: a trajetória de uma comunidade ribeirinha afetada pela Hidrelétrica de Santo Antônio (Ferreira Neto, 2023)	Vila Teotônio	Porto Velho – RO	Comunidade diretamente afetada pela UHE Santo Antônio. Ênfase nas transformações do espaço de vivência e identitárias causadas pela expulsão da área de origem.
3	“Isso é tirar a vida das pessoas”: barragens e violação de direitos (2020)	Diversas comunidades atingidas por barragens (sem nomear todas)	Amazônia Legal (ênfase em casos no Norte e Centro-Oeste)	Foco na violação de direitos em comunidades atingidas por grandes empreendimentos; relatos de perda de moradia, identidade e acesso à educação.

4	Amazônia e Movimentos Sociais – Diálogos entre a Cidade e a Floresta (2023)	Diversas comunidades rurais, indígenas e ribeirinhas da Amazônia	Estados do Pará, Amazonas, Roraima, Acre	Comunidades são citadas como parte de articulações em rede e práticas de resistência (ex: agroecologia, educação popular, autogestão).
5	Puraquequara em Mosaico (2020) – Capítulo: Vida e resistência dos ribeirinhos de Puraquequara	Comunidade de Puraquequara	Manaus – AM (zona leste)	Comunidade ribeirinha situada em área de transição entre urbano e rural. Resistência vivida no cotidiano e educação como prática cultural.
6	Comunicação, Questão Indígena e Movimentos Sociais: Reflexões Necessárias (2023)	Povos indígenas de Roraima (sem nome específico)	Roraima (norte da Amazônia)	Discussão sobre os impactos de grandes projetos nos dominios indígenas e estratégias de resistência e mobilização política.

O Quadro 1 contribui para evidenciar os contextos geográficos, bem como o modo como o deslocamento compulsório e as rupturas territoriais impactaram a continuidade das práticas escolares e comunitárias, especialmente no que se refere à identidade ribeirinha e às formas de resistência local.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos artigos permitiu a construção de categorias que evidenciam os principais atravessamentos das hidrelétricas nas comunidades tradicionais ribeirinhas. A seguir, detalham-se os aspectos mais relevantes que emergiram da leitura dos artigos, a partir do primeiro tópico de análise.

Dimensão oculta das barragens

A construção de barragens na Amazônia, frequentemente justificada por discursos desenvolvimentistas, revela-se como uma prática marcada por profundas violações de direitos humanos e territoriais. Mais do que impactos ambientais, esses empreendimentos provocam o desmonte de formas de vida baseadas em relações ancestrais com o ambiente/espaço, o que pode ser lido como uma atualização da colonialidade do poder. As remoções forçadas, a destruição de espaços sagrados e o rompimento de vínculos comunitários são expressões de uma violência estrutural que atinge, sobretudo, populações ribeirinhas, indígenas e outras comunidades

tradicionais. Essa violência é inerente a uma lógica que, historicamente, desvaloriza e subalterniza os saberes, as cosmologias e as formas de existência que não se alinham ao modelo de progresso ocidental-colonial. (CFP, 2023; Santos, 2010).

A escola é um microcosmo da sociedade e, ao mesmo tempo, um agente de transformação dentro desse contexto territorial. As questões que permeiam a vida da comunidade, sejam elas econômicas, políticas, sociais ou culturais, inevitavelmente se manifestam no ambiente escolar (Silva e Moret, 2020, p. 3). Nesse sentido, a construção de grandes empreendimentos, como as hidrelétricas, tem impactos profundos e multifacetados sobre a vida das populações locais, especialmente quando se trata de comunidades ribeirinhas, tradicionais e rurais.

O espaço de vivência exerce papel fundamental na formação da identidade comunitária, sendo um cenário onde se tecem relações sociais, memórias e modos de vida. Como definido por Milton Santos (1999) e Escobar (2014), o território é um espaço coletivo essencial onde a vida de um povo se realiza e se recria.

Como denunciado de forma contundente por Cruz, Diongo et al. no artigo “Isso é tirar a vida das pessoas”, as barragens produzem deslocamentos forçados, desestruturação comunitária e violação de direitos fundamentais. A partir de uma perspectiva crítica e situada, o texto evidencia que os impactos não se restringem à esfera ambiental ou econômica, eles atravessam profundamente as formas de organização social, os vínculos com o ambiente e as possibilidades de continuidade dos projetos comunitários.

A pesquisa apresentada no artigo foca em casos concretos de populações atingidas por barragens na Amazônia Legal e destaca que, com a remoção de famílias de suas terras ancestrais, ocorre a desarticulação das escolas locais, a interrupção de trajetórias educacionais e o enfraquecimento de práticas pedagógicas vinculadas à realidade cultural e geográfica dos sujeitos. Muitas vezes, o reassentamento não considera a necessidade de manter uma estrutura educacional próxima, acessível e adequada, resultando em um apagamento simbólico e material do direito à escola como referencial de identidade e resistência.

Ao trazer os depoimentos de moradores e lideranças, os autores evidenciam o sofrimento social causado por essas violações, mas também apontam para formas de resistência e denúncia que emergem nesses contextos. O título do artigo, “*Isso é tirar a vida das pessoas”*, revela não apenas a dor do deslocamento físico, mas a violência estrutural que apaga histórias, identidades e laços afetivos construídos em torno da

escola como espaço coletivo.

Assim, o artigo contribui para o debate sobre a necessidade de se pensar políticas educacionais comprometidas com a justiça territorial, a escuta ativa dos povos tradicionais e agarantia efetiva de seus direitos em contextos atravessados por grandes obras e violações sistêmicas. A escola, nesse cenário, deve ser entendida não apenas como um equipamento social, mas como um espaço de resistência, memória e construção de identidades.

Evidencia-se, dessa forma, que o espaço de vivência exerce papel fundamental na formação da identidade comunitária. Ele não pode ser reduzido a um espaço geográfico ou à soma de recursos naturais, mas deve ser compreendido como o cenário vivo onde se tecem as relações sociais, se inscrevem as memórias coletivas e se expressam os afetos e modos de vida de um povo. Como define Milton Santos (1999), o território é “o lugar em que desembocam todas as ações, todas as paixões, todos os poderes, todas as forças, todas as fraquezas, isto é, onde a história do homem plenamente se realiza a partir das manifestações da sua existência”.

Nessa mesma perspectiva, Escobar (2014, p. 88) o compreende como “o espaço coletivo, composto por todo o lugar necessário e indispensável onde homens e mulheres, jovens e adultos, criam e recriam suas vidas.”. É nesse palco que se constituem as características que formam a cultura, a política, a sobrevivência e os projetos de futuro de um povo. Nesse sentido, a noção de espaço-território se coloca como um conceito-chave para a compreensão das questões abordadas neste trabalho, sendo indispensável para análise e dinâmicas das comunidades tradicionais.

Os projetos hidrelétricos, que se apropriam de vastos domínios rurais e indígenas sob a justificativa do desenvolvimento regional e em nome do “progresso”, desconsideram a relação cosmológica das comunidades tradicionais com seu habitat ao deslocarem compulsoriamente as comunidades para reassentamentos infrutíferos e sem planejamento educacional, aspectos que são centrais para formação identitária desses sujeitos.

Essa desconsideração sistemática com a relação cosmológica das comunidades não é acidental. Ela reflete uma profunda dinâmica de poder que encontra na educação um de seus principais instrumentos. Nesse cenário, Ponce (2001, p. 162) tem contribuição incisiva ao afirmar que “a educação tem sempre estado a serviço das classes dominantes, até o momento em que outra classe revolucionária consegue desalojá-las do poder e impor à sociedade a sua própria

educação". Essa perspectiva nos ajuda a compreender como o modelo educacional, inclusive em Porto Velho, é moldado por estruturas de poder para legitimar o 'progresso' dos dominantes em detrimento das realidades locais, influenciando diretamente os objetivos, o conteúdo e o acesso à educação. Aqui, a colonialidade do poder se manifesta na imposição deum modelo educacional que apaga ou desvaloriza os saberes ancestrais e as práticas pedagógicas locais, contribuindo para a desterritorialização epistêmica dos sujeitos.

A implantação da UHE Santo Antônio, no rio Madeira, exemplifica concretamente esse campo de luta e violação de direitos. Como aponta a pesquisa de Paulo Alberto (2023) e os resultados deste trabalho confirmam, os processos de desterritorialização na comunidade de Teotônio não se limitaram a deslocamentos físicos, mas produziram profundas rupturas simbólicas e identitárias. A perda do território representou a perda de referências culturais, modos de vida e do próprio sentido de pertencimento. É aqui que a lente da Psicologia Histórico-Cultural se torna indispensável, pois permite compreender que, sendo a identidade do ribeirinho amazônico construída na e pela relação com o local de origem, a ruptura com este representa uma lacuna psíquica e social que atravessa gerações.

Essa tensão identitária pode ser compreendida pela perspectiva da dupla consciência latino-americana, conceito que, conforme Gonçalves (2016), remete à cisão entre o mundo do colonizador e do colonizado. Ela expressa a busca por um 'si-mesmo' que historicamente se espelha no ideal ocidental, ao mesmo tempo em que luta para afirmar saberes e memórias próprias. Essa dupla consciência, revela-se como um processo complexo onde o sujeito se vê na encruzilhada entre a reprodução de padrões hegemônicos eurocêntricos e a necessidade de resgatar e afirmar suas próprias raízes e saberes ancestrais, muitas vezes subalternizados por uma história de colonização, refletindo a imbricação entre a colonialidade do poder e o mestiçagem crítica. Esse embate interno e externo se manifesta na desconsideração das cosmologias locais e no apagamento das histórias, resultando nos impactos observados a partir dessa lacuna na identidade dos sujeitos e em suas práticas educativas.

A tensão identitária vivenciada pelos povos atingidos, frequentemente expressa na dupla consciência latino-americana, demanda uma resposta profissional que vá além do mero suporte adaptativo. Nesse sentido, a Psicologia Decolonial oferece o arcabouço ético- epistemológico necessário para a compreensão e atuação sobre

essa realidade. Ela permite desvelar as marcas da colonialidade que fragmentam as identidades e as práticas educativas, promovendo caminhos para a reconstrução da memória, da autonomia e da dignidade, ao valorizar os saberes e as resistências locais. É sobre os impactos observados que se debruçam na próxima seção.

Impactos observados na identidade dos sujeitos e nas práticas educativas

A perda do vínculo vital com local de enraizamento não afeta apenas a materialidade da vida, mas também a construção identitária dos sujeitos. Crianças, jovens e adultos atingidos por barragens experienciam o rompimento de práticas educativas informais ao serem realocadas em um espaço que desconsidera suas cosmologias, como o aprender com o rio, com os mais velhos, com os ciclos da natureza, que integram o processo de formação cultural e comunitária (Silva; Moret, 2020).

A extinção da Vila Teotônio , exemplifica o apagamento sistemático de memórias e formas de vida ribeirinhas , com impactos significativos na educação, que deve ser alinhada à subjetividade e cosmologia desses povos.

Para aprofundar a compreensão de como esse apagamento se manifesta no campo educacional, o estudo "Educação Escolar em Assentamentos De Hidrelétricas: Memórias De Um Povo Esquecido" oferece um retrato sensível, baseado na perspectiva dos próprios atingidos. Ao analisar as lembranças e os significados atribuídos à escola antes e depois do reassentamento, a pesquisa revela a dimensão simbólica e afetiva que foi rompida. O quadro a seguir sistematiza essas percepções.

Quadro 2: Memórias e Significados da Educação Escolar para a População Atingida

Eixo de Análise	Dimensão da Memória (Vida antes da Hidrelétrica)	Significado Atribuído (Perspectiva dos participantes)
A Escola como Espaço de Sociabilidade	A escola era o principal, e muitas vezes único, centro de encontro e convivência da comunidade. As festas, reuniões e eventos comunitários aconteciam em seu espaço.	A escola representa o elo comunitário perdido. Sua função ia além do ensino, sendo fundamental para a coesão social e o sentimento de pertencimento.
Acesso e Estrutura Física	As escolas, em geral, eram mais simples, muitas vezes com infraestrutura precária e de difícil acesso	Apesar das dificuldades, a existência da escola era valorizada como uma conquista da comunidade. A luta por

	para muitas crianças, que percorriam longas distâncias a pé ou de barco.	sua manutenção e funcionamento reforçava os laços locais.
Relação Professor-Aluno-Comunidade	Havia uma forte relação de proximidade e confiança entre professores, alunos e suas famílias. O professor era uma figura central e respeitada na comunidade.	A memória resgata uma educação mais humanizada e pessoal. O professor não apenas ensinava, mas participava ativamente da vida comunitária, sendo um referencial para todos.
Educação como Ferramenta de Futuro	A educação escolar era vista como a principal esperança de um futuro diferente e melhor para os filhos, uma oportunidade de "ser alguém na vida" e superar as dificuldades do trabalho no campo ou na pesca.	A educação carrega o significado de esperança e transformação social. Para os pais, o estudo dos filhos representa a possibilidade de acesso a oportunidades que eles mesmos não tiveram.
O Impacto da Mudança (Pós-Reassentamento)	A desestruturação da comunidade com o reassentamento levou à perda da escola original, vista como um marco do fim de um ciclo de vida e da identidade local.	A experiência nas novas escolas dos reassentamentos é marcada por desafios de adaptação, pela saudade da antiga vida comunitária e pela necessidade de reconstruir laços em um novo ambiente, muitas vezes percebido como artificial.

O Quadro 2 evidencia que a escola, na memória dos atingidos, era central para a vida social e identidade comunitária, contrastando com a realidade dos reassentamentos. A "educação mais humanizada" e integrada à vida comunitária foi substituída por um modelo que desconsidera as cosmologias locais, resultando na perda de afeto e método educativo. Contudo, o significado da educação como "esperança e transformação social" persiste. O artigo de Cruz (2020) aponta que, mesmo diante das dificuldades, a maioria dos entrevistados avaliou positivamente a educação nas antigas comunidades (77,5% classificaram como boa ou razoável), demonstrando a centralidade da educação como valor comunitário e horizonte de futuro. No entanto, as escolas dos reassentamentos não acompanham as mudanças, contribuindo para a descontinuidade educacional e fragmentação da identidade dos sujeitos, que se veem desvinculados de seu rio, natureza e comunidade.

Portanto, como se percebe em outras análises sobre o tema, a exemplo do artigo *"Isso é tirar a vida das pessoas" (Cruz, 2018)*, as escolas dos reassentamentos não acompanham as mudanças forçadas pelas barragens, tanto do ponto de vista estrutural quanto simbólico. Elas acabam por contribuir para a descontinuidade das trajetórias escolares e a descaracterização das práticas pedagógicas locais. A

identidade dos sujeitos, fortemente vinculada ao rio, ao tempo da natureza e à comunidade, é fragmentada pelas ausências de políticas públicas adequadas, de escuta e de pertencimento, confirmando o apagamento sistemático da memória e das formas de existências desses povos. A seguir, discutiremos as eventuais potencialidades de reconstrução das práticas educativas e fortalecimento do povo.

Potencialidades das práticas de educação popular e os movimentos sociais no fortalecimento das comunidades

A resistência das comunidades amazônicas diante dos grandes projetos de desenvolvimento se materializa nos movimentos sociais, que, como define Loureiro (2023), são inerentes à dinâmica da sociedade e carregam um caráter político fundamental. Esses movimentos expõem uma relação antagônica que coloca em oposição, de um lado, os interesses do capital e do Estado e, de outro, os grupos marginalizados e lesados. Nessa disputa, as forçassão desiguais, pois as comunidades tradicionais são frequentemente vistas como estando "'fora da curva' estabelecida pelo capital como cidadãos 'normais'" (LOUREIRO 2023, p. 30).

Nesse cenário de forças desiguais, a educação popular emerge como prática política e pedagógica essencial para o fortalecimento da identidade e a construção de alternativas. Ao reconhecer os sujeitos como portadores de conhecimentos legítimos, ela transforma "atingidos" em sujeitos políticos coesos. Ao resgatar saberes locais e valorizar cosmologias amazônicas, a educação popular contrapõe a lógica da colonialidade, sendo fundamental para a reconstrução da coletividade e a luta por "sobrevivência, respeito e dignidade" (LOUREIRO, 2023, p. 27) nesses espaços.

A necessidade de tais práticas fica evidente quando se analisa o impacto de projetos como a hidrelétrica de Santo Antônio. A pesquisa evidenciou que os espaços tradicionais não são apenas espaços físicos, mas lugares educativos, onde se constroem saberes, práticas culturais e relações intergeracionais. Como discutido por Paulo Alberto (2023), a remoção forçada da comunidade impactou não apenas as moradias e o trabalho, mas desestruturou a transmissão de conhecimentos, rompendo com uma pedagogia comunitária enraizada no rio e na floresta.

Em resposta a essa desestruturação, emergem por toda a Amazônia experiências de auto-organização. Um exemplo emblemático é o dos povos indígenas de Roraima, que, como descrevem Ferraz et al., evoluíram da resistência adaptativa

para uma auto-organização política. Nesse processo, a educação popular assume um papel central, permitindo a construção de espaços próprios de formação baseados em suas cosmologias. O movimento indígena torna- se, assim, um agente educativo que mobiliza saberes ancestrais para construir estratégias de enfrentamento e reexistência.

De forma análoga, mas no contexto de pressão urbana, as comunidades ribeirinhas como a do Puraquequara em Manaus revelam a mesma potencialidade. Como aponta o capítulo “Vida e resistência dos ribeirinhos do Puraquequara.”, a organização comunitária se baseia em saberes locais transmitidos oralmente. Essas práticas, mesmo não institucionalizadas, operam como formas de conhecimento que geram vínculo, identidade e mobilização política contra a urbanização desordenada, demonstrando que a educação popular é também uma ferramenta de luta pelo local na linha tênue entre o rural e o urbano.Essas experiências práticas demonstram que a educação popular fortalece a coletividade e a identidade, resgatando saberes territoriais e contrapondo a desterritorialização. Alinhada à Psicologia Histórico-Cultural e aos princípios de Paulo Freire, a educação popular se consolida como uma alternativa à escola formal hegemônica, reconhecendo os sujeitos como protagonistas e integrando saberes locais em uma ética indissociável da luta por vida e território.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise realizada, torna-se evidente que os impactos das hidrelétricas sobre as comunidades ribeirinhas vão muito além do deslocamento físico: atingem profundamente as dimensões subjetivas, culturais e educacionais desses povos. As práticas educativas tradicionais são interrompidas, os laços comunitários fragilizados e as formas de existência transformadas por uma lógica desenvolvimentista que desconsidera os saberes locais e os direitos. É nesse cenário de violação que educação popular e os movimentos sociais emergem como estratégias potentes de resistência, reconstrução e fortalecimento das identidades e das lutas pelos seus espaços, impulsionando um necessário processo de descolonização. Esta descolonização implica, no campo da psicologia e da educação, a desconstrução de epistemologias eurocêntricas e a valorização dos saberes e práticas de cuidado dos povos originários e tradicionais, promovendo uma atuação crítica, ética e culturalmente situada.

Reconhece-se que este estudo, por seu caráter de revisão bibliográfica, possui limitações, sendo a principal delas não captar as vozes dos sujeitos em tempo real, mas sim por meio da análise de produções já existentes. A própria escassez de trabalhos que articulam psicologia e educação neste contexto específico se revelou um achado e uma limitação. Assim, sugerem-se como futuras pesquisas, estudos de caso etnográficos e pesquisas-ação participativas dentro das escolas dos reassentamentos; estudos longitudinais que acompanhem os impactos psicossociais na geração que já nasceu e cresceu deslocada; e análises focadas na efetividade e nos desafios das práticas de educação popular já em curso nessas comunidades.

Portanto, mais que uma produção teórica, este artigo se posiciona como uma tentativa de reparação histórica e de escrita comprometida com as populações tradicionais que têm suas formas de existir profundamente ameaçadas pelos interesses do capital. Reforça-se, assim, a urgência de uma Psicologia que, aliada à educação e aos movimentos sociais, a exemplo do Movimento dos Atingidos por Barragens, assuma seu compromisso ético e político com a escuta, o pertencimento e a reexistência dos povos ribeirinhos da Amazônia.

REFERÊNCIAS

ALBERTO, Paulo de Souza. Teotônio: a trajetória de uma comunidade ribeirinha afetada pela Hidrelétrica de Santo Antônio no Rio Madeira. 2020. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente) – Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2020. Disponível em <https://ri.unir.br/jspui/handle/123456789/4580>. Acesso em 01 abril de 2025.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. Referências Técnicas para atuação de psicólogas(os) com Povos Tradicionais. Brasília, DF: CFP, 2022. Disponível em: >https://site.cfp.org.br/publicacao/referencias-tecnicas-para-atuacao-de-psicologasos- com-povos-tradicionais/< Acesso em: 27 março 2025.

CRUZ, Eliane Anselmo da; DIONG, Edilene da Silva; SILVA, Maria das Graças. “Isso é tirar a vida das pessoas”: barragens e violação de direitos. Revista da ANPEGE, v. 14, n. 23, p. 159- 191, 2018. Disponível em: <https://www.periodicos.capes.gov.br/index.php/acervo/buscador.html?task=detalhes&sourc e=all&id=W3016531318>. Acesso em 07 de abril de 2025.

FERRAZ, Almir; MACIEL, Raimundo; OLIVEIRA, Lineu de. Da resistência adaptativa à auto-organização: o movimento dos povos indígenas, os projetos de desenvolvimento e o indigenismo em Roraima. In: PINTO, Renan; DAMULAKIS, Geisa (org.). Comunicação, questão indígena e movimentos sociais: reflexões necessárias. Boa Vista: Editora da UFRR, 2019. p. 101-125. Disponível em

<https://riu.ufam.edu.br/handle/prefix/6127>. Acesso em 01 abril 2025.

GONCALVES, Bruno Simões. A Dupla Consciência Latino-Americana: contribuições para uma psicologia descolonizada. Rev. psicol. polít., São Paulo , v. 16, n. 37, p. 397-413, dez. 2016. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2016000300011&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 01 jul. 2025.

GIL, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. Disponível em <https://epage.pub/doc/livro-metodos-e-tecnicas-de-pesquisa-socilal-gil-2008- y1mrpgql9m>. Acesso em 07 maio 2025.

GOHN, Maria da Glória. Movimentos sociais na Amazônia: teoria e práxis. In: FOSSA, Maria Izabel; LIMA, Eli de Fátima (org.). Amazônia e movimentos sociais: diálogos entre a cidade ea floresta. Boa Vista: Editora da UFRR, 2015. p. 25-46. Disponível em <https://riu.ufam.edu.br/handle/prefix/6623>. Acesso em 07 abril de 2025.

LIMA, Maria de Fátima. Vida e resistência dos ribeirinhos do Puraquequara: na linha tênue entre rural e urbano. In: SCHWEICKARDT, Kátia; GOMES, Gisele (org.). Puraquequara em mosaico: histórias, vidas e recursos naturais. Manaus: Editora da UEA, 2019. p. 23-44. Disponível em <https://riu.ufam.edu.br/handle/prefix/5853>. Acesso em 07 de abril de 2025.

MORET, Augusta; ARAÚJO, Sandra. Hidrelétricas do Rio Madeira e (re)configuração das comunidades atingidas em Rondônia. In: SCHWEICKARDT, Júlio César; PEREIRA, Edmundo (org.). Amazônia em Perspectiva: Culturas, Espaços e Transformações. Salvador: EDUFBA, 2016. p. 273-300. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/8764>. acessos em 01 jul. 2025.

PINTO, Renan; DAMULAKIS, Geisa (org.). Comunicação, questão indígena e movimentos sociais: reflexões necessárias. Boa Vista: Editora da UFRR, 2019. Disponível em: http://riu.ufam.edu.br/handle/prefix/6127. Acesso em: 7 de abril de 2025.

SILVA, Murilo de Souza; WALSH, Catherine. Paulo Freire e Catherine Walsh: Afinidades Teórico-práticas nas Pedagogias De(s)coloniais. Revista Eletrônica da FAINOR, Vitória da Conquista, v.12, n.1, p. 116-131, jan./jun. 2019. Disponível em: <https://sinergiased.org/paulo- freire-e-catherine-walsh-afinidades-teorico-praticas-nas-pedagogias-descoloniais/>. Acesso em 07 de abril de 2025.

SILVA, Sandra M. P. da; MORET, Augusta S. M. Educação escolar em assentamentos de hidrelétricas: memórias de um povo esquecido. Debates em Educação, Maceió, v. 12, n. 28, p. 642-661, 2020. Disponíve em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/8764>. Acesso em 07 abril de 2025.

INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA EM ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO EM DOIS MUNICÍPIOS DO ESTADO DE RONDÔNIA

Juliana dos Santos Figueiredo[1]
Fabiano Sales de Aguiar[2]

Resumo
O texto relata experiências sobre os desafios enfrentados por dois professores da rede municipal de ensino de dois municípios em Rondônia, no processo de inclusão de alunos com deficiência. O objetivo é propor uma reflexão crítica, fundamentada em conceitos de inclusão historicamente construídos, abordando a importância de práticas de aprendizagem equitativas no cotidiano escolar. A pesquisa, de caráter bibliográfico, descritivo e com abordagem qualitativa, analisa as vivências de educadores que, ao longo de suas trajetórias profissionais, lidaram com a inclusão escolar. As lições adquiridas ao longo das experiências se revelaram de extrema relevância, destacando-se a compreensão de que qualquer processo de inclusão demanda conhecimento técnico abrangente, incluindo aspectos legislativos, características e peculiaridades das deficiências, bem como estratégias, metodologias e recursos apropriados. Além disso, exige-se uma postura proativa dos envolvidos, que devem estar dispostos a redefinir procedimentos e a se reinventar, dado que não existem soluções padronizadas; é durante o percurso que o caminho se constrói.

Palavras-chave: Educação inclusiva; Autismo; Práticas de aprendizagem equitativas.

INTRODUÇÃO

O acesso de estudantes com deficiência à educação é garantido pela legislação brasileira, fundamentada em documentos internacionais que servem como marcos e diretrizes para o processo de inclusão. A Educação Inclusiva se sustenta no princípio de que a educação é um direito universal, promovendo uma escola que

[1] Mestre em História e Estudos Culturais; Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de Rondônia. Pedagoga. Professora da rede municipal de educação de Rolim de Moura-RO. Professora da Educação Especial. E-mail: julianatutorauab@gmail.com.
[2] Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar Profissional (PPGEEProf) da Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Professor da Universidade Federal do Acre (UFAC). Membro do Grupo de Estudos Interdisciplinares das Fronteiras Amazônicas (GEIFA), Grupo de Pesquisa Multidisciplinar em Educação e Infância (EDUCA), Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil, Infância e Educação Especial e Inclusiva (GEPEIN). E-mail: fabiano.aguiar@ufac.br.

assegura o acesso e a permanência de todos os estudantes. Isso é realizado por meio de práticas que removem barreiras ao aprendizado, ao mesmo tempo em que valorizam as diferenças e a diversidade social e cultural, incentivando um diálogo intercultural.

Contudo, apesar dos direitos assegurados pela legislação, a Educação Especial, sob a perspectiva inclusiva, ainda está em desenvolvimento no país. Poucas escolas estão adequadamente equipadas, muitas propostas curriculares não foram adaptadas e a formação continuada de professores na área continua insuficiente (Uchôa; Chacon, 2022).

Para garantir a plena conformidade com a legislação, é imprescindível uma análise aprofundada da realidade educacional, reconhecendo que a inclusão se concretiza não apenas pela inserção de pessoas com deficiência no ensino regular, mas também pela implementação efetiva de práticas que promovam a participação e o desenvolvimento desses indivíduos no ambiente educacional (Mantoan, 2015).

A Educação Inclusiva enfrenta diversas barreiras, seja no âmbito familiar, social ou escolar. Discutir essa temática é essencial para promover uma educação humanizada e garantir o direito de todos ao ensino regular.

Neste texto, trazemos as vozes e perspectivas de dois professores sobre a inclusão de alunos com deficiência em sala de aula, destacando a importância da atuação docente nesse processo, uma vez que os professores são responsáveis pela implementação e execução das adaptações necessárias para o desenvolvimento educacional desses alunos.

Compreender os desafios enfrentados pelos professores é crucial, pois eles desempenham um papel central na efetivação da inclusão educacional, apesar dos obstáculos enfrentados.

1.1 Professora Juliana - experiências com a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva

“Não sei onde cada aluno vai chegar, mas tenho como visão profissional não os deixar no mesmo lugar”. Com esse pensamento, iniciei minha trajetória docente no ano de 2001, com 20 anos de idade e apenas o diploma de Magistério. Neste percurso, sempre olhei para cada discente como único e para as dificuldades de cada um deles como instrumento de estudo e intervenção escolar; bem como para a

potencialidade do contexto histórico e social em que estão inseridos como elemento fundamental para o fazer pedagógico.

Neste caminho, há 15 anos, fui trabalhar numa escola de periferia em que, além do contexto socioeconômico, a ajuda ao aluno com déficit de aprendizagem nunca chegava. Assim começou minha busca para compreender o universo da Educação Inclusiva, a partir do contexto de legislação, cursos de prática pedagógica e formação de professores.

Na minha caminhada acadêmica (graduação, cursos de Especializações e Mestrado), fui construindo saberes atrelados à realidade dos alunos, aprendendo a conectar teoria ao contexto prático. Nos estágios, sempre ouvia: “Teoria é uma coisa... Quero ver na pratica!”. E, a partir dessa fala de diversos professores que encontrava pelo caminho, eu observava que nem todo contexto teórico contribui que o processo de aprendizagem do aluno tenha êxito.

Então, quando ingressei como professora na sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), vi-me em um processo de aperfeiçoamento para atender aos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) e Transtorno Opositor Desafiador (TOD) com práticas que tivessem evidências científicas, voltando novamente ao papel de acadêmica nos cursos de Educação Física e Terapia Ocupacional. Esse foi um momento extremamente enriquecedor, em que pude compreender, através do relato das famílias, os desafios, as superações e as lutas diárias para garantir o acesso à educação e o desenvolvimento da pessoa com deficiência.

Atualmente, desenvolvo minha prática pedagógica com 20 alunos com a idade de cinco a sete. Geralmente, dou início ao trabalho com o ensino de habilidades básicas – como aprender a se comportar e utilizar espaço e objetos do universo escolar; depois, realizo os estímulos e a mediação em relação ao contexto acadêmico do aprendiz.

Com relação às habilidades acadêmicas, o planejamento do aluno - assessorado pela sala de AEE/SERM - é realizado a partir do Planejamento Educacional Individualizado (PEI) de cada estudantes, orientado pela equipe pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Rolim de Moura, cidade na qual trabalho.

Em cada aula que ministro, compreendo e estimulo o protagonismo do meu aluno, como ser social, agente de transformação. Suas limitações não podem ser

maiores que suas potencialidades. E como diz Paulo Freire (2005, p. 47), “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”.

Esse pensamento me motivou, neste ano de 2025, a desenvolver projetos e pesquisas que estimulassem os alunos a também produzir conhecimento. Nesse contexto, estamos desenvolvendo um projeto de produção de livro, no qual cada aluno faz uma narrativa e, a partir desta, faz as ilustrações de seu próprio livro.

Para conclusão do projeto, planejamos realizar o evento “Noite de Autógrafo”. Esse evento não apenas irá apresentar às famílias as atividades escolares de seus filhos, mas também suas potencialidades, pois, dentro das suas limitações e superações diárias, cada um desses indivíduos tem um potencial enorme e é um ser que pensa. Nessas produções, a escrita, não apresentou apenas histórias e contos, mas a individualidade de cada aluno, oportunidade de expressar-se. Surge, assim, o texto como estimulo terapêutico.

A escrita terapêutica é uma prática que promove o autoconhecimento, a elaboração emocional e o bem-estar psicológico por meio da expressão escrita. Ao registrar sentimentos, pensamentos e experiências, o indivíduo se torna capaz de reorganizar internamente seus conflitos e dar novo significado a vivências dolorosas.

Segundo Pennebaker e Smyth (2016), a escrita expressiva ajuda a reduzir o estresse, fortalece o sistema imunológico e melhora o funcionamento psicológico ao permitir que as emoções sejam processadas cognitivamente. A prática pode ser aplicada em contextos clínicos, educacionais e sociais como ferramenta complementar de cuidado e reflexão, valorizando a linguagem como instrumento de cura e desenvolvimento humano.

Atuo também como professora/tutora nos cursos de formação de professores (Pedagogia) e formação de mediadores escolares com os profissionais da escola Silva Jardim, do Município de Alto Alegre dos Parecis. Concebo que a formação de professores deve reconhecer os saberes docentes e continuar estimulando-os, seja no processo de formação inicial ao continuada. Muitas pesquisas são publicadas sobre essa temática, porém, segundo Nóvoa (2022, p. 3), “essa literatura prolixa tem uma falha maior: reflete insuficientemente sobre os professores como detentores de um conhecimento próprio [...]”.

Essas experiências são desafiadoras, pois me colocam diante de uma situação em que, mesmo reconhecendo a necessidade de intervenção

especializada, vejo-me limitada em alguns contextos. Isso acontece com a maioria dos professores que atuam nessa área. Nem sempre encontramos gestores abertos ao processo de inclusão. Contudo, a prática docente eficaz e o suporte ao professor são as únicas portas abertas para que ocorra um processo inclusivo.

Atuar na Educação Inclusiva é ver que toda conquista precisa de uma instrumentalização legal; nesse sentido, a família é um importante agente de transformação na busca pela efetivação de direitos. No contexto da escola inclusiva, também presencio pais, professores e a comunidade escolar como um todo que passam a valorizar, prioritariamente, a importância do convívio pautado no respeito às diferenças, reconhecendo-o como um elemento central para a consolidação das aprendizagens coletivas.

No entanto, ainda persiste uma resistência em relação à inclusão de alunos com deficiência em turmas de ensino regular, frequentemente justificada pelo suposto despreparo dos profissionais que os acompanham (Santana; Coutinho, 2023). Mesmo assim, acredito que a “educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo” (Freire, 2005, p. 47),

1.2 Professor Fabiano - de aluno não alfabetizado a pesquisador na área de alfabetização de alunos autistas

Nesse relato, abordo sobre como adentrei no campo da pesquisa da alfabetização de alunos com deficiência na escola, mais especificamente sobre o ensino da leitura e escrita para estudantes autistas. O início deste relato é carregado de traumas e sua escrita me faz lembrar de traumas que até hoje assombram meu cotidiano, uma vez que essas essas lembranças dolorosas são oriundas do período em que fui alfabetizado e fiquei retido na primeira série do Ensino Eundamental, hoje chamada de primeiro ano: no final da década de 1980, fui retido no primeiro ano por três anos consecutivos (Aguiar, 2018).

Nesse período da história da alfabetização, ao final do século XIX, no campo das concepções sobre alfabetização, alguns defendiam o método tradicional de ensino, enquanto outros eram defensores do método analítico de alfabetização, o que gerou “[...] uma acirrada disputa entre partidários do então novo e revolucionário método analítico para o ensino, leitura e os que continuavam a defender e utilizar os tradicionais métodos sintéticos, especialmente o da silabação” (Mortatti, 2006, p. 8).

Somando-se a esse contexto histórico, em que marcas profundas foram deixadas em meu processo de aprendizagem, vieram outras surpresas: ao final do Ensino Médio, eu não tinha direção do que iria fazer. Então, prestei o antigo Vestibular - atualmente substituído pelo Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) - para o curso de Pedagogia e fui aprovado, fiquei surpreso por ter sido aprovado e fui para a faculdade meio desconfiado, pensando: “Como alguém como eu estaria em uma universidade, onde só há pessoas iluminadas e inteligentes?” (Aguiar, 2018, p. 15).

A formação em Pedagogia trouxe matérias que tinham pouca ligação com contextos práticos para a sala de aula. Saímos a campo apenas em dois momentos durante os quatro anos de curso e as experiências fora da universidade não tiveram relação direta com os alunos e a escola, pelo fato de que as práticas foram desenvolvidas entre os próprios acadêmicos.

Minha formação inicial focou mais nos aspectos teóricos, sem ter proporcionado a aproximação entre teoria e prática, o que seria muito valioso para a formação dos professores. No que diz respeito às experiências com a educação dos alunos com deficiência, essa temática foi pouco discutida, ministrada com leituras superficiais, apenas para que fosse cumprida a disciplina.

Desse modo, minhas experiências com a temática da Educação Especial na perfectiva da Educação Inclusiva foram sendo aprofundadas no período em que cursei uma formação de professores denominada Pró-Letramento, entre 2009 a 2010.

Nesse momento, surgiram-me indagações quanto ao processo de ensino dos alunos com deficiência que sequer eram citação na formação. O fato mais instigante é que não havia questionamentos, pelo menos no momento da formação, sobre a alfabetização dos alunos com deficiência. Muitas alfabetizadoras e alfabetizadores tinham alunos com deficiência em suas salas, principalmente na escola que eu trabalhava. E eu questionava: onde estavam as dúvidas desses/as alfabetadores/as que não faziam perguntas sobre os alunos, como se eles nem existissem na escola?

Essa foi a primeira formação continuada da qual participei enquanto regente em sala de aula, oportunidade que me fez refletir sobre a total falta de propostas teóricas e práticas para a inclusão dos alunos com deficiências e sobre o silêncio dos/as alfabetizadores/as que tinham alunos com deficiência em suas salas, cujas maiores dúvidas naquela formação não eram sobre tais alunos. Nessa formação,

muitos professores traziam de seu cotidiano uma fala para justificar sua resistência à inclusão, conforme apontada por Mantoan (2003. p. 41): “[...] é não estarem ou não querem terem sidos preparados para esse trabalho”.

Depois, o Pró-Letramento foi substituído “pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, que restringiu as ações formativas apenas aos professores do chamado “ciclo de alfabetização”, ou seja, dos três primeiros anos do ensino fundamental de nove anos” (Oliveira, 2019, p. 197). O PNAIC ampliou mais minha visão sobre a necessidade de formações no ambiente da escola, em diálogos compartilhados com os alfabetizadores, pois a proposta de formação tinha uma estrutura inicial de formação continuada que privilegiava o ambiente escolar em sua essência (Oliveira, 2019)

Após a formação do PNAIC, ao participar de reuniões pedagógicas na escola em que eu atuava, percebi que muitos/as alfabetizadores/as que participaram das duas formações ainda tinham dúvidas relacionadas aos métodos de alfabetização. Mesmo tendo recebidos essas formações continuadas, esses/as alfabetizadores/as não se sentiam preparados/as para lidar com as questões que emergiam na sala de aula; além disso, não conseguiram administrar suas incertezas diante das sugestões teóricas e metodológicas apresentadas nas formações.

Vale registrar que a problemática do ensino e aprendizagem para alunos com deficiência foi abordada pelo PNAIC, em fascículos estudados nos encontros de formação. O fascículo direcionado para a alfabetização dos alunos com deficiência foi apresentado em apenas dois encontros e com uma leitura muito superficial, apenas para se cumprir o momento de formação e, assim, não proporcionou um estudo aprofundado e nenhum vínculo com o contexto prático da sala de aula (Oliveira, 2019). Com respeito a essa temática, Day (2001) enfatiza a importância das vivências pessoais e profissionais dos/as professores/as como eixo para seu desenvolvimento profissional. Um desses pontos é a valorização dos docentes enquanto profissionais: ao longo de sua carreira, acumulam conhecimentos do fazer docente que não são valorizados.

Durante muito tempo, os professores foram levados a pensar que não eram uma categoria de profissionais. Ainda em algumas realidades os professores não são valorizados e nem se reconhecem enquanto profissionais que contribuem para pensar o campo educacional. É sabido que o desenvolvimento profissional dos professores não finaliza na formação inicial e nem em formações aligeiradas, mas

se desenvolve longo da carreira do docente. Nesse sentido, a cultura da formação permanente deve ser cultivada nos espaços escolares com trocas de experiências entre professores, que são atores do fazer pedagógico (Day, 2001).

Esses modelos de formação teórica (como o Pró-Letramento e o PNAIC) me fazem refletir que o saber docente não fez parte das pautas de muitas formações de professores, fato que ainda se repete na atualidade: diversos momentos formativos desvalorizam os saberes docentes, apresentando uma culta de inferiorização desses saberes. Uma visão crítica a esse respeito é que ainda há uma separação de grupos distintos onde pesquisadores, comunidade científica não dialogam como os educadores (Tardif, 2014)

Ao cursar o Mestrado Acadêmico em Educação, na Universidade Federal de Rondônia, no período de 2016 a 2018, vivenciei experiências que me levaram a refletir sobre o campo teórico-prático no contexto das formações de professores. Essa experiência me trouxe outra perceptiva sobre a alfabetização, os conhecimentos teóricos e praticas desenvolvidos pelos alfabetizadores. Os resultados de minha pesquisa de Mestrado apontaram que os alfabetizadores participantes da investigação não tinham consolidado, ao longo dessas formações, os aspectos teóricos e práticos para alfabetização dos alunos; a maioria recorre em a métodos tradicionais de ensino em suas práticas alfabetizadoras (Aguiar, 2018).

Uma questão ficou em aberto em minha pesquisa de Mestrado sobre a a formação dos professores alfabetizadores: a alfabetização dos alunos com deficiência; percebi que essa lacuna deveria ter sido investigada. Para aprofundar minha compreensão, foi necessário buscar conhecimentos sobre os aspectos teóricos e práticos que envolvem a alfabetização desse público, que está presente nas salas, mas as formações não abordam metodologias que contribuam para seus processos de aprendizagem da leitura e escrita.

Para ter uma compreensão mais sólida sobre essa temática, fiz a seleção para o Doutorado Profissional em Educação Escolar, no intuito de ampliar minha visão sobre a alfabetização dos alunos com deficiência, delimitando a abordagem para o estudo de alunos com autismo, conciderando a demanda crescente desse público no município de Nova Mamoré-RO onde trabalhei como professor alfabetizador por 18 anos. Minha intenção era também contribuir com a escola em que eu trabalhava, pois os professores passaram por diversas formações que não resolveram o problema da alfabetização dos alunos com deficiência.

Segundo Josso (2008), é necessário fazer mais estudos sobre as opiniões dos educadores em ambientes de formação continuada de professores. Formações que silenciaram por muito tempo diferentes significados construídos pelos professores ao longo de suas experiências e aprendizagens ao longo de sua vida profissional. Ter enfrentado dificuldade com a inclusão dos alunos com deficiência ao longo de minha trajetória de professor alfabetizador me levou a entender que eu deveria buscar saberes que contribuíssem com minha atuação enquanto professor que tinha alunos com deficiência em sala de aula e que eu estava tão perdido quando meus colegas de escola.

Ter vivenciado formações continuadas que, em grande parte, não respeitavam a relação dos professores com os saberes e resumiam as formações a uma atividade puramente técnica de simples transmissão de informações foi um dos motivos pelos quais busquei o doutoradomento, pois as experiências formativas para a temática da inclusão dos alunos com deficiência não passaram “de mais um curso de extensão, de especialização, com uma terminalidade e um certificado que convalida a capacidade de ser um professor inclusivo” (Mantoan, 2003, p. 42)

Reconhecer os professores como sujeitos do conhecimento implica escutar suas vozes, seus saberes, escutar de verdade o que eles têm a falar sobre a formação que estão participando e não apenas ficar recebendo um banho de teoria, como se os formadores fossem seres iluminados e os professores meros expectadores de sua formação (Tardif, 2014).

Muitas pesquisas sobre a formação inicial e continuada de professores são publicadas de maneira “prolixa, reflete insuficientemente sobre os professores como [...] produtores de um conhecimento profissional, docente [...] mesmo quando essa reflexão existe, ela é dinamizada por acadêmicos, não pelos professores da educação básica” (Nóvoa, 2022. p. 3).

O conhecimento dos professores deve ser valorizado e adentrar nas propostas de formação docente e muitas dessas propostas ainda têm um longo caminho para promover mudanças significativas na valorização do trabalho docente. Essas ideias não foram vivenciadas em grande parte das formações pelas quais passei em 18 anos como alfabetizador de uma escola municipal.

Muitos avanços no campo da formação docente têm priorizado o conceito de que o professor deve ser reflexivo e participar ativamente nas formações, refletindo e contribuindo sobre seu fazer pedagógico. Nessa perspectiva surgiram muitas

propostas de formação trazem frustações e insatisfação "'pela maneira como esse conceito tem dado origem a uma imensidão de trabalhos, e pouco tem contribuído para reforçar o estatuto, a condição e a autonomia dos professores" (Nóvoa, 2022. p. 6).

Ao longo dos últimos anos, essas abordagens se deparam com uma sensação de exaustão ou saturação, mostrando-se incapaz de passar de um conjunto de histórias individuais para dinâmicas de renovação da profissão docente. Segundo Nóvoa (2022), isso ocorreu apesar da grande variedade de escritos e textos, muitos dos quais são de interesse e qualidade inegáveis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As vozes dos dois professores ecoadas neste texto evidenciam que é crucial garantir a formação dos professores alinhada com as demandas sociais e educacionais em constante evolução. Tartuce (2008) destaca o fato de que há uma tendência contínua de interrupção nos programas de formação docente, que variam dependendo das perspectivas políticas daqueles que estão desconectados da realidade da sala de aula. Esse fato é vivenciado em sala de aula por todos os professores: a cada novo governo, todo aparato teórico é mudado do dia para noite e os alfabetizadores, no cotidiano de suas salas, precisam administrar teorias que invalidam o que acabam de aprender nas formações.

O reconhecimento de que o ensino é um processo que envolve pessoas, que os professores têm um lugar importante na organização escolar e que o ensinar é uma prática reflexiva ganha visibilidade no cenário educacional. Esse novo ponto de vista está baseado em princípios fundamentais de valorização das várias facetas da história pessoal e profissional do professor e a compreensão de que a formação de professores ocorre em um movimento permanente (Tartuce, 2019)

Nessa vertente de valorização, precisamos de propostas diferentes das então trazidas aos professores que lidam com alunos com deficiência na sala de aula, propostas "de uma formação em serviço que também muda, porque as escolas não serão mais as mesmas, se abraçarem esse novo projeto educacional" (Mantoan, 2003, p. 43).

Para a escola se tornar inclusiva, é preciso modificar não apenas a formação dos professores, mas também "re-desenhar sua estrutura, organização, projeto

político- pedagógico, recursos didáticos, práticas avaliativas, metodologias e estratégias de ensino" (Glat; Pletsch; Souza Fontes, 2007, p. 344)

Uma escola inclusiva deve propiciar a participação de todos os colaboradores do ambiente escolar para a construção coletiva de um currículo onde "as vozes dos alunos e das alunas, da comunidade escolar devem ser ouvidas e transformadas em práticas curriculares concretas que valorizem a diversidade" (Uchôa; Chacon, 2022, p. 7).

REFERÊNCIAS

AGUIAR. Fabiano Sales de. **Concepções teóricas e práticas de alfabetização e letramento de alfabetizadoras do município de Nova Mamoré-RO**. Porto-Velho: Temática, 2018.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento profissional de professores**: os desafios da aprendizagem permanente. Porto: Ed. Porto, 2001.

FREIRE. Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

GLAT, Rosana; PLETSCH, Márcia Denise; SOUZA FONTES, Rejane de. Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. **Educação** - Revista do Centro de Educação, Santa Maria, v. 32, n. 2, 2007, p. 343-355, 2007. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/678. Acesso em: 10 set. 2024

JOSSO, MARIE-CHRISTINE. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**, *[S. l.]*, v. 30, n. 3, 2008. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2741. Acesso em: 8 fev. 2024.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Diferenciar para incluir ou para excluir? Por uma pedagogia da diferença. **Educação Inclusiva** - Revista da Pró Inclusão/Associação Nacional dos Docentes de Educação Especial, v. 6, p. 11-14, 2015. Disponível em: https://diversa.org.br/artigos/diferenciar-para-incluir-ou-para-excluir-por-uma-pedagogia-da- diferenca. Acesso em: 19/05/2025.

MORTATTI, Maria Rosário Longo. História dos métodos de alfabetização no Brasil. (Conferência). In: SEMINÁRIO "ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM DEBATE". Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental/SEB/MEC. Brasília, 27/04/2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf.

Acesso em: 01 out. 2024.

NÓVOA, António. Conhecimento profissional docente e formação de professores. **Rev. Bras. Educ.** [online]. vol. 27, e270129, 2022. Epub 20-dez-2022. ISSN 1809 449X. Disponível em: https://doi.org/10.1590/s1413-24782022270129. Acesso em: 10 fev. 2024.

OLIVEIRA, Marília Villela de. Formação continuada de professores alfabetizadores: o PNAIC e seus impactos. **Revista Brasileira de Alfabetização**, *[S. l.]*, v. 1, n. 8, 2019. DOI: 10.47249/rba.2018.v1.302. Disponível em: https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/302. Acesso em: 3 out. 2024.

PENNEBAKER, James W.; SMYTH, Joshua. M. **Opening up by writing it down**: How expressive writing improves health and eases emotional pain. New York: Guilford Press, 2016.

SANTANA, Everaldo da Silva; COUTINHO, Diógenes José Gusmão. A inclusão escolar e a importância da família na escola. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, *[S. l.]*, v. 9, n. 8, p. 515–518, 2023. DOI: 10.51891/rease. v9i8.10841. Disponível em: https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/10841. Acesso em: 25 ago. 2024.

TARTUCE, Gisela Lobo. Concepções e práticas na formação de professores e professoras para a educação básica. In: GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de.

Professores do Brasil: novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

UCHÔA, Márcia Maria Rodrigues; CHACON, Jerry Adriano Villanova. Educação Inclusiva e Educação Especial na perspectiva inclusiva: repensando uma Educação Outra. **Educação Especial**, [*S. l.*], v. 35, p. e46/1–18, 2022. DOI: 10.5902/1984686X69277. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/69277. Acesso em: 22 agosto. 2024.

INCLUSÃO NA EJA AMAZÔNICA: IDENTIDADE CULTURAL COMO EIXO PEDAGÓGICO EM TERRITÓRIOS ETNOCULTURAIS DE RONDÔNIA

Paula M. O. Fiorati[1]

Resumo
O presente artigo analisa a identidade cultural dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no contexto amazônico, a partir do diálogo com a dissertação de Daniele da Silva Maia (2024), pelo Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (ProfSocio) da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista (UNESP), que investigou a construção identitária de alunos da EJA em Rondônia e propõe uma organização de ensino para aprendizagem de conceitos da Sociologia com foco na identidade desses sujeitos. Ao relacionar essa produção com a proposta de pesquisa em desenvolvimento no Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI) pela mestranda Paula M. O. Fiorati, busca-se evidenciar como aspectos culturais, sociais e biopsicossociais influenciam os processos de inclusão educacional. A análise destaca as potencialidades de abordagens pedagógicas sensíveis à diversidade, reconhecendo a cultura local e as vivências dos “povos da floresta” como elementos estruturantes para o pertencimento e a permanência dos estudantes na escola, contribuindo para uma efetiva inclusão no contexto etnocultural da Amazônia.

Palavras-chave: identidade cultural; EJA; educação inclusiva; Amazônia; diversidade; inclusão.

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) representa uma modalidade da Educação Básica voltada ao atendimento de sujeitos que não tiveram acesso ou permanência nos anos escolares regulares. Trata-se de um campo educacional profundamente marcado por desigualdades históricas, sociais e econômicas, sendo sua oferta garantida pela legislação brasileira como direito público subjetivo. Conforme previsto no artigo 37 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996, atualizada em 2017), a EJA é destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental e Médio na idade própria.

Neste sentido, a EJA abrange prioritariamente pessoas com 15 anos ou mais no caso do ensino fundamental, e a partir dos 18 anos para o ensino médio, conforme

[1] Mestranda em Educação Inclusiva pelo Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI)

disposto na Resolução CNE/CEB nº 1/2000. Essa população é formada por sujeitos que, por múltiplos atravessamentos — como o trabalho precoce, a pobreza, a discriminação, as migrações, a maternidade na adolescência, a violência urbana ou rural e a falta de políticas públicas efetivas — não conseguiram iniciar ou concluir sua trajetória educacional no tempo regulamentar. Tais fatores evidenciam as desigualdades estruturais da sociedade brasileira e revelam que o fracasso escolar, muitas vezes atribuído aos indivíduos, tem raízes em processos sociais excludentes (ARROYO, 2000).

A EJA, portanto, não se trata apenas de uma modalidade de ensino, mas de uma política reparadora que precisa ser compreendida à luz dos direitos humanos e da justiça social. A identidade cultural desses estudantes é frequentemente invisibilizada por um modelo educacional que tende à homogeneização dos saberes e à negação das vozes populares. Segundo Arroyo (2000), ela deve acolher os sujeitos em sua inteireza, respeitando suas histórias, identidades e culturas, e não como meros “repetentes” ou “desviantes” do padrão educacional.

Além disso, a concepção contemporânea de EJA implica não apenas o acesso à escolarização formal, mas a valorização da trajetória dos sujeitos, o reconhecimento dos saberes adquiridos ao longo da vida e a promoção de uma pedagogia dialógica, crítica e inclusiva (FREIRE, 1987). No contexto amazônico, essa modalidade assume ainda mais complexidade, pois lida com questões ligadas à territorialidade, às identidades étnicas e à diversidade cultural dos estudantes. Esses atravessamentos impactam o acesso, a permanência e o sucesso escolar, exigindo um olhar pedagógico atento às particularidades regionais.

Segundo dados do Censo Escolar (INEP, 2023), mais de 1,5 milhão de estudantes estão matriculados na EJA no Brasil, sendo que a região Norte possui os piores índices de permanência e conclusão. Isso reflete a carência de uma proposta pedagógica que dialogue com as realidades regionais e com a diversidade cultural da população amazônica. No estado de Rondônia, muitos dos estudantes pertencem a povos tradicionais, comunidades ribeirinhas, migrantes nordestinos, populações negras e indígenas, o que exige da escola um reposicionamento pedagógico.

É notável, portanto, que os sujeitos da EJA carregam experiências marcadas por ausências, deslocamentos, invisibilidade e resistências. De acordo com Maia (2024), a identidade cultural é uma construção histórica e política que precisa ser considerada nos espaços escolares como elemento constitutivo da subjetividade dos

educandos. Com base nisso, este artigo tem como objetivo refletir sobre a contribuição da identidade cultural para práticas pedagógicas inclusivas na EJA em Rondônia, considerando os aspectos biopsicossociais que atravessam esses sujeitos e suas trajetórias.

Como aponta Freire (1987), a educação precisa ser um ato de liberdade, em que os sujeitos se reconheçam como produtores de cultura e de saber. Portanto, é urgente uma pedagogia que respeite as narrativas dos educandos, que acolha suas lutas, que permita a construção coletiva do conhecimento a partir da escuta e da dialogicidade.

Diante desse cenário, toma-se como referência central a dissertação de Daniele da Silva Maia (2024), intitulada “Identidade cultural do estudante de Rondônia: uma organização de ensino para aprendizagem de conceitos da Sociologia no Ensino Médio”, pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). A autora propõe uma sequência didática que valoriza o reconhecimento das identidades dos estudantes da EJA, conectando-as aos conceitos de cultura, socialização e grupos sociais. A aproximação entre esse trabalho e a pesquisa em desenvolvimento no PROFEI pela mestranda Paula M. O. Fiorati, reside na compreensão da identidade como eixo de uma educação verdadeiramente inclusiva.

A pesquisa em desenvolvimento no Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI) propõe investigar como as práticas pedagógicas da EJA podem ser reorganizadas com base no reconhecimento da identidade cultural dos estudantes e em uma perspectiva biopsicossocial da deficiência. O estudo parte da premissa de que muitas barreiras à aprendizagem estão associadas não apenas às limitações físicas ou cognitivas, mas também à marginalização simbólica, à baixa autoestima, à ausência de representatividade no currículo e à fragmentação das experiências escolares. A pesquisa pretende construir propostas metodológicas que favoreçam o pertencimento escolar e a valorização da história de vida dos sujeitos da EJA, especialmente em territórios amazônicos marcados por grande diversidade étnico- cultural.

Na dissertação de Maia (2024), identifica-se uma análise potente sobre a identidade cultural dos estudantes de Rondônia e como a escola pode ser um espaço de afirmação desses sujeitos. A autora revela que as escolas muitas vezes reproduzem conteúdos distantes da realidade amazônica, desconsiderando as experiências locais como fontes válidas de conhecimento. Isso contribui para o

afastamento dos alunos da vida escolar.

A pesquisa de Maia (2024) é central para a análise realizada, pois oferece um diagnóstico profundo sobre quem são esses estudantes, suas origens e como se veem dentro do mosaico cultural amazônico. Ao investigar a identidade dos “povos da floresta”, a autora fornece um material rico para pensar em uma pedagogia que não apenas “ensina”, mas que “conversa” com o aluno, validando seus saberes e promovendo um sentimento de pertencimento essencial para o sucesso do processo educativo.

Além disso, amplia-se o debate para discutir como os atravessamentos sociais, culturais e psicológicos compõem um conjunto de elementos fundamentais para a construção de práticas pedagógicas que efetivamente contemplem a diversidade dos estudantes da EJA. Assim, para combater essa exclusão que marca o público da EJA, é necessário repensar o planejamento pedagógico. O currículo precisa abrir espaços para o múltiplo, o diferente e o local. A formação docente é, portanto, eixo central para que os professores desenvolvam práticas sensíveis à diversidade e que rompam com a lógica da educação bancária.

Portanto, ao compreender as características e os desafios da EJA, torna-se possível reconhecer a importância dessas práticas educacionais e perceber que vão além do conteúdo formal e que se propõem a escutar, valorizar e incluir sujeitos historicamente marginalizados pela escola.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A educação inclusiva, conforme Mantoan (2006), ultrapassa o conceito de inserção física de estudantes com deficiência no espaço escolar. Trata-se de um movimento político, pedagógico e ético que defende a participação de todos os estudantes no processo educativo, considerando suas condições socioculturais, étnico-raciais, de gênero, orientação sexual e deficiência.

Na EJA, a inclusão se torna ainda mais complexa. A modalidade atende sujeitos com trajetórias escolares interrompidas, marcados por múltiplas vulnerabilidades sociais e culturais, muitos dos quais são indígenas, quilombolas, migrantes ou pertencentes a comunidades tradicionais. Gomes (2011) aponta que considerar a diversidade étnico-racial na educação é um requisito para uma pedagogia decolonial, crítica e plural.

A perspectiva intercultural é abordada por Candau (2016) como essencial para uma prática pedagógica que valorize os saberes dos povos tradicionais, das comunidades indígenas, quilombolas e ribeirinhas. Essa pedagogia está comprometida com o diálogo entre culturas, o reconhecimento das identidades e a desconstrução de estereótipos, o que é particularmente relevante no contexto amazônico.

Freire (1987) defende uma pedagogia baseada no diálogo, na escuta e na valorização do saber popular. Essa perspectiva é especialmente potente para a EJA amazônica, onde os saberes locais, orais e comunitários têm valor formativo e merecem reconhecimento na sala de aula.

Por fim, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) propõe uma mudança de paradigma: da exclusão para a convivência com a diferença, do ensino homogêneo para o planejamento centrado nas necessidades específicas dos estudantes.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório e natureza bibliográfica e documental. A principal fonte de análise é a dissertação de mestrado de Daniele da Silva Maia (2024), da qual foram extraídos os dados sobre o perfil identitário dos estudantes da EJA em Rondônia e a análise da sequência didática aplicada. Além disso, recorreu-se a autores que discutem inclusão, EJA e interculturalidade, também a documentos oficiais e aos referenciais teóricos utilizados pela autora, com destaque para a Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky, bem como a documentos norteadores da educação nacional (LDB, BNCC) e regional (Referencial Curricular de Rondônia), a fim de fundamentar a discussão sobre uma prática pedagógica inclusiva e contextualizada.

A Teoria Histórico-Cultural, formulada por Lev Vygotsky, parte da premissa de que o desenvolvimento humano ocorre por meio das interações sociais mediadas pela linguagem, em contextos históricos e culturais específicos. Vygotsky destaca a importância do ambiente sociocultural na construção do conhecimento, enfatizando que a aprendizagem precede o desenvolvimento e ocorre por meio da mediação de um “outro mais experiente” — como o professor. Essa perspectiva reconhece o sujeito como ativo,

histórico e influenciado por seus vínculos afetivos e culturais. No contexto da EJA, essa teoria é fundamental para compreender como os estudantes atribuem sentido às experiências escolares a partir de suas vivências e identidades socioculturais (OLIVEIRA, 2019; VYGOTSKY, 1991).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O presente estudo permitiu identificar importantes aspectos sobre o cenário da Educação de Jovens e Adultos no contexto amazônico, especialmente no estado de Rondônia. Os resultados obtidos, a partir da análise da dissertação de Daniele Maia (2024), de referenciais teóricos críticos e do aprofundamento da pesquisa em desenvolvimento no PROFEI, evidenciam a necessidade de uma prática pedagógica que reconheça a identidade cultural dos sujeitos da EJA como elemento estruturante do processo educativo. Nas seções a seguir, são apresentados e discutidos os principais eixos que emergiram da análise: a invisibilização dos estudantes e a potência de suas resistências; a análise da sequência didática proposta por Maia para a valorização das identidades; a identidade cultural como base de uma prática verdadeiramente inclusiva; e o papel do território na constituição do pertencimento e da cidadania na escola.

A eja em Rondônia: sujeitos invisibilizados e resistentes

A eja em Rondônia atende uma população diversa, formada por trabalhadores, migrantes, povos tradicionais, mulheres chefes de família, pessoas com deficiência e sujeitos historicamente alijados do processo educacional. Segundo Maia (2024), os sujeitos da EJA carregam uma “identidade cultural naturalizada”, atravessada por estereótipos e marginalizações que os associam aos “povos da floresta” como atrasados ou inferiores. A autora destaca que essa representação social impacta diretamente a forma como esses estudantes são vistos e como se veem, gerando barreiras simbólicas para sua plena inserção na escola.

Esse processo de invisibilização cultural e social compromete não apenas o reconhecimento, mas o processo de aprendizagem. Como aponta Freire (1987), ensinar exige reconhecer que a educação é um ato político, e nesse sentido, incluir também é um gesto de resistência. Valorizar a identidade dos estudantes da EJA é

um caminho para promover não só a inclusão, mas a emancipação.

A invisibilização pode ser compreendida também à luz do conceito de “currículo oculto” (Apple, 2001), que se refere aos valores, crenças e comportamentos não explícitos que a escola transmite, muitas vezes reforçando a exclusão simbólica dos sujeitos que não se encaixam no padrão normativo. Quando os estudantes da EJA não se veem representados nos conteúdos escolares, essa ausência os exclui cognitivamente e afetivamente do processo educacional.

Contudo, é importante compreender que esses sujeitos não são apenas vítimas de exclusão, mas também agentes de resistência. Conforme Giroux (1997), a escola é um espaço contraditório onde há disputa por sentidos. Os estudantes da EJA, ao retornarem à escola, estão afirmando sua dignidade e seu direito à educação, resistindo às narrativas que os deslegitimam como aprendizes. Essa resistência precisa ser acolhida e potencializada por meio de práticas pedagógicas que validem os saberes populares, as experiências de vida e os conhecimentos construídos fora da escola.

Nesse sentido, a inclusão vai além da acessibilidade: ela requer a reinvenção do currículo e da prática docente a partir do reconhecimento da diversidade cultural, étnica e regional. A educação escolar frequentemente silencia histórias, apaga ancestralidades e impõe padrões culturais que desconsideram as especificidades regionais. No caso da Amazônia, e particularmente de Rondônia, a escola ainda é, muitas vezes, um espaço de imposição de valores urbanos, brancos e ocidentalizados, em detrimento das culturas locais. Tal cenário demanda uma ação pedagógica consciente, ética e comprometida com a justiça social.

A proposta de sequência didática e a valorização das identidades

A dissertação de Daniele Maia (2024) apresenta uma sequência didática aplicada no ensino de Sociologia para turmas da EJA em Rondônia, cujo foco está na valorização das identidades culturais dos estudantes. A proposta pedagógica articula atividades como a construção de árvores genealógicas, rodas de conversa sobre vivências familiares, análise de imagens que retratam costumes regionais e debates sobre pertencimento e socialização. Essas estratégias foram organizadas em etapas progressivas, iniciando com o resgate de memórias pessoais e culminando na análise crítica de conceitos sociológicos. O objetivo era promover uma aprendizagem

significativa a partir das experiências dos sujeitos, fomentando o sentimento de pertencimento escolar e reconhecimento cultural.

Identidade cultural como eixo de uma prática inclusiva

Daniele Maia (2024) estrutura sua proposta didática a partir do conceito de identidade cultural como construção histórica, social e subjetiva. A autora destaca o uso de ferramentas como a árvore genealógica, rodas de conversa e análise de imagens para despertar nos estudantes o interesse por suas origens e pertencimentos. Essa metodologia, ancorada na Teoria Histórico-Cultural (VYGOTSKY, APUD OLIVEIRA, 2019), visa promover aprendizagens significativas, partindo da realidade concreta dos sujeitos.

Essa abordagem dialógica se conecta com os princípios da educação inclusiva ao reconhecer as especificidades culturais, sociais e psicológicas dos estudantes como elementos centrais do processo pedagógico (MANTOAN, 2006). Na proposta de pesquisa em desenvolvimento no PROFEI, defende-se que a inclusão na EJA deve considerar não apenas as deficiências físicas ou sensoriais, mas também as "deficiências culturais e biopsicossociais", muitas vezes ignoradas nas práticas escolares tradicionais.

Tais deficiências incluem a falta de acesso a bens simbólicos, baixa autoestima, traumas escolares e ausência de representação no currículo. Nesse sentido, a valorização das identidades dos estudantes torna-se elemento central na reconstrução do pertencimento escolar. Uma prática pedagógica que estimula os estudantes a se reconhecerem como sujeitos históricos pode ser decisiva para a permanência e o sucesso escolar. Assim, entende-se a escuta ativa dos estudantes — seus medos, suas histórias e seus sonhos — aparece como estratégia central de uma pedagogia inclusiva. A escuta permite a mediação de conflitos, o acolhimento de demandas específicas e a construção de vínculos que favorecem a permanência e o sucesso escolar.

Além disso, é preciso considerar a interseccionalidade, conceito trabalhado por Crenshaw (1993), dos marcadores sociais que atravessam esses sujeitos: raça, classe, gênero, orientação sexual, deficiência, território. Essa análise permite entender como as desigualdades se sobrepõem no cotidiano dos estudantes da EJA: ser mulher, negra, com deficiência e moradora da periferia amazônica implica em

condições específicas de opressão que precisam ser enfrentadas por meio de políticas educativas inclusivas e contextualizadas.

Práticas como rodas de conversa, produção de narrativas de vida, inserção de temáticas regionais e uso de materiais alternativos podem tornar a escola mais próxima do cotidiano do educando. Além disso, a flexibilização curricular e a valorização das experiências dos sujeitos contribuem para o fortalecimento da identidade e da permanência na escola (DUBET, 2004).

É também essencial destacar o papel da afetividade na construção da aprendizagem, conforme indica Vygotsky (1991). O vínculo entre professor e estudante não se dá apenas pela via cognitiva, mas também pelo afeto, pelo reconhecimento e pela valorização mútua. Ao reconhecer o estudante como um sujeito que sente, sofre, sonha e luta, o educador estabelece condições para um processo educativo significativo e transformador.

Uma pedagogia inclusiva e crítica deve ser capaz de ler essas camadas e produzir respostas pedagógicas coerentes com a realidade dos estudantes. Portanto, é necessário reconhecer que as experiências mais potentes de inclusão são aquelas em que o planejamento parte do conhecimento sobre os sujeitos, suas trajetórias, culturas e necessidades específicas. Adaptar recursos, flexibilizar estratégias de ensino, considerar os tempos e ritmos dos estudantes são atitudes inclusivas que transformam o cotidiano escolar.

Educação intercultural, território e pertencimento

Ao tratar da identidade cultural dos estudantes da EJA, é essencial considerar o papel do território na constituição desses sujeitos. Rondônia, com sua história de migrações forçadas, exploração dos recursos naturais, resistência de comunidades tradicionais e multiplicidade de culturas, configura um espaço simbólico de disputas e de construção de identidades (GOMES, 2011). Os beradeiros, os seringueiros, os descendentes de quilombolas e os povos indígenas são partes constituintes da diversidade que precisa ser tematizada na escola.

Candau (2016) propõe uma educação intercultural que promova o diálogo entre diferentes culturas, reconheça o outro em sua dignidade e contribua para a justiça social. Tais princípios estão presentes na dissertação de Maia (2024), quando a autora propõe que o ensino da Sociologia parta do contexto amazônico para trabalhar

conceitos como cultura, socialização e identidade.

A valorização dos saberes locais é estratégia essencial para incluir estudantes da EJA no processo de ensino-aprendizagem. Em regiões como a Amazônia, isso implica trabalhar com temáticas ligadas à floresta, às culturas tradicionais e às memórias coletivas. Segundo Gomes (2011), reconhecer as identidades culturais étnico-raciais é fundamental para combater a marginalização histórica de determinados grupos.

A noção de “territorialidades educativas”, conforme Haesbaert (2004), ajuda a compreender que o território vai além da dimensão geográfica: trata-se de um espaço simbólico de vivências, narrativas e pertencimento. A escola, nesse sentido, deve atuar como mediadora entre o conhecimento acadêmico e o conhecimento local, abrindo espaço para as culturas de origem dos estudantes e fortalecendo sua autoestima.

Incluir, na EJA, é também um posicionamento político diante das desigualdades estruturais. Trabalhar a educação intercultural na EJA implica romper com currículos homogêneos, reconhecer o conhecimento local e investir na escuta ativa dos sujeitos. O território deve ser entendido como experiência vivida, como história compartilhada e como campo de possibilidades formativas. Promover a inclusão, nesse sentido, é promover justiça social e fortalecer o papel da educação como direito humano (BRASIL, 2008).

Ao integrar o território à prática pedagógica, a escola se torna um espaço de legitimação das identidades e não de sua negação. Projetos como mapeamentos afetivos, entrevistas com moradores antigos da comunidade, reconstrução da história local e produção de narrativas podem ser caminhos para aproximar o currículo da realidade dos estudantes, promovendo não só o aprendizado, mas também o sentimento de pertencimento. Assim, o território se torna ferramenta pedagógica e política. Ao valorizar o lugar de origem dos sujeitos, a escola contribui para a formação de cidadãos críticos, conscientes de sua história e capazes de transformar sua realidade.

Contribuições do estudo para o campo da educação inclusiva

O estudo de Daniele Maia traz contribuições relevantes para o campo da educação inclusiva por:

- Evidenciar que a identidade cultural pode ser ponto de partida para a aprendizagem significativa;
- Propor uma metodologia acessível, sensível e adaptável aos sujeitos da EJA;
- Valorizar o território e a memória como elementos pedagógicos;
- Reforçar a necessidade de formação docente para lidar com a diversidade etnocultural.

Ao articular essas contribuições à pesquisa em desenvolvimento no PROFEI, amplia-se o entendimento da inclusão como um conceito multidimensional, que ultrapassa o aspecto legal e se materializa na prática cotidiana, a partir do reconhecimento dos sujeitos em sua integralidade. Assim, entende-se que este artigo traz contribuições originais por:

- Estabelecer um diálogo inédito entre uma dissertação do ProfSocio e uma pesquisa do PROFEI, reforçando a importância da transversalidade na formação docente para inclusão;
- Propor a compreensão de deficiências culturais e biopsicossociais como eixos da inclusão;
- Valorizar o território amazônico como campo pedagógico e cultural legítimo para a formação de estudantes da EJA.

Uma educação inclusiva que se pretenda transformadora precisa assumir o compromisso de dar visibilidade às vozes historicamente silenciadas. Ao utilizar o conceito de identidade como eixo do planejamento pedagógico, é possível avançar na construção de um currículo que dialogue com a realidade dos estudantes e que os reconheça como produtores de conhecimento.

Além disso, a análise da dissertação de Maia oferece caminhos concretos para a atuação docente em sala de aula, com propostas que valorizam a experiência vivida dos estudantes e abrem espaço para o diálogo, a escuta e a construção coletiva do conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dialogar com a dissertação de Daniele Maia permitiu refletir sobre a importância de incorporar a dimensão cultural como base para práticas pedagógicas inclusivas na EJA amazônica. O reconhecimento da diversidade, a escuta ativa e o uso de

metodologias que valorizem a experiência dos estudantes são condições essenciais para uma educação emancipadora.

Este estudo defende que a identidade cultural dos sujeitos da EJA precisa ser compreendida em suas interfaces com as condições biopsicossociais, que impactam diretamente o processo de ensino-aprendizagem. Práticas pedagógicas centradas no sujeito, sensíveis ao contexto amazônico e pautadas pela interculturalidade podem contribuir para uma educação mais justa e significativa. O caminho para uma EJA inclusiva passa, portanto, por olhar para o sujeito em sua complexidade e integridade, reconhecendo nele um agente histórico, portador de saberes e protagonista de sua formação.

A valorização da identidade, aliada à construção de um currículo sensível à diversidade, pode contribuir significativamente para a superação das barreiras que ainda excluem, silenciam ou limitam os estudantes da EJA. A escola precisa assumir seu papel como espaço de reconhecimento, de acolhimento e de construção de futuros possíveis.

Reconhecer a pluralidade de saberes, acolher a diferença e promover o acesso à aprendizagem de forma equitativa são passos para uma educação transformadora. A EJA pode ser esse espaço de ressignificação, desde que o fazer pedagógico esteja alicerçado no respeito e na valorização dos sujeitos da floresta.

A realidade amazônica, permeada por múltiplas identidades culturais, exige que a escola se transforme em um ambiente de escuta e diálogo com as realidades locais. Isso implica romper com práticas colonizadoras do conhecimento que desconsideram os saberes tradicionais e comunitários. O protagonismo dos estudantes deve ser reconhecido em suas narrativas de vida, suas memórias coletivas e sua relação simbólica com o território, que não é apenas geográfico, mas também afetivo, político e espiritual.

Além disso, a efetivação da inclusão na EJA requer o fortalecimento de políticas públicas que assegurem recursos, infraestrutura e formação continuada aos profissionais da educação. O professor precisa ser preparado para lidar com a diversidade em sala de aula, tanto no aspecto das deficiências quanto das diferenças culturais, sociais e étnicas. Esse preparo não pode ser restrito ao campo técnico; deve envolver também o compromisso ético e político com uma educação libertadora, tal como propunha Freire (1987).

Conclui-se que a educação inclusiva na EJA, para ser efetiva, precisa

considerar a identidade cultural como princípio organizador da prática pedagógica. No território amazônico, isso significa ouvir os sujeitos, reconhecer suas histórias e promover uma formação humanizada e libertadora. Portanto, é urgente o investimento na formação docente continuada, na escuta ativa da comunidade escolar e em políticas públicas que reconheçam a EJA como um campo estratégico para a transformação social.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. *Educação e poder*. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 2001. Disponível em: https://pt.scribd.com/document/467682989/Apple-Michael-Educacao-e-Poder-pdf. Acesso em: 25 jun. 2025.

ARROYO, Miguel. *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis: Vozes, 2000. Disponível em: https://doceru.com/doc/nsx85cn1. Acesso em: 27 jun. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo escolar da educação básica 2023: resumo técnico*. Brasília, DF: INEP/MEC, 2023. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2023.pdf. Acesso em: 27 jun. 2025.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Atualizada até 2017. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 27 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf. Acesso em: 28 jun. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução CNE/CEB n. 1, de 5 de julho de 2000*. Estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2000. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf. Acesso em: 7 jul. 2025.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Cotidiano escolar e práticas interculturais. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 46, n. 161, p. 802-820, jul./set. 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/GKr96xZ95tpC6shxGzhRDrG/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 2 jul. 2025.

CRENSHAW, Kimberlé. Mapeando as margens: interseccionalidade, políticas de identidade e violência contra mulheres não brancas. *Portal Geledés*, 1993. Disponível em: https://www.geledes.org.br/mapeando-as-margens-

interseccionalidade-politicas-de-identidade-e-violencia-contra-mulheres-nao-brancas-de-kimberle-crenshaw%E2%80%8A-%E2%80%8Aparte-1-4/. Acesso em: 7 jul. 2025.

DUBET, François. O que é uma escola justa? Da igualdade das oportunidades à igualdade das dignidades. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez. 2004. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/jLBWTVHsRGSNm78HxCWdHRQ/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 27 jun. 2025.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. Disponível em: http://www.letras.ufmg.br/espanhol/pdf/pedagogia_do_oprimido.pdf. Acesso em: 30 jun. 2025.

GIROUX, Henry. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. Disponível em: https://nutricaovisual.art.br/wp-content/uploads/2020/07/GIROUX-Professores-intelectuais-157-164-.pdf. Acesso em: 3 jul. 2025.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Porto Alegre, v. 27, n. 1, p. 109-121, jan./abr. 2011. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19971/11602. Acesso em: 10 jul. 2025.

HAESBAERT, Rogério. *O mito da desterritorialização: do "fim dos territórios" à multiterritorialidade*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

MAIA, Daniele da Silva. *Identidade cultural do estudante de Rondônia: uma organização de ensino para aprendizagem de conceitos da Sociologia no Ensino Médio*. 2024. Dissertação (Mestrado em Sociologia em Rede Nacional) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2024. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/entities/publication/036ddc61-600e-478f-8e3a-cb7ae0d5a974. Acesso em: 20 jun. 2025.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2006. Disponível em: https://www.gruposummus.com.br/wp-content/uploads/2015/02/10999.pdf. Acesso em: 19 jun. 2025.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. *Vygotsky: aprendizagem e desenvolvimento – um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 2019.

VYGOTSKY, Lev S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1991. Disponível em: https://www.mackenzie.br/fileadmin/ARQUIVOS/Public/1-mackenzie/universidade/pro-reitoria/graduacao-assuntos-acad/forum/X_Forum/LIVRO.VYGOTSKY.FORMACAO.MENTE.pdf. Acesso em: 7 jul. 2025.

JOGOS E BRINCADEIRAS COMO RECURSO DIDÁTICO NO ENSINO DE ESTUDANTES COM TEA

Eli Danillo Pereira[1]
Edinéia Mascheo dos Santos[2]

Resumo
Este estudo, de caráter qualitativo e exploratório, busca entender como os jogos e brincadeiras podem ser usados como ferramentas de ensino para crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Parte do princípio de que brincar é muito mais que diversão: é uma maneira essencial pela qual a criança aprende, se desenvolve socialmente, emocionalmente e cognitivamente. Sabendo das necessidades específicas dos alunos com TEA, o estudo ressalta que a escola precisa adaptar seu ambiente e suas estratégias pedagógicas, usando jogos com regras claras e elementos visuais que facilitem a alfabetização, a comunicação e a autonomia desses estudantes. Além disso, destaca a importância de que os professores estejam bem preparados, tanto na formação inicial quanto na continuada, para oferecer uma educação inclusiva de qualidade. Por fim, mostra que as atividades lúdicas não só incentivam a participação ativa das crianças, mas também fortalecem sua autoestima e o sentimento de pertencimento, ajudando a criar uma escola mais acolhedora, justa e inclusiva para todos.

Palavras-chave: Jogos e brincadeiras. Transtorno do espectro autista. Educação inclusiva. Recursos didáticos.

INTRODUÇÃO

De acordo com Guedes e Silva (2012, p. 8), o brincar para a criança não é apenas um passatempo ou distração, mas uma forma indispensável de construção do aprendizado. Por meio dos jogos e brincadeiras, a criança explora o mundo, desenvolve atitudes, reforça a socialização com colegas e adultos, além de equilibrar o corpo e internalizar normas e valores. Esse processo contribui para que ela conquiste autonomia, posicionando-se como sujeito ativo da própria história.

A inclusão na educação busca garantir que todas as crianças, com suas particularidades, tenham acesso igualitário ao aprendizado. Para estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), isso exige a adaptação do ambiente e das estratégias de ensino. O uso de jogos e brincadeiras tem se mostrado eficaz,

[1] Mestrando PROFEI – UNIR Ana Maria Pereira de Oliveira Mestranda em Ciências da Educação – São Luiz University
[2] Mestranda em Ciências da Educação - Christian Business School

oferecendo um ambiente lúdico que facilita a comunicação e o aprendizado (Barreto; Andrade, 2024, p. 6).

Além disso, metodologias lúdicas ajudam não só na aquisição da leitura e da escrita, mas também no desenvolvimento social e emocional. As atividades adaptadas para crianças com TEA incluem elementos visuais claros, regras estruturadas e promovem interações positivas, contribuindo para uma educação inclusiva (Barreto; Andrade, 2024, p. 8).

Diante disso, este estudo propõe como questão central de pesquisa: de que maneira os jogos e brincadeiras podem ser utilizados como recursos didáticos para favorecer o ensino de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA)? O objetivo é analisar o papel desses recursos lúdicos como instrumentos pedagógicos capazes de promover a aprendizagem, bem como o desenvolvimento social e cognitivo desses alunos.

A justificativa para a realização desta pesquisa fundamenta-se na necessidade de implementar práticas educacionais inclusivas e efetivas, que considerem as especificidades dos estudantes com TEA, utilizando estratégias que estimulem a participação, a autonomia e o interesse pelo conhecimento.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, com abordagem exploratória e descritiva, que busca compreender e descrever as potencialidades dos jogos e brincadeiras no contexto escolar inclusivo.

Para a condução do estudo, a metodologia adotada incluirá revisão bibliográfica de autores especializados, análise documental e levantamento de práticas pedagógicas que utilizem jogos e brincadeiras com estudantes com TEA, com o propósito de construir um referencial teórico e prático consistente.

REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA): CARACTERÍSTICAS E IMPLICAÇÕES EDUCACIONAIS

De acordo com a American Psychiatric Association (APA, 2014, p. 50), o Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição do neurodesenvolvimento caracterizada por déficits persistentes na comunicação social e na interação, bem como por padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades.

Essas manifestações variam em intensidade e podem estar associadas a outras condições, como déficits intelectuais ou habilidades cognitivas superiores.

Na perspectiva de Bosa (2002, p. 37), crianças com TEA enfrentam limitações significativas na comunicação verbal e não verbal, o que impacta diretamente sua socialização e aprendizagem.

No contexto escolar, essas dificuldades comunicativas representam um desafio constante para os educadores. Por essa razão, a mediação pedagógica deve ser cuidadosamente planejada, incorporando recursos visuais, pictogramas, apoio psicopedagógico e uma rotina estruturada, com o objetivo de oferecer um ambiente acessível, acolhedor e previsível (Bosa, 2002, p. 37).

Além das dificuldades de comunicação, os estudantes com TEA também apresentam desafios relacionados às interações sociais. É comum que tenham dificuldade para compreender expressões faciais, manter contato visual ou engajar-se em atividades coletivas com espontaneidade (Vasconcelos; Araújo; Oliveira, 2023, p. 4).

Com a presença de estudantes com TEA nas escolas comuns, os educadores precisam estar preparados para atender demandas específicas e criar estratégias de ensino diversificadas, que promovam a participação e o desenvolvimento desses alunos.

Como afirmam Silva e Campos (2020, p. 236), o conhecimento teórico aliado à prática pedagógica reflexiva permite que o docente atue com mais segurança, promovendo inclusão efetiva. A construção de um ambiente educacional inclusivo requer comprometimento institucional e colaboração entre todos os profissionais da escola.

Outro aspecto fundamental envolve a adaptação das metodologias de ensino. Como destacam Pereira, Lopes e Silva (2022, p. 5), alunos com TEA apresentam diferentes formas de aprendizagem, o que exige um olhar mais atento e individualizado por parte dos educadores. A pesquisa desses autores aponta que a personalização do ensino, aliada ao uso de atividades lúdicas e recursos visuais, contribui significativamente para a participação dos estudantes nas aulas, especialmente no ensino de Ciências. Além disso, os autores evidenciam que o apoio da família e o trabalho colaborativo entre professores e equipe multidisciplinar são determinantes para o sucesso da inclusão escolar.

Além disso, é preciso reconhecer que o ambiente escolar deve se adequar

tanto estrutural quanto emocionalmente para acolher alunos com TEA. O acolhimento só é possível quando o educador desenvolve sensibilidade para enxergar o mundo pela perspectiva do estudante autista, compreendendo suas formas específicas de interação e expressão. Nesse sentido, promover a alteridade e o vínculo afetivo entre professor e aluno são elementos centrais para uma prática pedagógica realmente inclusiva (Santos, 2024, p. 4).

Por fim, estudos, a inserção do aluno com TEA no ensino regular deve considerar não apenas o currículo formal, mas também a criação de estratégias que respeitem sua singularidade e estimulem sua autonomia. É importante diagnosticar as reais necessidades educacionais do estudante para que se desenvolvam práticas pedagógicas adequadas e ações formativas efetivas. Essa abordagem exige compromisso com a equidade e uma visão ampliada sobre o papel da escola como espaço de transformação social (Pereira; Lopes; Silva, 2022, p. 8).

O PAPEL DOS JOGOS E DAS BRINCADEIRAS NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Conforme Vanzela e Batista (2017, p. 3), o brincar é uma atividade essencialmente humana e constitui a principal forma de expressão da criança. Por meio do brincar, ela desenvolve capacidades cognitivas como a imaginação, a criatividade, a construção da personalidade e o fortalecimento da autonomia, entre outras.

Dessa maneira, qualquer que seja a brincadeira, a criança sempre vivencia experiências que favorecem a aprendizagem. Ao brincar, ela está constantemente em processo de desenvolvimento, o que contribui para seu amadurecimento. Além disso, o brincar proporciona momentos de alegria, fortalecendo sua autoestima e a capacidade de se relacionar com os outros. (Vanzela; Batista, 2017, 3).

Para a criança, o ato de brincar desperta sentimentos de bem-estar e leveza, promovendo relaxamento e estimulando a criação de ideias inovadoras. Essa vivência contribui para a assimilação de novos conhecimentos, além de fortalecer as relações tanto as percebidas quanto as espontâneas e desenvolver a autoconfiança e o sentimento de pertencimento ao grupo. (Ancileno; Caldeira, 2007, p. 8).

Brincar e jogar são atividades importantes na infância, pois ajudam a criança a desenvolver autonomia, a entender regras e a se expressar de forma mais

independente. Essas experiências também colaboram para o convívio com outras crianças e para a construção de atitudes como respeito e cooperação. Por meio do lúdico, a criança aprende enquanto se relaciona e se diverte (Candido, 2021, p. 12).

Naliin (2005, p. 20), diz que o jogo e a brincadeira incentivam o pensamento e a criatividade, permitindo que a criança explore variados comportamentos, contextos, habilidades e limites. Portanto, é importante oferecer uma variedade de jogos e brincadeiras para ampliar as possibilidades que os brinquedos proporcionam.

Além disso, segundo Kishimoto (2011, p. 79), os jogos e brincadeiras assumem um papel central no processo de socialização infantil, pois, ao interagir com os colegas durante essas atividades, a criança aprende a respeitar turnos, a ouvir o outro e a lidar com frustrações. Essas experiências colaboram para o desenvolvimento emocional e social, sendo, portanto, indispensáveis ao ambiente escolar. A autora defende que o brincar deve ser compreendido como parte integrante do currículo e não apenas como atividade de lazer.

Brougère (2002, p. 95), o jogo, enquanto construção cultural, contribui para o desenvolvimento da linguagem, do raciocínio lógico e da capacidade de resolver problemas. Ao vivenciar diferentes papéis em brincadeiras simbólicas, por exemplo, a criança internaliza normas sociais e experimenta situações que a ajudam a lidar com os desafios do cotidiano. Isso reforça a ideia de que o brincar é também uma forma de aprendizagem ativa e significativa.

JOGOS E BRINCADEIRAS COMO ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS PARA A APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES COM TEA

Para Candido (2021, p. 13), os jogos quanto as brincadeiras são indispensáveis para a aprendizagem. O uso de recursos pedagógicos faz com que as crianças se engajem de modo positivo, promovendo um processo significativo no seu cotidiano, no qual elas e o professor mantêm uma interação prazerosa, reconhecedora e participativa.

No contexto escolar, os jogos e as brincadeiras favorecem a participação de todas as crianças no processo de aprendizagem, respeitando as singularidades de cada uma. Essas práticas contribuem para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social, além de proporcionarem interações significativas e experiências de troca entre os pares. A integração das crianças com deficiência

nesses momentos lúdicos amplia o sentimento de pertencimento e fortalece os vínculos na rotina escolar, promovendo um ambiente mais acolhedor e inclusivo (Moulais et al., 2023, p. 6).

Barreto e Andrade (2024, p. 7) afirmam que a utilização de jogos estruturados, com regras claras e elementos visuais bem definidos, facilita a alfabetização e o letramento de crianças com Transtorno do Espectro Autista, contribuindo também para o desenvolvimento da linguagem e da autonomia. As atividades lúdicas, quando adaptadas para esse público, promovem o engajamento e a participação ativa, criando condições para o aprendizado significativo e prazeroso. Além disso, estimulam habilidades como a atenção, a memória e a cooperação, favorecendo a interação com os colegas e o fortalecimento da autoestima.

Costa (2015, p. 48) destaca que o uso de atividades lúdicas no cotidiano escolar tem se mostrado eficaz para a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista, especialmente quando essas práticas são planejadas com intencionalidade pedagógica. A ludicidade, além de promover a aprendizagem, facilita o acolhimento e a integração dos estudantes, criando um espaço em que as diferenças são respeitadas e valorizadas.

Contudo, para a utilização dessa metodologia de forma eficaz, alguns desafios importantes precisam ser enfrentados e superados. Entre esses desafios, destaca-se a falta de formação adequada dos professores, que muitas vezes não recebem o suporte necessário para entender e aplicar as estratégias pedagógicas específicas (Costa, 2015, p. 73).

Para que essas estratégias funcionem bem, é importante que os professores conheçam e compreendam as necessidades específicas de seus alunos. O planejamento de práticas pedagógicas inclusivas depende da formação inicial e continuada dos educadores, que precisam estar preparados para lidar com a diversidade e criar oportunidades de aprendizagem para todos. O conhecimento sobre o brincar como um direito e ferramenta de desenvolvimento deve fazer parte do cotidiano escolar, permitindo que cada criança se expresse e aprenda de forma autêntica e respeitosa (Megda, 2024, p. 5).

Brincadeiras e jogos, além de estimularem o raciocínio e a imaginação, contribuem para a construção de um ambiente escolar mais justo e democrático. Quando bem planejadas, essas atividades possibilitam que todas as crianças participem de maneira equitativa, valorizando suas potencialidades e formas

próprias de aprender. O brincar passa a ser uma linguagem comum entre as infâncias, aproximando realidades distintas e promovendo a convivência com a diversidade, o respeito e a solidariedade (Moulais et al., 2023, p. 8)

Já Penha et al. (2024 p. 4) ressaltam que as adaptações são fundamentais para o sucesso das intervenções com crianças com autismo. A customização das atividades, o uso de recursos visuais e a inclusão de tecnologias digitais como aplicativos educativos mostraram-se eficazes para melhorar habilidades cognitivas, sociais e comunicacionais dos alunos. Essas estratégias possibilitam um ambiente de aprendizagem mais acessível e estimulante, favorecendo o engajamento e a autonomia das crianças durante o processo educativo.

Os autores destacam ainda a importância de considerar o aspecto ético e cultural na criação dessas atividades, garantindo que sejam acessíveis e respeitosas com as particularidades de cada criança. O uso das tecnologias, por exemplo, não deve ser apenas um recurso atrativo, mas uma ferramenta pedagógica que favoreça a autonomia e a interação significativa do estudante com TEA no ambiente escolar (Penha et al., 2024, p. 4).

O conhecimento teórico sobre o brincar e o autismo deve estar aliado à prática pedagógica, promovendo ações intencionais que respeitem os interesses e necessidades dos alunos. Segundo a autora, a escuta sensível e a observação são recursos fundamentais para identificar quais jogos são mais apropriados e como aplicá-los de forma inclusiva. É essencial que o educador esteja atento às respostas individuais de cada criança, adaptando as estratégias sempre que necessário para favorecer o desenvolvimento integral. Dessa forma, o brincar deixa de ser apenas uma atividade lúdica para se tornar uma ferramenta pedagógica poderosa, capaz de potencializar habilidades sociais, cognitivas e emocionais (Lima, 2024, p. 3).

CONCLUSÃO

Os jogos e as brincadeiras são recursos importantes para a aprendizagem de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Quando bem planejadas, essas atividades ajudam no desenvolvimento da linguagem, da socialização e da autonomia, tornando o processo de aprendizagem mais leve e significativo.

As práticas lúdicas, adaptadas às necessidades dos alunos com TEA, contribuem para a inclusão, pois permitem que eles participem ativamente das

atividades escolares. Recursos visuais, regras claras e o uso de tecnologias podem facilitar esse processo.

Para isso, é fundamental que os professores estejam preparados e recebam formação adequada. O conhecimento sobre o autismo e o uso do brincar como ferramenta pedagógica ajudam o educador a planejar melhor suas ações e atender às necessidades dos alunos.

Concluir que o brincar vai além do entretenimento. Ele é uma forma de ensinar, de incluir e de valorizar as diferenças. Com sensibilidade e boas estratégias, é possível transformar o ambiente escolar em um espaço mais justo e acolhedor para todos.

REFERENCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**: DSM-5. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ANCIELO, P. R.; CALDEIRA, L. P. **O papel dos jogos na educação contemporânea**. São Paulo, 2007.

BARRETO, G. L. S.; ANDRADE, L. C. Inclusão de diversidade: jogos e brincadeiras como ferramentas de alfabetização e letramento para crianças com TEA na educação infantil.
Revista Diálogos Interdisciplinares, v. 4, n. 16, 2024. Disponível em: https://periodicos.ufms.br/index.php/deaint/article/view/22433. Acesso em: 27 jun. 2025.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura.** São Paulo: Cortez, 2002.

BOSA, Cleonice A. **Autismo: intervenções psicoeducacionais**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CANDIDO, C. T. R. **A importância de jogos e brincadeiras na educação infantil. Saberes, Docentes em Ação**, v. 05, n. 01, 2024. Disponível em: https://maceio.al.gov.br/p/semed/revista-saberes-docentes-em-acao-edicao-2021. Acesso em: 29 jun. 2025.

COSTA, F. A. S. C. **Prática pedagógicas inclusivas na educação infantil; atividades lúdicas envolvendo crianças com Transtorno do Espectro Autista**. 2015. 121 f. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquisa Filho – UNESP, Bauru/SP. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/897634b4- bfeb-41c8-bdb2-375c12387932/content. Acesso em: 16 jul. 2025.

GUEDES, L; SILVA, J. B. L. Jogos e brincadeiras como mitologia de ensino e

aprendizagem. **Revistas Eventos Pedagógicos**, v. 3, n. 2, Mai./Jul., 2012. Disponível em: https://periodicos.unemat.br/index.php/reps/article/view/9238. Acesso em 25 jun. 2025.

KISHIMOTO, T. M. **O brincar e suas teorias.** 6. ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2011.

MEGDA, E. A. O lúdico como ferramenta de inclusão na educação infantil: explorando jogos e brincadeiras na aprendizagem e socialização. **Revista Cientifica Multidisciplinar da Faculdade Alfa Umuarama**, v. 4, n. 4, 2024. Disponível em: https://revista.alfaumuarama.edu.br/index.php/rsa/article/view/129. Acesso em: 27 jun. 2025.

MOULAIS, E. L. S. et al. Contribuições de jogos e brincadeiras para promover a inclusão na educação infantil. **Revista Humanidade e Inovação**, v. 10, 19, Palmas/TO, 2023. Disponível em: https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/9165. Acesso em: 28 jun. 2025.

NALLIN, C. G. F. **O papel dos jogos e brincadeiras na educação infantil**. 2005. 35 f. Memorial do Curso de Pedagogia, Universidade Estadual de Campinas – USP, Campinas/São Paulo, 2005. Disponível em: https://repositorio.unicamp.br/Busca/Download?codigoArquivo=548801&tipoMidia=0. Acesso em: 25 jun. 2025.

PEREIRA, E. Z. S.; LOPES, S. G.; SILVA, A. L. S. Necessidades educacionais para a inclusão de um aluno autista no ensino de ciências. **Revista COMMUNITAS**, v. 6, n. 14, 2022. Disponível em: https://periodicos.ufac.br/index.php/COMMUNITAS/article/view/6217?utm_source. Acesso em: 19 jul. 2025.

PENHA, M. S. M. et al., Jogos e brincadeiras que ajudam no desenvolvimento de crianças com autismo. **Contemporânea,** v. 4, n. 1, 2024. Disponível em: https://ojs.revistacontemporanea.com/ojs/index.php/home/article/view/3151/2393. Acesso em: 15 jul. 2025.

SANTOS, S. P. R. Transtorno do espectro autista (tea): uma revisão educativa. **Revista Cientifica FESA**, v. 3, n. 19, jul., 2024. Disponível em: https://revistafesa.com/index.php/fesa/article/view/467?utm_source=c. Acesso em: 19 jul. 2025.

SILVA, M. M.; CAMPOS, D. S. Formação docente para inclusão escolar de estudantes com TEA: desafios e perspectivas. **Revista Educação e Inclusão**, v. 11, n. 2, p. 234-250, 2018. Link: https://periodicos.ufpb.br/index.php/educacaoeinclusao/article/view/40667. Acesso em: 10 jun. 2025.

VASCONCELOS, Q. D. J. S.; ARAÚJO, L. C. B.; OLIVEIRA, S. D. R. Autismo e educação básica: um relato de experiencia do projeto UniTEA**, Ensino em Perspectivas**, v. 4, n. 1, 2023. Disponível em:

https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/11588?utm_source=chat gpt.com. Acesso em: 22 jun. 2025.

VENZELLA, C. M.; BATISTA, F. M. R. C. A importância dos jogos e brincadeiras na educação infantil. **Revista Eletrônica Cientifica Inovação e Tecnologia**, v. 8, n. 17, 2017. Disponível em: https://periodicos.utfpr.edu.br/recit/article/view/4781/pdf. Acesso em: 28 jun. 2025.

LA CONTABILIDAD AMBIENTAL Y LA FALTA DE NORMATIVAS

Pedro Pozo Justiniano [1]
Maria del carmen Cavinas Queteguari [2]

Resumen
El concepto de contabilidad ambiental cobra relevancia como un aspecto de preservación para futuras generaciones en un contexto social y económico cuando los gobiernos emiten normas de preservación del medio ambiente y estas no son cumplidas por los actores sociales como empresas y organizaciones sociales. Por décadas se han emitido normativas que procuran el cuidado del medio ambiente armonizando con el desarrollo económico donde las empresas y las organizaciones sociales busque el cuidado del medio ambiente con el desarrollo económico, la normativa contable juega un rol importante en la valuación de eventos económicos que tienen consecuencias, tanto positivas como negativas al medio ambiente, la revelación, presentación y rendición de cuentas de la información en los estados financieros evidencian las prácticas de las empresas para que las partes interesadas tengan los elementos necesarios para la toma de decisiones. Este trabajo tiene como objeto exponer la importancia de la contabilidad ambiental buscando ventajas competitivas para su financiamiento, nuevas prácticas de producción y sus sanciones por el daño que ocasionan a sus cuentas el uso de malas prácticas en el medio ambiente, así mismo hacer una recapitulación de normas y estándares en los que se fundamenta la contabilidad ambiental hasta la presente gestión. La investigación desarrollada es de tipo documental y de carácter explicativo ya que sitúa en el contexto de la contabilidad ambiental, la responsabilidad social y su importancia en el entorno económico medioambiental actual.

Palabras clave: contabilidad ambiental; estándares medioambientales.

Introducción

La contabilidad ambiental es una rama de la contabilidad que se centra en la incorporación de la información relacionada con el medio ambiente en los sistemas contables y de reporte financiero de una organización. Su objetivo principal es medir y comunicar los costos y beneficios ambientales asociados con las actividades de una empresa. Esto incluye: Identificación y Medición de Costos Ambientales: Identificación de costos asociados a la prevención, reducción, y reparación de daños ambientales, tales como costos de tratamiento de residuos, inversiones en

[1]DIRECTOR DE LA CARRERA DE CONTADURÍA PÚBLICA RIBERALTA, Universidad Autónoma de Beni "José Ballivian" uabconta2@gmail.com
[2]DOCENTE ENCARGADA DE MODALIDAD DE GRADUACIÓN, Universidad Autónoma de Beni "José Ballivian"marita.8.mc@gmail.com

tecnologías limpias, y gastos en cumplimiento de regulaciones ambientales, Evaluación del Impacto Ambiental:

Cuantificación de los efectos ambientales de las actividades empresariales, incluyendo el uso de recursos naturales, emisiones de contaminantes, y generación de residuos, Integración en la Toma de Decisiones: Incorporación de la información ambiental en el proceso de toma de decisiones, facilitando la gestión sostenible y la mejora continua de las prácticas empresariales e Informes y Comunicaciones: Desarrollo de informes y estados financieros que reflejen el desempeño ambiental de la empresa, proporcionando transparencia a los interesados, incluidos inversores, reguladores y el público en general.

La contabilidad ambiental permite a las empresas no solo cumplir con las regulaciones ambientales, sino también identificar oportunidades para mejorar la eficiencia, reducir costos, y fortalecer su reputación y sostenibilidad a largo plazo.

Metodología

En la recolección de información tiene como objeto analizar la información extraídas de investigaciones realizadas de impacto en lo social y económico en el noroeste de Bolivia en la Amazonia compuesta por los departamentos del Beni, Pando y La Paz, se utilizaron varios métodos y enfoques para capturar y reportar información sobre el impacto de las actividades económicas en estas regiones, entre ellos tenemos.

1. Contabilidad de costo ambientales: identifica y asigna costos directos e indirectos relacionados con la gestión ambiental, como prevención a la contaminación, tratamiento de residuos sólidos y multas por incumplimiento a regulaciones.
2. Evaluación del ciclo de vida: analiza el impacto ambiental de un producto o servicio a lo largo todo su ciclo de vida, desde la extracción de materias primas hasta su disposición final.
3. Análisis de Costos y Beneficios Ambientales: Compara los costos ambientales con los beneficios ambientales y económicos de las iniciativas de sostenibilidad, ayudando a la toma de decisiones de los inversionistas.
4. Indicadores de Desempeño Ambiental: Utiliza matrices específicas para evaluar el desempeño ambiental, como cantidad de gases de efecto invernadero, consumo de energía y la generación de residuos sólidos.

Partiendo de la concepción de que la información contable debe retroalimentar los procesos efectuados por la entidad con el afán de incrementar su producción y/o comercialización, surge el interés de valorar al medio ambiente dentro de las operaciones económicas, motivo por cual, se relaciona la contabilidad y el medio ambiente, reconociendo la interacción de estos en la prestación de servicios o comercialización de productos, lo que demanda un diagnóstico y evaluación de los costos internos, tal como se demuestra en los siguientes periodos.

Antecedentes de la contabilidad ambiental

Primer período: 1971-1980; La contabilidad ambiental surge en la década de los setenta cuando en el año 1972 el informe Meadows a las Naciones Unidas planteó el problema de los límites de crecimiento.

Segundo Período 1981-1990; De acuerdo con la investigación de Larrinaga (1997), a partir de 1980 aproximadamente, el interés se centra en la medición del impacto ambiental en la gestión y el costo ambiental, se inicia este conjunto de perspectivas bajo un enfoque ya conocido en la teoría contable tradicional; La búsqueda del beneficio verdadero o contabilidad del impacto total, fundamentado en una progresiva especialización dentro de la contabilidad social y medioambiental, debido a la generación abundante literatura en torno a los aspectos sociales, estados de valor añadido y los informes sobre los empleados.

Tercer período: 1991-2000; En este momento de desarrollo para la contabilidad medioambiental, García (2006) destaca el predominio de los elementos de la contabilidad medioambiental sobre la de contenido social, en correspondencia a la fuerte concienciación internacional sobre los problemas medioambientales.

Cuarto período: 2000 – (hasta la actualidad); En este periodo, se produce un acercamiento a la normativa contable medioambiental, expresado a través de las normas internacionales de información financiera, Larrinaga (2002), apareciendo las siguientes:

NIIF 1: Presentación de Estados Financieros: se aconseja a las empresas que presenten informes medioambientales, siempre que la gerencia crea que pueden ayudar a los usuarios a tomar decisiones económicas.

NIIF 16: Propiedades, planta y equipos: algunos elementos que componen las propiedades, plantas y equipos, pueden ser adquiridos por razones de seguridad o

medioambientales.

NIIF 36: Deterioro del valor de los activos: importe recuperable de los activos.

NIIF 37: Provisiones, activos contingentes y pasivos contingentes: reconocimiento de provisiones.

En los últimos años, los temas ambientales, sociales y de gobernanza (ESG, por sus siglas en inglés) han obtenido mayor relevancia no solo para las empresas sino también para los inversionistas, reguladores y consumidores. Ello ha intensificado la importancia de dar a conocer la gestión de las organizaciones en esta materia, de manera transparente y verificable. En este contexto, el pasado 26 de junio de 2023, el Consejo de Normas Internacionales de Sostenibilidad (ISSB, por sus siglas en inglés) a través de las fundación IFRS, ha publicado la versión oficial de sus dos normas inaugurales relacionadas con la divulgación de asuntos de sostenibilidad: la NIIF S1, que establece requerimientos generales respecto a temas de sostenibilidad y, la NIIF 2 que se enfoca en la divulgación de información relacionada con el clima. De esta manera se inicia una nueva era de información relacionada con la sostenibilidad en los mercados de capitales.

Estas nuevas normas marcan un precedente. A partir de ahora los inversionistas, reguladores y stakeholders en general esperarán mayor calidad y rigurosidad por parte de las empresas en las declaraciones de su gestión no financiera. Además, esta será una nueva variable de evaluación, los inversionistas ya no solo prestarán atención a los estados financieros de una compañía sino también a su divulgación y metas ESG.

La NIIF S1 establece requerimientos generales respecto a temas de sostenibilidad que las empresas deben divulgar. Se refiere principalmente a riesgos y oportunidades relacionados a sostenibilidad que podrían afectar el rendimiento financiero, flujo efectivo, acceso a financiamiento o costos de capital a corto, mediano y largo plazo de la compañía.

Por su parte, la NIIF S2, se enfoca específicamente en los riesgos y oportunidades relacionados al clima y las revelaciones que las empresas deben divulgar respecto a su impacto ambiental. Pueden ser tanto riesgos físicos como de transición que puedan tener un impacto material en la compañía.

La contabilidad ambiental permite cuantificar y registrar los impactos ambientales de las actividades económicas, facilitando la toma de decisiones y la gestión sostenible de los recursos, el cumplimiento y su aplicación en base a las

normas emitidas tanto nacionales como internacionales es lo que debemos de concientizar a los usuarios de los recursos naturales que en el medio ambiente hay recursos renovables, no renovables; que se agotan y que sufren contaminación a los consumidores, estos productos que son extraído de la naturaleza y vienen a satisfacer las necesidades de las poblaciones su deterioro tiene consecuencias para quienes habitamos en el planeta.

Certificaciones ambientales, como ISO 14001, y realizar auditorías periódicas para asegurar el cumplimiento de normas ambientales y la mejora continua de los procesos.

Educación y Capacitación: Invertir en la educación y capacitación de empleados sobre prácticas sostenibles y la importancia de la gestión ambiental.

Estas prácticas no solo ayudan a proteger el medio ambiente, sino que también pueden mejorar la reputación de la empresa, generar ahorro de costos a largo plazo y cumplir con las crecientes demandas regulatorias y de los consumidores por una mayor responsabilidad ambiental.

Empresas y medio ambiente

Las empresas pueden contribuir al cuidado del medio ambiente mediante varias prácticas contables y financieras que promueven la sostenibilidad. Aquí hay algunas formas en que pueden hacerlo:

Contabilidad Verde o Ambiental: Implementar sistemas de contabilidad que registren los costos ambientales asociados con las operaciones empresariales. Esto incluye el seguimiento de emisiones de carbono, el consumo de energía y agua, y los desechos generados. Informes de Sostenibilidad: Publicar informes de sostenibilidad que describen las iniciativas ambientales de la empresa, el impacto de sus actividades en el medio ambiente y los objetivos de reducción de huella ecológica.

Inversiones Sostenibles: Destinar fondos a proyectos y tecnologías que sean amigables con el medio ambiente, como energías renovables, eficiencia energética, y manejo de residuos.

Costeo de Ciclo de Vida: Evaluar el impacto ambiental durante todo el ciclo de vida de un producto, desde la obtención de materias primas hasta la disposición final, para identificar oportunidades de reducción de impacto.

Presupuestos Ambientales: Asignar parte del presupuesto a iniciativas de sostenibilidad, como programas de reciclaje, reducción de emisiones, y conservación de recursos.

Impuestos y Subvenciones Ambientales: Aprovechar incentivos fiscales por prácticas sostenibles y cumplir con los impuestos ambientales, como los impuestos al carbono, que promueven la reducción de emisiones.

Resultados y discusión

Como resultados podemos identificar las ausencias de criterios y la falta en la aplicación en la elaboración de los informes sobre la situación en la que se encuentran las empresas y sus impactos con el medio ambiente, entre ellos enumeramos:

1. La Contabilidad ambiental como instrumento de gestión, permite identificar, cuantificar y revelar los impactos ambientales que una empresa genera, tanto en costos como en pasivos.
2. Teoría de la responsabilidad social corporativa (RSC): Las empresas tienen obligaciones más allá del lucro económico, incluyendo la sostenibilidad social y ecológica, la contabilidad ambiental se alinea con la RSC al permitir medir y reportar el impacto ambiental como parte del desempeño organizacional.
3. El incumplimiento de las normas contables ambientales afecta negativamente a todos los grupos de interés: comunidades, Estado, consumidores, inversores y el ecosistema.
4. Argumentos normativos y legales en Bolivia

a) Normativa contable y medioambiental vigente:

Aunque Bolivia no cuenta aún con una normativa contable ambiental obligatoria uniforme, se puede recurrir a marcos como: Provisiones, Pasivos Contingentes y Activos Contingentes establece el reconocimiento de obligaciones ambientales futuras, Cambios contables y presentación de estados financieros que obligan a revelar información relevante, incluidas provisiones por daños ambientales.

Ley N° 1333 de Medio Ambiente (1992): establece principios de prevención y responsabilidad en daños ecológicos.

Ley N° 300 (Ley Marco de la Madre Tierra): impone deberes ecológicos al sector productivo, lo cual debería tener traducción contable en registros de impacto

ambiental.

b) Ausencia de regulación específica y sus efectos:

El vacío legal contable en temas ambientales favorece el subregistro o la ocultación de pasivos ambientales, lo cual distorsiona, La realidad financiera de las empresas, la capacidad del Estado para fiscalizar adecuadamente, el derecho de las comunidades a información pública y transparente sobre los impactos ecológicos.

Conclusiones

El incumplimiento de la normativa contable ambiental en Bolivia no solo implica una falta técnica o administrativa, sino que se convierte en un acto con consecuencias sociales, económicas y ecológicas graves. Ante la crisis climática global y los problemas ambientales locales, la contabilidad debe dejar de ser ciega al entorno natural, transformándose en una herramienta estratégica para la sostenibilidad.

Referencias

BOLIVIA. **Ley n° 1333, de 27 de abril de 1992**. Ley del medio ambiente. La Paz: Presidencia de la República, [1992]. Disponível em: https://sea.gob.bo/digesto/CompendioII/N/129_L_1333_01.pdf. Acesso em: 15 out. 2025.

BOLIVIA. **Ley n° 300, de 15 de octubre de 2012**. Ley marco de la Madre Tierra y desarrollo integral para vivir bien. La Paz: Estado Plurinacional de Bolivia, 2012. Disponível em: https://www.planificacion.gob.bo/uploads/marco-legal/Ley%20N%C2%B0%20300%20MARCO%20DE%20LA%20MADRE%20TIERRA.pdf. Acesso em: 15 out. 2025.

INTERNATIONAL ORGANIZATION FOR STANDARDIZATION. **ISO 14001**: sistemas de gestión ambiental — requisitos con orientación para su uso. Ginebra: ISO, 2015. Disponível em: https://www.iso.org/es/norma/14001. Acesso em: 15 out. 2025.

MARKETING DIGITAL EN LA CAPTACIÓN DE CLIENTES EN CASA SUÁREZ FERREIRA, EN LA CUIDAD DE GUAYARAMERÍN – 2025

Sergio Luis Duran Hurtado[1]

Resumen
La presente investigación tuvo como propósito examinar la relación entre el uso del marketing digital y la captación de clientes en la tienda Casa Suárez Ferreira, situada en Guayaramerín, durante el año 2025. Este estudio responde a la necesidad de evaluar el impacto que tienen las estrategias digitales en la interacción entre las microempresas y sus públicos en ciudades intermedias. En la etapa introductoria, se describe el contexto comercial actual, influido por la digitalización, y se reconocen debilidades en la gestión digital de Casa Suárez Ferreira. El estudio adopta un enfoque cuantitativo, de alcance correlacional y descriptivo, con un diseño no experimental y transversal. Se trabajó con una muestra de 366 personas seleccionadas según criterios de uso digital, a quienes se les aplicó una encuesta y se realizaron observaciones sistemáticas. El análisis de datos se efectuó con el coeficiente de correlación de Spearman, con significancia de $p<0,05$. Los resultados revelaron una correlación significativa entre marketing digital y captación de clientes ($r = 0,763$), así como con atracción de clientes ($r = 0,721$), reconocimiento de marca ($r = 0,744$), preferencia de marca ($r = 0,656$) y accesibilidad digital ($r = 0,709$). Con base en estos resultados, se concluye que las herramientas digitales, cuando se aplican de forma efectiva, fortalecen la posición comercial de la empresa en su mercado. En consecuencia, se recomienda implementar una estrategia digital más estructurada, con mayor segmentación, planificación de contenidos y presencia continua en redes. Los hallazgos concuerdan con investigaciones anteriores, como las de Barbosa (2020), Campos Becerra (2020) y Ascencio & Cornejo (2023), que destacan la importancia del marketing digital como un recurso clave para atraer y retener clientes en el contexto actual.

Palabras clave: Marketing digital; captación de clientes; interacción en redes; estrategias comerciales.

INTRODUCCION

Actualmente, las empresas enfrentan un entorno comercial marcado por el avance acelerado de la tecnología, la digitalización de los mercados y el cambio constante en las preferencias de los consumidores. En este contexto, el marketing digital ha tomado un rol central en la forma en que las organizaciones se relacionan con sus clientes, convirtiéndose en una herramienta fundamental para fortalecer la

[1] Sociedad Científica de Estudiantes de la Carrera Administración de Empresas Sede Guayaramerín, Universidad Autónoma del Beni José Ballivián

presencia en el mercado, generar valor y captar nuevos clientes. Esta tendencia es especialmente importante para las microempresas, que necesitan adaptarse a las exigencias del entorno sin perder su competitividad.

Diversos estudios han demostrado que el marketing digital, cuando se implementa de forma estratégica, mejora la interacción con el cliente, incrementa las ventas y permite a las empresas adaptarse a los cambios del entorno con mayor rapidez. Investigaciones como las de Jamaica Barbosa (2020) e Infante Valdivia (2023) han evidenciado que el uso adecuado de herramientas digitales como redes sociales, contenido audiovisual, publicidad segmentada y posicionamiento web, favorece el reconocimiento de marca y la captación de los nuevos cliente. Sin embargo, también se ha identificado que muchas empresas presentan dificultades para aplicar estas estrategias de forma integral, lo que limita sus resultados.

En ciudades intermedias como Guayaramerín, la aplicación del marketing digital aún se encuentra en proceso de consolidación. Tiendas locales como Casa Suárez Ferreira, dedicada a la comercialización de electrodomésticos en general, han iniciado una participación en medios digitales, pero sin una planificación estratégica clara. Aunque cuentan con presencia en redes sociales, se observa una escasa actualización de contenidos, poca interacción con los clientes y una limitada aplicación de herramientas como SEO, publicidad pagada o campañas de email marketing. Estos factores podrían estar afectando la captación de nuevos clientes, lo cual representa un desafío importante en su crecimiento comercial.

Investigaciones previas, como las realizadas por Ascencio & Cornejo (2022) y Culqui Quiñones (2021), destacan que una estrategia digital mal estructurada puede generar resultados negativos, como baja visibilidad, pérdida de posicionamiento y desconexión con el público objetivo. Asimismo, estudios como los de Lozano Reyes (2021) y Campos Becerra (2020) han señalado que el éxito de las campañas digitales depende de la capacidad de las empresas para segmentar adecuadamente su mercado, adaptar el contenido a las características de sus clientes y utilizar de manera eficiente las plataformas digitales disponibles.

En el caso de Casa Suárez Ferreira, se han identificado falencias que podrían estar limitando su alcance y efectividad en el entorno digital. La falta de campañas sostenidas, de análisis de métricas y de estrategias de contenido específicas, indican una oportunidad de mejora significativa en la forma en que se gestiona su presencia en línea. Por tanto, es relevante analizar la relación entre el marketing digital y la

captación de clientes en esta empresa, considerando que una correcta implementación de estas herramientas puede contribuir al fortalecimiento de su posicionamiento en el mercado local.

Esta investigación se orienta a diagnosticar el uso actual del marketing digital en Casa Suárez Ferreira y su influencia en la captación de nuevos clientes. También se pretende identificar las principales debilidades en sus estrategias digitales y proponer acciones concretas que mejoren su desempeño comercial. El estudio adquiere importancia al reconocer que, en el contexto actual, las decisiones de compra se ven influenciadas en gran medida por la presencia de Casa Suarez Ferreira en el entorno virtual, siendo esencial que la tienda desarrolle estrategias digitales que le permita mantener su competitividad y responder a las necesidades del consumidor moderno.

METODOLOGÍA

La presente investigación se enmarca dentro del paradigma positivista, adoptando un enfoque cuantitativo, con el propósito de analizar de manera objetiva y medible la relación existente entre el marketing digital y la captación de clientes en la tienda Casa Suárez Ferreira. Se emplea un tipo de investigación correlacional y descriptiva, dado que se busca identificar el grado de asociación entre las variables en estudio, así como caracterizar las prácticas digitales actuales de Casa Suarez Ferreira. El diseño de la investigación es no experimental y de corte transaccional, lo que implica que los datos se recolectan en un único momento del tiempo, sin manipulación de variables, observándolas tal como ocurren en su contexto real.

La investigación se desarrolla en la ciudad de Guayaramerín durante el año 2025, teniendo como población general del departamento del Beni. La población específica está compuesta por los hogares de Guayaramerín, estimados en 7.932. según el Censo Nacional de Población y Vivienda A partir de esta población, se trabajó con una muestra de 366 personas, calculada mediante la fórmula para poblaciones finitas, utilizando un muestreo de tipo no probabilístico, considerando como criterios de inclusión a personas que usan redes sociales, WhatsApp o página web de Casa Suarez Ferreira, y como criterios de exclusión a quienes no tienen acceso a internet ni interactúan con los canales digitales de Casa Suárez Ferreira.

Para la recolección de datos se aplicaron dos técnicas principales: la encuesta

y la observación. Como instrumento de recolección se utilizó un cuestionario mixto, conformado por preguntas cerradas y abiertas. Las preguntas cerradas fueron estructuradas bajo la escala tipo Likert de 4 puntos, orientadas a evaluar la percepción y experiencia de los clientes respecto al marketing digital y su influencia en la decisión de compra. La observación permitió complementar los datos recogidos, registrando de forma directa el uso de recursos digitales y el comportamiento del consumidor ante las publicaciones y contenidos compartidos por Casa Suarez Ferreira en sus medios digitales.

Los datos recolectados fueron procesados mediante herramientas informáticas, específicamente con el uso del software estadístico SPSS. Se realizaron análisis descriptivos para establecer patrones y comportamientos dentro de las respuestas, y se aplicó el coeficiente de correlación de Pearson, con un nivel de significancia de $p<0.05$, con el fin de medir la relación entre las variables “marketing digital” y “captación de clientes”. Este análisis permitió determinar el grado de asociación entre las estrategias digitales implementadas por Casa Suárez Ferreira y su efectividad en atraer nuevos consumidores, generando así una base empírica que respalda las conclusiones del estudio.

RESULTADOS

Los resultados obtenidos mediante el análisis con el coeficiente de correlación de Spearman evidencian una asociación positiva y estadísticamente significativa entre el marketing digital y la captación de clientes en Casa Suárez Ferreira. El coeficiente de correlación registrado fue de **r = 0,763**, con un valor de significancia de **p = 0,000**, lo que permite afirmar que a mayor implementación y efectividad de estrategias digitales, mayor es la capacidad de la empresa para atraer nuevos clientes. Este resultado subraya la importancia de fortalecer el uso de herramientas digitales como un componente esencial para el crecimiento comercial.

Tabla 1. Correlación de Spearman entre el Marketing Digital y la Captación de Clientes en Casa Suárez Ferreira

	MARKETING DIGITAL	CAPTACION DE CLIENTES

Rho de Spearman	**MARKETING DIGITAL**	Coeficientede correlación	1,000	,763**
		Sig. (bilateral)	-	,000
		N	107	107
	CAPTACION DE CLIENTES	Coeficiente de correlación	,763**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	
		N	107	107

**. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Fuente: Elaboración propia

En lo que respecta a la dimensión de **atracción de clientes**, se encontró una correlación fuerte con el marketing digital (**r = 0,721**, **p = 0,000**), indicando que los esfuerzos digitales –especialmente a través de contenido visual y presencia en redes sociales– están generando un impacto positivo en la atención que la tienda logra captar de su público objetivo.

Tabla 2. Correlación de Spearman entre el Marketing Digital y la Atracción de Clientes en Casa Suárez Ferreira

			MARKETING DIGITAL	**ATRACCIÓN DE CLIENTES**
Rho de Spearman	**MARKETING DIGITAL**	Coeficiente de correlación	1,000	,721**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	107	107
	ATRACCIÓN DE CLIENTES	Coeficiente de correlación	,721**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	107	107

**. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Fuente: Elaboración propia

Por otro lado, la variable **preferencia de marca** también mostró una correlación significativa (**r = 0,656**, **p = 0,000**), lo cual sugiere que una adecuada

presencia digital favorece la inclinación de los consumidores hacia los productos ofrecidos por Casa Suárez Ferreira, posiblemente debido a una percepción reforzada de modernidad, confianza y disponibilidad transmitida por los canales digitales.

Tabla 3. Correlación de Spearman entre el Marketing Digital y la Preferencia de Marca en Casa Suárez Ferreira

			MARKETING DIGITAL	PREFERENCIA DE MARCA
Rho de Spearman	**MARKETING DIGITAL**	Coeficiente de correlación	1,000	,656**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	107	107
	PREFERENCIA DE MARCA	Coeficiente de correlación	,656**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	107	107

**. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Fuente: Elaboración propia

Asimismo, se identificó una correlación positiva con la variable **reconocimiento de marca** (**r = 0,744**, **p = 0,000**), lo que respalda la afirmación de que una mayor visibilidad digital fortalece la posición de la empresa en la mente del consumidor. Este posicionamiento es fundamental para generar fidelidad en los clientes y promover futuras compras.

Tabla 4. Correlación de Spearman entre el Marketing Digital y el Reconocimiento de Marca en Casa Suárez Ferreira

			MARKETING DIGITAL	RECONOCIMIETO DE MARCA
Rho de Spearman	**MARKETING DIGITAL**	Coeficiente de correlación	1,000	,744**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	107	107

	RECONOCIMIENTO DE MARCA	Coeficiente de correlación	,744**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	107	107

**. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Fuente: Elaboración propia

En relación con la **accesibilidad digital**, se evidenció también una relación significativa (**r = 0,709**, **p = 0,000**), lo que demuestra que los consumidores perciben los canales digitales de Casa Suárez Ferreira como accesibles y funcionales para obtener información, realizar consultas o conocer promociones, aspectos que favorecen la experiencia del usuario y, por ende, su decisión de compra.

Tabla 5. Correlación de Spearman entre el Marketing Digital y la Accesibilidad Digital en Casa Suárez Ferreira

			MARKETING DIGITAL	**ACCESIBILIDAD DIGITAL**
Rho deSpearman	**MARKETING DIGITAL**	Coeficiente de correlación	1,000	,709**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	107	107
	ACCESIBILIDAD DIGITAL	Coeficiente de correlación	,709**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	107	107

**. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Fuente: Elaboración propia

Discusión

Los resultados obtenidos en esta investigación confirman la existencia de una **correlación positiva y significativa entre el marketing digital y la captación de**

clientes, lo cual guarda relación con estudios previos desarrollados en contextos similares. Por ejemplo, el trabajo de Peralta Cotrina y Villanueva Quispe (2022), desarrollado en la empresa Estudios Luna en Chiclayo, evidencia una relación directa entre ambas variables, resaltando que el uso del comercio electrónico y las plataformas digitales favorece notablemente la identificación y conversión de clientes potenciales. Esta investigación coincide con nuestro estudio en cuanto a la necesidad de profesionalizar el uso del marketing digital para optimizar la llegada al consumidor.

De igual forma, Luna Pablo (2024), al estudiar el impacto del uso de Meta Business Suite en microempresas de La Paz, concluye que herramientas como Facebook e Instagram permiten mejorar la visibilidad de negocios y captar nuevos clientes mediante publicidad segmentada. Sin embargo, también advierte que muchas microempresas enfrentan limitaciones técnicas y presupuestarias que restringen el aprovechamiento completo de estas plataformas. En el caso de Casa Suárez Ferreira, se observa una mejor adaptación a estos recursos, con acciones digitales que inciden positivamente en la atracción y preferencia del cliente.

Asimismo, en la tesis de Alata Colque (2022) se destaca que el marketing digital, a través de la creación de contenido visual atractivo y de la interacción constante en redes sociales, contribuye al incremento del tráfico de clientes en empresas comerciales. En la presente investigación, este efecto se ha visto reflejado en la fuerte correlación entre marketing digital y reconocimiento de marca, lo que sugiere que el contenido digital influye directamente en el posicionamiento de la empresa en la mente del consumidor.

Por otra parte, la investigación de Ascencio Ponce y Cornejo Vera (2023) señala que la conversión de leads digitales a clientes reales requiere no solo visibilidad en redes, sino también respuestas rápidas y personalizadas. Este hallazgo es congruente con lo observado en Casa Suárez Ferreira, donde la percepción de accesibilidad digital ($r = 0,709$) fue clave en la experiencia del consumidor, facilitando la toma de decisiones de compra.

Del mismo modo, el estudio de Campos Becerra (2023) remarca que el reconocimiento de marca digital está estrechamente vinculado con la fidelidad de los clientes. En este sentido, los resultados de Casa Suárez Ferreira refuerzan esta afirmación, ya que se encontró una alta correlación entre marketing digital y reconocimiento de marca ($r = 0,744$), lo que sugiere que la exposición sostenida en

redes sociales fortalece la relación cliente-marca.

Finalmente, el estudio realizado por Lozano Reyes (2021) concluye que el marketing digital es una herramienta imprescindible en la estrategia de captación de clientes, y que el contenido visual impactante y bien segmentado influye directamente en la primera compra. Este hallazgo es paralelo a los resultados de esta investigación, donde la atracción de clientes (r = 0,721) aparece como una dimensión destacada del proceso de captación.

En conjunto, los hallazgos de la presente investigación no solo se alinean con lo establecido por autores anteriores, sino que también destacan particularidades del contexto local de Guayaramerín. Casa Suárez Ferreira ha logrado adaptar las herramientas digitales a su entorno, consolidando una estrategia efectiva de marketing digital que impacta positivamente en las diferentes dimensiones de la captación de clientes.

CONCLUSIONES

La presente investigación permitió demostrar que el marketing digital tiene una influencia significativa en la captación de clientes en Casa Suárez Ferreira, en la ciudad de Guayaramerín. A través del análisis cuantitativo y correlacional, se evidenció que la implementación adecuada de herramientas digitales, como redes sociales, contenido visual atractivo, publicidad segmentada y accesibilidad digital, incide positivamente en dimensiones clave como la atracción, preferencia y reconocimiento de marca.

El objetivo general de diagnosticar el uso actual del marketing digital y su impacto en la captación de clientes fue plenamente alcanzado, así como los objetivos específicos, al identificar debilidades en las estrategias actuales, medir la relación entre variables y proponer mejoras para optimizar la presencia digital de la empresa.

Se concluye que existe una correlación fuerte entre marketing digital y captación de clientes (r = 0,763), así como con subdimensiones como atracción de clientes (r = 0,721), reconocimiento de marca (r = 0,744) y accesibilidad digital (r = 0,709). Estos resultados reafirman la necesidad de que Casa Suárez Ferreira fortalezca su planificación estratégica digital para mantenerse competitiva en un entorno comercial cada vez más dinámico y digitalizado.

Asimismo, se validó la importancia de una presencia constante, segmentada y profesional en redes sociales como medio efectivo para aumentar el alcance, mejorar la experiencia del cliente y consolidar la identidad de marca en el mercado local.

REFERÊNCIAS

ALATA COLQUE, D. K. *Estrategias de marketing digital y su relación con la atracción de clientes en empresas comerciales de la ciudad de El Alto*. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Administração) – Universidad Pública de El Alto, El Alto, Bolívia, 2022.

ASCENCIO PONCE, D.; CORNEJO VERA, A. *Marketing digital y captación de clientes en empresas comerciales del sector textil en Lima*. 2023. Trabajo de Investigación (Licenciatura en Marketing) – Universidad César Vallejo, Lima, Peru, 2023.

BARBOSA, J. S. *Marketing digital en la captación de clientes en empresas turísticas del sector hotelero en Ambato*. 2020. Trabajo de Titulación (Licenciatura en Marketing) – Universidad Técnica de Ambato, Ambato, Ecuador, 2020.

CAMPOS BECERRA, L. A. *Impacto del marketing digital en el posicionamiento de marca en microempresas del sector textil de Lima Metropolitana*. 2020. Trabajo de Investigación (Licenciatura) – Universidad Nacional de Piura, Piura, Peru, 2020.

CULQUI QUIÑONES, M. *El marketing digital y su relación con la fidelización de clientes en las microempresas del rubro de ropa deportiva en Lima Este*. 2021. Trabajo de Investigación (Grado en Marketing) – Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas, Lima, Peru, 2021.

INFANTE VALDIVIA, A. *Estrategias de marketing digital y su impacto en la captación de clientes en microempresas del sector comercial*. 2023. Trabajo de Investigación (Licenciatura) – Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Peru, 2023.

LOZANO REYES, F. *Uso del marketing digital en la captación de clientes de restaurantes delivery en Arequipa*. 2021. Trabajo de Investigación (Grado en Marketing) – Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa, Arequipa, Peru, 2021.

LUNA PABLO, R. J. *Marketing digital (Meta Business Suite), en la captación de nuevos clientes por parte de las microempresas (salones de belleza), en la ciudad de La Paz*. 2024. Trabajo de Investigación (Licenciatura en Marketing) – Universidad Mayor de San Andrés, La Paz, Bolívia, 2024.

PERALTA COTRINA, S.; VILLANUEVA QUISPE, M. *Marketing digital y captación de clientes en la empresa Estudios Luna SAC en Chiclayo*. 2022. Trabajo de

Investigación (Licenciatura en Administración) – Universidad César Vallejo, Chiclayo, Peru, 2022.

Revista Culturas & Fronteiras

PRÁTICAS DE LEITURAS NO CONTEXTO DA ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA: PROCESSOS REFLEXIVOS DE MEDIAÇÃO DOCENTE

Cirilo Santana Leite
Jacinto Pedro P. Leão

Resumo
O artigo “Práticas de leituras no contexto da alfabetização científica: processos reflexivos de mediação docente” tem por objetivo compreender como são construídas as práticas de leituras no contexto da alfabetização científica, nos processos de mediação docente dos textos de Língua Portuguesa e de Matemática. O presente objetivo foi orientado pelo problema: *c*omo são elaboradas as práticas de leituras no contexto da alfabetização científica, nos processos de mediação docente dos textos de Língua Portuguesa e de Matemática? De fevereiro a junho de 2025, realizei a pesquisa qualitativa teórica (Chassot, 2003; Freire, 2005, 2006, 2014; Freire; Macedo, 2015; Gasparin, 2015; Leão; Félix, 2015; Kramer, 2001; Libâneo, 2012; Mizukami, 1986; Mortimer, 1998; Santos, 2002, 2003; Saviani, 1999) e de campo, orientada pelos objetivos e o problema de pesquisa. Os resultados evidenciaram que a elaboração das práticas de leituras no contexto da alfabetização científica, nos processos de mediação docente dos textos de Língua Portuguesa e de Matemática, materializada na dialética docente e discente e na ética universal humana, ampliaram a qualidade não bancário do ensinar e aprender a ler os múltiplos conteúdos dos textos das ciências e das experiências cotidianas.

Palavras-chave: Práticas de múltiplas leituras. Alfabetização científica. Mediação da práxis docente.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho teve por objetivo geral compreender como são construídas as práticas de leituras no contexto da alfabetização científica, nos processos reflexivos de mediação docente dos textos de Língua Portuguesa e de Matemática, e por objetivos específicos, identificar, refletir e analisar as práticas de leituras no contexto da alfabetização científica, nos processos de mediação docente dos textos de Língua Portuguesa e de Matemática.

Os objetivos foram mediados pelo seguinte problema da pesquisa: *c*omo são elaboradas as práticas de leituras no contexto da alfabetização científica, nos

processos reflexivos de mediação docente dos textos de Língua Portuguesa e de Matemática?

De fevereiro a junho de 2025, foi realizada a pesquisa qualitativa bibliográfica (Chassot, 2003; Freire, 2005, 2006, 2014; Freire; Macedo, 2015; Gasparin, 2015; Leão; Félix, 2015; Kramer, 2001; Libâneo, 2012; Mizukami, 1986; Mortimer, 1998; Santos, 2002, 2003; Saviani, 1999) e de campo, gravitado pelos objetivos e o problema de pesquisa.

Ao falar sobre a alfabetização científica, deve-se levar em conta que é a prática mediadora das leituras dos textos das Ciências e dos contextos das etnociências, voltadas para a educação crítica e dialética comprometida com o desenvolvimento multidimensional dos alunos, ou seja, “[...] alfabetização científica está colocada como uma linha emergente na didática das ciências, que comporta um conhecimento dos fazeres cotidiano da ciência, da linguagem científica e decodificação das crenças aderidas a ela. (Chassot, 2003 p. 30). A prática desalienada e humanizada da alfabetização científica é contrária à “[…] escola a serviço de uma classe [dominante economicamente privilegiada]. […].” (Ponce, 2005, 27).

A mediação da prática docente à luz da linguagem científica requer a prática docente-discente reflexiva, rigorosa e metódica acerca do que ensinar, como ensinar e para quem ensinar. Na linguagem dos conteúdos das ciências e das práticas sociais não há neutralidade. Por isso, “[...] ser alfabetizado cientificamente é saber fazer ler a linguagem em que está escrita a natureza [e os textos cotidianos e científicos]”. É um analfabeto científico aquele incapaz de uma leitura [ampliada, rigorosa, metódica, reflexiva e crítica] do universo [e das múltiplas relações sociais]. (Chassot, 2003, p. 29-30). Fazemos escolhas todos os dias.

Os resultados evidenciaram que a (ré) elaboração das práticas de leituras no contexto da alfabetização científica, materializada nos processos de mediação docente de ensino dos textos de Língua Portuguesa e de Matemática, esteve presente na dialética docente e discente e na ética universal humana presente da qualidade não bancária do ensinar e aprender a ler os múltiplos conteúdos dos textos das ciências e das experiências cotidianas.

O artigo está organizado em três tópicos articulados. No primeiro tópico, elabora-

se reflexões sobre a construção da alfabetização científica. No segundo, reflete- se sobre as múltiplas linguagens presentes na mediação das práticas docentes da educação crítica, reflexiva e dialógica. No terceiro, entende-se as práticas de alfabetização científica das leituras.

ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA: BREVES REFLEXÕES

Elabora-se, neste tópico, breves reflexões sobre a construção da alfabetização científica. Quando falo sobre alfabetização científica, estou entendendo a ciência como sendo apresentada de maneira que seja acessível, dialógica e compreensível. Isto inclui estudantes e leigos. Isso envolve simplificar conceitos complexos sem perder a essência do conhecimento. Espera-se que o processo de alfabetização, estimule o pensamento crítico, reflexivo e problematizador, a partir da educação não bancária (Mizukami, 1986), encorajando as pessoas a questionar, pesquisar e entender os métodos científicos e as evidências por trás das descobertas.

Espera-se que a alfabetização científica inspire curiosidades e interesse pela ciência, motivando as pessoas a se engajar mais com o conhecimento científico, ético e humano e suas aplicações na vida cotidiana, isto é, “[...] alfabetizar-se cientificamente é saber fazer ler a linguagem em que está escrita a natureza [e as relações sociais, etc]. [...]” (Chassot, 2003, p. 29).

Hoje, vive-se em um momento de grandes informações que chegam ao mundo inteiro em uma velocidade como nunca vimos antes e isto nos leva a refletir na possibilidade da mudança dos objetivos dos saberes científicos e escolares. Se antigamente, o pensamento era da escola em direção à comunidade, agora as coisas da vida cotidiana entram na escola. Neste sentido, a escola pode não ter conseguido realizar uma mudança profunda na mentalidade crítica, ética e humana dos sujeitos da educação.

Pode-se dizer que não existe a perspectiva e nem evidência de fazer uma volta da escola longe da vida cotidiana. Mas sempre é permitido lutar para que a escola volte a ser um ambiente de socialização dos saberes. Assim, podemos sonhar como sendo um ambiente que socialize conhecimentos científicos e problematize as informações

contrárias à ciência como um saber escolar.

Observa-se a necessidade de fazer uma breve análise ao ensino de ciência. Podemos observar que no século 20 que se passou, nos anos de 1980, e podemos dizer também sem estar sendo muito exagerado até no início dos anos de 1990, os saberes eram focados preferencialmente em fazer com que os alunos tivessem conhecimento científico. O professor levava em conta a quantidade de atividades que trabalhava com os alunos, isso era para que eles memorizassem mecanicamente os conteúdos dos textos das ciências, sem se familiarizar com os conteúdos que impulsionaram o desenvolvimento da leitura crítica científica.

O aluno que se destacava era aquele que conseguia entender o conteúdo, e assim era considerado um bom discente. Quando se fala de ciências, é bem fácil possivelmente de se lembrar da disciplina de Ciências que geralmente eram, para se estudar sobre botânica, espécies de animais, especialmente nos anos iniciais. Podemos dizer que é um conhecimento que tem sua importância, porém tornava-se um pouco sem sentido, porque havia pouca reflexão e análise sobre os conteúdos estudados, ou seja, não havia, nas aulas de Ciências, alfabetização científica. Quantas regras, conceitos e fórmulas de ciência que se estudava apenas para fazer uma boa prova, tirar a nota e depois isto ficava no esquecimento.

Atualmente, é inconcebível refletirmos sobre o ensino de ciências sem articularmos aos objetivos da Pedagogia Histórico-Crítica (Saviani; Duarte, 2025) para ampliar o desenvolvimento da sociedade e integral de cada aluno, e para entendermos os meandros das políticas públicas da educação. Mas, a aqueles que ainda são contra, principalmente no aspecto das posições de ensino, o bom de tudo isso é que muitos estão se unindo nesta nova maneira de pensar e agir. Isto nos leva a pensar que talvez uns dos pontos mais controversos sejam quando se fala sobre a preparação de professores principalmente de ciências, porque há desencontros entre as condições materiais e imateriais das instituições de ensino e das práticas dos profissionais da educação. Isto se ver no momento em que se precisa da ciência para melhorar a qualidade de vida de todas as pessoas. Como ensinar, “[…] envolve um processo de reelaboração de saberes de outros contextos sociais visando o atendimento das finalidades sociais da escolarização” (Chassot, 2003, p. 29).

O processo de reelaboração de saberes está distante do que se aprende com frequência sobre ciência nos meios acadêmicos. Há aproximações formais de objetivos entre a Educação Básica e o Ensino Superior, e distanciamentos da materialidade destes. Por isso, é importante realizar reflexões críticas sobre a prática de ensino das ciências quanto se trata do conhecimento da Educação Básica para o Ensino Superior. O ensino não inocente que falamos de científico deve ser para todos, pois é fundamental que tenhamos esse entendimento não superficial acerca do processo educativo. Com as classes sociais historicamente antagônicas,

> […] com o desaparecimento dos interesses comuns a todos os membros *iguais* de um grupo e a sua substituição por interesses *distintos*, pouco a pouco *antagônicos,* o processo educativo que até então era único, sofreu uma partição: a desigualdade econômica entre os 'organizadores' – cada vez mais exploradores – e os '*executores*' – cada vez mais explorados – trouxe, necessariamente, a *desigualdade das educações respectivas*. […]. (Ponce, 2005, p. 26).

Neste sentido, pode-se dizer que a alfabetização científica é posta como sendo a base principal para o desenvolvimento integral do aluno, em articulação com os saberes do dia a dia, pois a ciência refere-se ao conhecimento elaborado e sistematizado. A Didática não bancária não contribui com o processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos das ciências e dos saberes da vida cotidiana. Quanto aos saberes cotidianos, há "[...] aqueles que advogam que se deve procurar especialmente conhecimentos que estão no dia-a-dia do grande público, em particular os que são apresentados com imprecisão pelos meios de comunicação à opinião pública." (Chassot 2003 p. 30).

Entende-se, frequentemente, de forma não familiarizada as palavras e os conceitos das ciências, como de alguém que escreveu na linguagem simples que se conhece, um exemplo, é escrevemos na nossa língua materna, compreendendo o que foi escrito a forma e a natureza deste texto. É bem verdade que temos falta de compreensão de alguma escrita que não conhecemos, isso, nos leva a uma dificuldade de compreender algumas linguagens, faz-nos pensar e comparar o porquê não entendemos, nem conseguimos fazer uma explicação sobre os acontecimentos que estão ocorrendo no mundo natural. Compreender a ciência nos ajuda a melhorar a

prática educativa docente-discente (Freire, 2014).

Pode-se observar quanto um debate que parece ser simples, no sentido que se refere à ciência ou às ciências, se torna muita vez, mas difícil do que podemos imaginar. Para isso, é necessário falar sobre as divisões que existem na ciência e sobre as suas ramificações, poderíamos citar as ciências naturais e as ciências humanas.

Falando em uma prática dialógica, reflexiva e interdisciplinar dos conteúdos escolares, é bom se levar em conta a proposta que está em debate atualmente no meio escolar que é a divulgação do novo Ensino Médio, esta proposta é para se fazer uma mudança no currículo de diferentes áreas. Isto é uma proposta para que se organize o currículo escolar, para se dividir em três áreas: que são elas linguagens, códigos e suas tecnologias:

> Língua Portuguesa, língua estrangeira moderna, educação física, artes e informática, ciências da natureza, matemática e suas tecnologias (biologia, física, química e matemática) e ciências humanas e suas tecnologias (história, geografia, filosofia, antropologia e política e sociologia). Essa divisão – numa proposta oficial – tem como base reunir em uma mesma área aqueles conhecimentos que compartilham objetos de estudos e, portanto, que mais facilmente se comunicam. (Chassot, 2003 p. 32).

Com o objetivo de ter possibilidade de um aprendizado na escola de práticas de ensino e aprendizagens transdisciplinares, que a educação crítica, reflexiva e dialógica da alfabetização científica contraria a divisão do aprendizado antidialógico e não problematizado por disciplina. Quando se trata de uma nota oficial é simples de aceitar, principalmente quando se trata de áreas de estudos na ciência mesmo que isto tenha sido colocado oficialmente recentemente:

> [...]Nesta nova proposta de ensino nesta forma de organização ela não dá nem favorece uma efetiva novidade de um currículo integrado, isto porque no seu objetivo principal está a favorecer as coisas que estão relacionadas às camadas sociais atual no principal objetivo do mercado de trabalho no meio da produção.. (Chassot, 2003 p. 33).

Todavia, as divergências de entendimento sobre as práticas de ensino da ciência requerem algumas considerações e olhares acerca da ciência como uma linguagem para ampliar a inclusão social de todos, nas permanentes práticas de leituras não

alienadas e não superficiais. Dessa forma, “[…] as diferentes concepções de Ciência nos convidam a adensar considerações acerca de uma proposta de vermos a Ciência como uma linguagem.” (Chassot, 2003, p. 33).

Compreende-se importante a linguagem científica, que tem como objetivo ampliar a compreensão, entendimento e a explicação dos fatos, isto é, estamos fazendo alfabetização científica. Sobre isso, há um olhar rigoroso, metódico, reflexivo e dialógico da alfabetização científica, favorecendo o processo de uma inclusão social na linguagem dos conteúdos das ciências.

Percebe-se uma falta de se fazer ciência para que as pessoas possam compreendê-la na vida cotidiana. Ela deve ser um meio de facilitar o entendimento das transformações do planeta terra. Por isso, a prática docente de fazer a ciência como uma leitura científica não superficial e distorcida, exige de nós, educadores, a escrita e leitura comprometidas com a interpretação, reflexão e compreensão verídica da linguagem dos fatos. Nos “[…] dias atuais, especialmente em nossas salas de aula, inclusive nas universidades, insisto na necessidade de considerar que essa linguagem é um constructo humano, portanto, mutável e falível” (Chassot, 2003, p. 36).

Quanto se trata do Ensino Superior, constata-se uma resistência à rigorosidade dos conteúdos das ciências para a transformação das violências e das contradições entre as classes sociais, pois estamos num meio de ensino que é a que se devem construir e entender os saberes científicos, como não desinteressados. No entanto, percebo que no dia a dia é muito diferente, que nem todos compreendem os saberes ligados à linguagem científica. Esta linguagem do conhecimento das ciências deve nos levar a uma construção não só de letramento científico, mas principalmente qual é o sentido destes saberes e sua importância e em que se pode contribuir para um mundo melhor para todos:

> [...] A ciência é uma das mais extraordinárias criações do Homem, que lhe confere, ao mesmo tempo, poderes e satisfação Intelectual, até pela estética que suas explicações lhe Proporcionam. No entanto, ela não é lugar de certezas absolutas [“...] e nossos conhecimentos científicos são necessariamente parciais e relativos. (Chassot 2003 p. 36).

O entendimento crítico, crítico e dialógico da ciência amplia a prática da Didática

Histórico-Crítica (Gasparin, 2015) questionamento dar a oportunidade de expandir o questionamento e de pensarmos de forma diferente, não superficial e nem desprovidos da rigorosidade metódica. Neste sentido, o ensino, mediado pela alfabetização científica, está para aí para provocar a construção de práticas de leituras, ou seja, "[...] o conjunto de conhecimentos que facilitam aos homens e mulheres fazer uma leitura do mundo onde vivem." (Chassot, 2003, p. 36).

Ao refletir sobre o significado e o fundamento do que se espera da alfabetização científica, devemos como educadores (Alves, 1993) ensinar a linguagem científica com o objetivo de que as pessoas possam agir como homens e mulheres, como não analfabetos políticos, é um sonho que todos almejam. As pessoas que são alfabetizadas cientificamente conseguem com facilidade compreender ao seu redor que estão inseridos e de que haja uma mudança para melhor.

Compreende-se que se apegarmos à ciência e a utilizarmos para aumentar a capacidade de reflexão, crítica, análise e problematização das relações sociais e das transformações do meio ambiente, todas as pessoas aumentam ao mesmo tempo a qualidade de vida.

Quando se fala sobre um conhecimento científico, é necessário fazer algumas considerações: a primeira é que este conhecimento é importante e deveria ser mais expandido a todos na sociedade com o objetivo de ser mais sociáveis, éticos e humanizados. Segundo o Chassot (2023), deve ser realizada a passagem do esoterismo (conhecimento e práticas considerada secreta) ao esoterismo (aberta, pública e acessível a todos) iss daria a possibilidade de aumentar às chances do ingresso à ciência. Ampliar os questionamentos, as reflexões e as problematizações de teorias, ideias, fatos e práticas sociais, etc, à luz do materialismo histórico-dialético, está no interior da prática de ensino da alfabetização científica. Para isso se concretizar, nossos interesses pessoais devem estar em segundo lugar.

A alfabetização científica das leituras e da escrita, voltada para a transformação das violências e exclusões, é o meio favorável às pessoas do nosso mundo para entenderem os conhecimentos das ciências e tecnológica que são essenciais no desenvolvimento em nossos afazeres diários das sociedades e das nossas instituições. Tudo isso, "[...] isso facilitaria a solucionar os desafios e a falta de saúde e sobreviver

nas coisas necessárias, fazer nos pensar nos desafios da ligação da ciência e sociedade [...] Ao pensar neste sentido, nos leva a refletir a ciência sendo essencial para inserir na cultura dos dias atuais. (Chassot, 2003, p. 42).

A Ciência dialógica, crítica, ética e humanizada (Santos, 2002) deve fundamentar a dignidade da personalidade humana e constituir as identidades das múltiplas sociedades futuras. A Ciência está em tudo. Quem controla e administra os conhecimentos das ciências e das tecnologias? A favor e contra quais pessoas? Por isso, "[...] tudo tem origem no conhecimento da verdade e dos métodos científicos pelos quais ele é adquirido e propagado: a política, a arte, a vida moral dos homens, assim como sua indústria, sua vida prática." (Chassot, 2003, p. 43).

Pode-se refletir sobre o que é uma alfabetização científica? Dá-nos entender que alfabetização científica pode ser realizada na Educação Básica e Ensino Superior, para maximizar as práticas de leituras, a conscientização crítica sobre os processos de desumanização, violências, exclusão e aprofundamentos das concentrações de riqueza monetária, como também forma de agir e de valorização que leve os estudantes a fazer escolhas e saber que a ciência tem a sua utilidade e contribuição para uma vida com mais qualidade para se viver, ou seja, um "[…] a Marca da Ciência de nossos dias è a incerteza). (Chassot, 2003, p. 43).

As práticas de ensino antidialógicas (Freire, 2005) das ciências não convivem sem questionamento e incertezas, pois se falando de ciências sempre existe algo a mais para se estudar, descobrir e entender. Quanto mais se estuda e pesquisa muito mais se tem a convicção. Que ainda falta muito mais para ser estudada no campo da leitura científica, por isso, dou um olhar mais minucioso naquilo que está se propondo para assim refletir na nossa falta de certeza absoluta e quando falo de incerteza vale a pena dizer o quanto isso está presente na escola e nas universidades.

MÚLTIPLAS LINGUAGENS NA EDUCAÇÃO

Reflete-se, neste tópico, sobre as múltiplas linguagens presentes na mediação das práticas docentes da educação crítica, reflexiva e dialógica.

Quando se trata da educação não bancária, percebo na sala de aula a presença

de múltiplas linguagens, falas e saberes das ciências e das práticas da vida cotidiana. No interior das escolas e instituições de ensino superior estão presentes a língua cotidiana, a linguagem científica e o ensino de ciências. Por isso, é importante refletirmos sobre a formação da prática docente-discente sobre as leituras dos textos e dos contextos, porque a "[…] linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto" (Freire, 2006, p. 09).

A linguagem científica escolar faz parte da constituição da formação dos profissionais da educação, para trabalhar com a Docência, a Orientação Educacional, a Supervisão Escolar e a Gestão Escolar. A formação permanente da prática docente-discente (Freire, 2014, p. 40) e dos profissionais da educação, na educação crítica, reflexiva, questionadora e problematizadora, é fundamental no interior da didática da pedagogia histórico-crítica (Gasparin, 2015), para entender as presenças das múltiplas linguagens dos textos da vida cotidiana e das ciências:

> [...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. [...].

Quando falo, estou emitindo sentidos e significados sobre os fatos, as coisas e as pessoas, fazendo escolhas alienadas ou desalienadas. Posso dizer que a linguagem científica predomina no ambiente escolar e acadêmico. A linguagem informal está presente nas práticas sociais das múltiplas culturas.

A linguagem cotidiana é simples e se aproxima muito mais perto daquilo que se diz. As pessoas não precisam pensar a cada instante naquilo que vão falar. Todavia, a linguagem científica requer um pensamento crítico e reflexivo especialmente quando se escreve e se ler os textos e contextos, no ambiente de sala:

> A escrita é muito mais elaborada e fiel à gramática do que do que a fala cotidiana este processo é uma 'metáfora gramatical' na qual, no lugar da substituição de um nome por outro, como na metáfora ordinária, ocorre a substituição de uma classe ou estrutura gramatical por outra ou seja, a linguagem científica substitui os processos, expressos normalmente por verbos, por grupos nominais. (Mortimer, 1998, p, 104).

A linguagem científica está nas descobertas, invenções, conhecimentos, tecnologias, ou seja, está em todos espaçoes da vida social. Precisa-se estar alfabetizados cientificamente para lermos a constituição de seus processos e produtos, para aprendermos os sentidos e os significados dos conteúdos das ciências.

A prática docente, mediada pelo método materialista histórico-dialético, fundamenta a alfabetização científica, no interior de seus cinco passos de articulação da teoria crítica da educação não bancária: a prática social [1], a problematização,

> 1O primeiro passo da método da Didática da Pedagogia Histórico-Dialética é a prática social. O professor tem uma "síntese precária" dos fatos sociais da vida cotidiana. O aluno apresenta um a compreensão precária e superficial dos sentidos e significados das relações sociais e experiências cotidianas. Ou seja, "[…] a compreensão do professor é sintética porque implica uma certa articulação dos conhecimentos e experiências que detém relativamente à prática social. […] sua própria prática pedagógica como dimensão Instrumentalização, catarse e a prática social.

Os conteúdos dos conhecimentos da linguagem científica e da linguagem da vida cotidiana estão em permanentemente processo de interpretação, entendimento, reflexão, análise e explicação, porque são mediados pelo método da Didática da Pedagogia Histórico-Dialética:

> É normal que a linguagem científica pode ser estranho aos estudantes que tenha contato com ela de início, pois estão familiarizado com a linguagem do seu cotidiano, quanto se trata de verbos, como uma ação isso lhe causa estranheza isso se dá porque na maioria das salas de aula deste nosso país não se ensina a ciência como uma linguagem e sim como um fenômeno não são ensinado nem tem experimento da ciência. (Mortimer, 1998, p, 106).

Outra característica da linguagem científica é a sua aparente neutralidade, pelo tratamento do estudo, análise, compreensão e explicação rigorosa e metódica. A ciência não sobrevive no achismo e nem é dogmática. A independência das descobertas e das invenções das ciências e de seus conhecimentos é quase impossível. São atravessados por múltiplas determinações dos interesses não públicos dos homens que controlam e reproduzem o capital. (Mortimer,1998).

O educador, no interior da alfabetização da ciência, deve gerar a

problematicidade constantemente dos problemas e dos sentidos e significados dos conteúdos das ciências, dos discursos, das contradições e dos interesses antagônicos das classes sociais, à luz da reflexão rigorosa, dialógica, radical e de conjunto. Por isso, o "[…] método que preconizo deriva de uma concepção que articula educação e sociedade e parte da consideração de que a sociedade em que vivemos é dividida em classes com interesses opostos." (Saviani, 1999, p. 84-85).

O método materialista histórico-dialético visa, entre outras coisas, ler e descontruir as pseudocontreticidades presentes nas instituições e fora delas. Não há neutralidade na prática de ensino, aprendizagem, pesquisa e extensão. Na prática da Didática da Pedagogia Histórico-Crítica, nós, professores, aparentemente podemos desconsiderar e até nem entender que podemos estar construindo processos de

> da prática social envolve uma antecipação do que lhe será possível fazer com alunos cujos níveis de compreensão ele não pode conhecer, no ponto de partida, senão de forma precária. […]." (Saviani, 1999, p. 80). O segundo passo, a problematização, diz respeito aos processos de identificação, interpretação, análise e compreensão ampliada das "[…] questões [que] precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e, em consequência, que conhecimento é necessário dominar." (Saviani, 1999, p. 80). O terceiro passo, a instrumentalização, refere-se a "[…] apropriação pelas camadas populares das ferramentas culturais [das ciências ou não] necessárias à luta social que travam diuturnamente para se libertar das condições de exploração em que vivem. […]." (Saviani, 1999, p. 81). O quarto passo, a catarse, corresponde a "[…] efetiva incorporação dos instrumentos culturais [das ciências e das etnociências], transformados agora em elementos ativos de transformação social." (Saviani, 1999, p. 81). O último passo, a prática social, trata "[…] da elevação [da reflexão crítica, análise e compreensão ao nível do professor é essencial para se compreender a especificidade da relação pedagógica. […]" (Saviani, 1999, p. 81).

Alienação e da violência das pessoas, como se fôssemos imunes a tudo isso e que nada pode nos atingir. Nada é perene. Tudo está em plena transformação. Isto é, "[…] não é outra coisa senão aquela pedagogia empenhada decididamente em colocar a educação a serviço da referida transformação das relações de produção [, das violências, das exclusões, etc]." (Saviani, 1999, p. 85).

PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA DAS LEITURAS

Entendo, neste tópico, as práticas de alfabetização científica das leituras. A

prática da leitura reflexiva, crítica, prazerosa e problematizadora devem fazer parte da práxis dos professores da Educação Básica e do Ensino Superior, para ampliar a permanente antidogmático, ético e humanizado do pensar, fazer e sentir dos processos de ensino e aprender os conteúdos das ciências e das práticas sociais da vida cotidiana. Os relatos dos docentes falam do imenso desafio de se convencer, convidar e despertar nos alunos o desejo de leitura. Nos relatos, percebo que muitas vezes no ambiente escolar realiza a leitura até mesmo de forma imposta, coercitiva e desprovida de prazer e indiferente às múltiplas vivências cotidianas.

Os relatos sobre a vivência de ler e escrever. Docentes relembram acerca da possibilidade de compreender os desafios de um grupo de pessoas que é desenvolvida no decorrer de suas vidas e de cada pessoa individual, histórias de desprazer, imposição, obrigatoriedade. Por isso, a consciência crítica da repetição rotineira das mesmas coisas no ambiente escolar ausentes de criatividade, da imaginação e da esteticidade das práticas ampliadas de leituras, das escritas e da rescrita dos saberes, conhecimentos e informações, de maneira rigorosa e metódica.

Docentes e alunos que gostam e sentem prazer em ler devem superar o espaço escolar controlado e restrito à leitura de livros, inserido à rotina pedagógica, que impede a existência de um ambiente de sala de aula da leitura dialógica e contextualizada. É importante entender a relevância social, pessoal e científica da leitura para a socialização dos conhecimentos das ciências, com o objetivo de maximizar a compreensão de nossos alunos durante os processos de aprendizagens dos conteúdos dos textos, dos contextos sociais, das imagens (Santaella, 2012).

A alfabetização científica não bancárias das práticas de leituras e das escritas de texto e de contextos faz parte da constituição da ciência decente, ética e humanizada, ou seja, “[…] defendo que a ciência, em geral, depois ter rompido com o senso comum, deve transformar-se num novo e mais esclarecido senso comum.” (Santos, 2003, p. 7).

Na alfabetização científica, a importância do ato de ler os textos e os contextos, segundo Freire (2006, p. 11), vai além de uma leitura de codificação, e sim da permanente reflexão, critica, análise e entendimento sobre as práticas sociais e política, que são fundamentais na formação de uma pessoa crítica, ética e não alienada. A forma como se lê o contexto das vivências cotidianas, que, mas parece com a leitura da

palavra, é imprescindível para que a pessoa tenha uma compreensão não pequena da realidade e, consequentemente, contribuir para sua transformação:

> […] Processo que envolvia uma compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota"na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto [...]

A prática da leitura crítica e aprofundada deve superar apercepção superficial dos contextos e dos textos científicos, buscando uma compreensão mais elevada e significativa. É um processo de construção da permanente para identificar, interpretar, analisar e compreender os discursos, as palavras, as imagens, etc. Estamos falamos de uma análise crítica e problematizadora do contexto histórico-social e dialético não metafísico dos múltiplos textos e contextos:

> Ao ir escrevendo este texto, ia "tomando distância" dos diferentes momentos em que o ato de ler se veio dando na minha experiência existencial. Primeiro, a"leitura" do mundo, do pequeno mundo em que me movia; depois, a leitura da palavra que nem sempre, ao longo de minha escolarização, foi a leitura da 'palavra mundo'. (Freire, 2006, p. 12).

A leitura do mundo supera a leitura das palavras dos textos, constituída das práticas sociais de letramento. A alfabetização científica amplia o processo de ensino e de aprendizagem das leituras do conhecimento científico e do conhecimento da vida cotidiana, ou seja, a "[...] insistência na quantidade de leituras sem o devido adentramento nos textos a serem compreendidos, e não mecanicamente memorizados, revela uma visão mágica da palavra escrita." (Freire, 2006, p. 17-18).

O refletir sobre o texto lido e relido favorece a prática dialética e dialógica docente e discente de compreensão da multidimensionalidade do processo ´técnico, humano e político que constitui os processos críticos, reflexivos, ético e estético humanizado de ensinar e aprender, mediado pela alfabetização científica das práticas da escrita e das leituras, planejada, organizada e realizada dentro e fora de sala de aula:

> Para mim seria impossível engajar-me num trabalho de memorização mecânica dos ba-be-bi-bo-bu, dos la-le-li-lo-lu. daí que também não pudesse reduzir a alfabetização ao ensino puro da palavra, letras. Ensino em cujo processo o alfabetizador fosse "enchendo" com suas palavras as cabeças supostamente "vazias" dos alfabetizandos. Pelo contrário, enquanto ato de conhecimento e ato criador, o processo da alfabetização tem, no alfabetizando, o seu sujeito. (Freire, 2006, p. 19).

Durante o alfabetizar cientificamente deveríamos levar em consideração o processo de desenvolvimento multidimensional cognitivo, afetivo, histórico, cultural e social da heterogeneidade da constituição alienada e desalienada de cada pessoa. Os textos científicos exigem uma prática de leitura crítica. É fundamental articular os saberes escolares das ciências com as práticas sociais dos alunos. Não há como alfabetizar cientificamente longe da problematização dos textos das ciências e das etnociências e dos contextos, discursos e silêncios dos povos das classes sociais:

> Na verdade, tanto o alfabetizador quanto o alfabetizando, ao pegarem, por exemplo, um objeto, como laço agora com o que tenho entre os dedos, sentem o objeto, percebem o objeto sentido e são capazes de expressar verbalmente o objeto sentido e percebido. Como eu, o analfabeto é capaz de sentir a caneta, de perceber a caneta e de dizer caneta. eu, porém, sou capaz de não apenas sentir a caneta, de perceber a caneta, de dizer caneta, mas também de escrever caneta e, consequentemente, de ler caneta. (Freire, 2006, p. 19)

A alfabetização científica está constituída do conhecimento oral, empírico e social e do conhecimento elaborado das múltiplas ciências, que exigem a ampliação do processo de aquisição da escrita com a prática de leitura. Daí, a importância de ler de maneira crítica, dialógica e problematizadora, questionadora e rigorosa das palavras e da realidade concreta, a fim de intensificar a socialização de conhecimentos, a conscientização plural, ambiental, inclusiva e etnicorracial:

> […] é neste sentido que a leitura crítica da realidade, dando –se num processo de alfabetização ou não é associado sobretudo a certas práticas claramente políticas de mobilização e de organização, pode constituir – se num instrumento para o que Gramsci chamaria de ação contra hegemônica. (Freire, 2006, p. 21)

A mediação da formação da prática docente e discente passa pela compreensão ampliada da alfabetização científica das plurais leituras, escritas e reescritas não alienantes dos textos das ciências e das práticas sociais, materializada dentro da

educação não bancária da Pedagogia Histórico-Cultural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve por objetivos compreender são construídas as práticas de leituras no contexto da alfabetização científica, nos processos reflexivos de mediação docente dos textos de Língua Portuguesa e de Matemática, e identificar, refletir e analisar as práticas de leituras no contexto da alfabetização científica, nos processos de mediação docente dos textos de Língua Portuguesa e de Matemática. O problema da pesquisa foi o seguinte: *c*omo são elaboradas as práticas de leituras no contexto da alfabetização científica, nos processos de mediação docente dos textos de Língua Portuguesa e de Matemática?

Compreende-se que a alfabetização científica, materializada na prática mediadora refletida e compreendida das leituras dos textos das Ciências e dos contextos das etnociências, está presente na educação crítica, não bancária e dialética com o objetivo de ampliar o desenvolvimento multidimensional dos alunos. A mediação da práxis docente em formação requer o estudo crítico, ético e humano dos conhecimentos das ciências desalienadas, voltadas para maximizar a qualidade de vida de todas as pessoas.

Entende-se que a elaboração das práticas de leituras no contexto da alfabetização científica, nos processos de mediação docente dos textos de Língua Portuguesa e de Matemática, está no concreto refletido, pensado e compreendido dos conhecimentos das práticas sociais à luz da Pedagogia Histórico-Crítica. Não há como ensinar e aprender de maneira indiferente às violências, às exclusões, etc.

Observa-se que a mediação docente das práticas de leituras, orientada pela Didática da Pedagogia não bancária, para contribuir para com superação das dificuldades de aprendizagens dos alunos, é quase impossível de ser realizada, porque a educação é bancária e está voltada para reproduzir as contradições sociais. Precisamos entender os processos de mediação docente de forma ampliada, crítica e dialética, vivenciada dentro e fora da escola.

A mediação docente das práticas de leituras, que vivenciei, permitiu entender as contradições, os interesses e desigualdades nos processos de aprendizagem no interior

da escola pública. Não é fácil ensinar e aprender em tempos de precarização do trabalho docente.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **Conversar com gosta de ensinar**. 28. ed. São Paulo: Cortez, 1993.
CHASSOT, Attico. **Educação consciência.** Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 41. ed. Rio de Janeiiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo. Cortez, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 49. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização**: leitura do mundo, leitura da palavra. 7. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2015.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

KRAMER, Sonia. **Alfabetização, leitura e escrita**: formação de professores em curso. São Paulo: Ática, 2001.

LEÃO, Jacinto Pedro Pinto; FÉLIX, Janine. Formação docente da alfabetização científica: constituição de práticas de leituras interdisciplinares. In: BARBA, Clarides Henrich de [et al.]. **Formação docente interdisciplinar, experiências em meio ambiente e educação científica**. Porto Velho, RO: EDUFRO, 2015.

LIBÂNEO, José Carlos. Adeus **professor, adeus professora?:** novas exigências educacionais e profissão docente. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

MORTIMER, Eduardo Fleury. Sobre chamas e cristais: a linguagem cotidiana, a linguagem científica e o ensino de ciências. In: CHASSOT, Áttico; OLIVEIRA, Renato José. (Organizadores). **Ciência, ética e cultura na educação**. São Leopoldo, RS: Editora UNISINOS, 1998**.**

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. 21. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
SANTAELLA, Lúcia. **Leitura das imagens.** São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. 32. ed. Campinas, SP: Autores associados,

1999.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (Orgs.). Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciência**s. São Paulo: Cortez, 2003.

Revista Culturas & Fronteiras

PSICOLOGIA E REFORMA AGRÁRIA: UMA PARCERIA POSSÍVEL

Luber Katia de Oliveira Neto[1]
Luanna Freitas Johnson[2]

Resumo
A sociedade brasileira estruturou-se historicamente a partir da concentração fundiária, sendo esta responsável pela desigualdade social, pelo cultivo de monoculturas e pela degradação ambiental. A principal medida adotada para seu enfrentamento é a efetivação da Política Nacional de Reforma Agrária, com a finalidade de impulsionar a inclusão social e a geração de renda no campo, além de fortalecer a agricultura familiar e a produção de alimentos. Neste contexto, a Psicologia emerge como uma aliada na luta por direitos e cidadania, especialmente por meio de práticas sustentadas por um compromisso ético-político com as populações vulnerabilizadas. O objetivo desta pesquisa é levantar e sistematizar ações protagonizadas pela Psicologia em assentamentos rurais, visando o fortalecimento das comunidades beneficiárias da Política Nacional de Reforma Agrária. Conclui-se que, apesar da relevância políticosocial dos assentamentos, a Psicologia ainda ocupa um espaço limitado nesse contexto. O estudo evidencia a necessidade de ampliar a produção teórica e prática da Psicologia voltada ao meio rural, reconhecendo as comunidades assentadas como sujeitos políticos, portadores de saberes e protagonistas na construção de um projeto de sociedade mais justo e igualitário.

Palavras-chave: Políticas públicas, Assentamentos rurais, Revisão bibliográfica

INTRODUÇÃO

A questão agrária possui como elementos principais a desigualdade, a contradição e o conflito (Carvalho, 2010). Ao observarmos nossa história, percebemos que a estrutura fundiária brasileira, ainda hoje, reverbera as ações da Coroa Portuguesa ao concederem as Capitanias Hereditárias à elite com o intuito da colonização e exploração. Oliveira Neto (2014) afirma que os gêneros básicos da alimentação eram cultivados por famílias que se instalavam nas periferias das Capitanias e serviam como fonte de mão de obra livre para trabalhar na supervisão dos escravos na lavoura de cana-de-açúcar, que precisavam deslocar-se das áreas ocupadas conforme crescia o plantio desta monocultura, estabelecendo-se, então, o primeiro passo para a concentração fundiária em nosso país, bem como sua relação com a construção da identidade da sociedade brasileira.

[1] Acadêmica do curso de Psicologia da Universidade Federal de Rondônia.
[2] Pós-Doutora em Educação. Docente do curso de Psicologia da Universidade Federal de Rondônia.

Outro passo importante no estabelecimento do latifúndio em nossa história foi a edição da Lei 601/1850, mais conhecida como Lei de Terras. Com ela, o Brasil império reafirmou seu domínio, aboliu o sistema de sesmarias, autorizou a venda de terras devolutas, determinou preços mínimos para os lotes e que as vendas fossem feitas em praça pública com pagamento à vista. Na prática, a lei dificultou o acesso e permanência na terra pelos trabalhadores rurais e escravizados recém libertados, pois estes eram pobres demais para pagar a taxa de registro e comprar a terra, enquanto os latifundiários fraudavam facilmente a Lei, para serem beneficiados com o dispositivo que reconhecia todas as posses anteriores a sua promulgação, aumentando as discrepâncias entre as classes sociais no meio rural de então (Oliveira Neto, 2014).

Com o advento da Lei Áurea, os homens e mulheres recém libertos foram impedidos de obterem terras tanto no meio rural como no meio urbano. Sem dinheiro e sem terra, os ex-escravizados foram obrigados a ocupar os morros, áreas que não despertavam nenhum interesse aos capitalistas, dando origem às primeiras favelas nas cidades brasileiras (Silva; Aquino; Silva, 2014).

Ao longo de nossa história ocorreram alterações significativas nos seguintes aspectos: a) no modelo de ocupação do território nacional; b) na forma de contratação de mão de obra; c) e nos processos de urbanização e industrialização que foram capazes de reproduzir uma nova estrutura para a sociedade brasileira, provocando mudanças superficiais sem, entretanto, superarem os resquícios fundamentais do período colonial, como por exemplo, a forma de exploração da terra, dominada pela grande exploração especializada com a produção destinada ao mercado externo (Silva; Aquino; Silva, 2014). Compreendemos, então, o motivo de a economia brasileira se assentar em um modelo agroexportador, relegando a produção de alimentos para subsistência a um plano secundário.

A partir deste resgate histórico entendemos a formação da estrutura fundiária brasileira e a origem de sua concentração, embora termos um número maior de pequenas propriedades, isso não se reflete em área ocupada. Em contraste, o número absoluto de grandes propriedades é inversamente proporcional ao tamanho e qualidade da área ocupada por essas. Como consequência, temos um número considerável da população rural de posse de uma área de terra insuficiente para garantir uma subsistência digna; e há, também, um contingente ainda mais vulnerável, sem qualquer acesso à terra ou a políticas públicas pensadas para tal grupo que precisa buscar emprego nas cidades ou nas grandes explorações agrícolas.

O debate em torno da questão agrária no país se intensifica com o surgimento das Ligas Camponesas na década de 50 do Século XX, dando força a manifestações

favoráveis à implantação da reforma agrária, como forma de mudar o sistema de propriedade da terra. Entretanto, o Golpe Militar de 1964 interrompe o intenso processo de luta e conscientização em torno da questão agrária que havia sido iniciado na década de 1940 (Mercurio; Silva, 2015). O que nos leva a perceber que a origem do latifúndio se deu no período colonial, mas foram os períodos subsequentes, Império e República, que consolidaram o domínio da grande propriedade (Silva; Aquino; Silva, 2014).

Para que as discussões sobre a luta pela terra fossem apaziguadas, o primeiro governo militar elaborou um projeto de reforma agrária, transformado na Lei nº 4504/1964, conhecida como Estatuto da Terra, vigente até os dias atuais e estabelecendo regras sobre os direitos e obrigações relativos aos bens imóveis rurais, visando a execução da Reforma Agrária e a promoção da Política Agrícola. Através do Decreto nº 59.456/1966, foi instituído o I Plano Nacional de Reforma Agrária (I PNRA), que apesar de não conseguir alcançar os objetivos traçados, configura-se como importante marco fomentador do debate e efetivação das políticas de reforma agrária. O Decreto nº 97.766/1985 instituiu o II PRNA como consequência da retomada da discussão da luta pela terra proporcionada pelo processo de redemocratização brasileiro. Ainda em vigor, o Plano é alvo de críticas, já que ficou muito aquém de seus objetivos e, pelo tempo transcorrido, já deveria ter sido revisto e atualizado.

Rodrigues (2013) nos ensina que reforma agrária pode ser entendida conforme o ponto de vista adotado:

> Em termos das questões sociais, a reforma agrária tinha o objetivo de abolir as restrições impostas aos camponeses pelos senhores feudais, principalmente de caráter jurídico que limitavam e impunham restrições quanto à distribuição dos produtos. Já do ponto de vista econômico significava expandir a economia mercantil no campo e passar a destinar esta produção para o mercado, além de estabelecer relações capitalistas de trabalho (Rodrigues, 2013, p. 50).

Em contrapartida, para Silva; Aquino e Silva (2014) Quando falamos em reforma agrária não nos referimos a apenas distribuição de alguns hectares de terras improdutivas. Para se realizar um verdadeiro processo de reforma agrária é necessário criar condições para que essas famílias, agora beneficiárias, consigam autonomia. Por sua vez, Carvalho (2010) afirma que não se deve entender reforma agrária apenas como uma mera distribuição de lotes, mas como uma mudança radical na estrutura política e social do campo, sobre o qual o pequeno agricultor tenha autonomia e consiga diminuir a influência dos grandes latifundiários, que muitas vezes se apresentam como lideranças.

Sob todas as óticas, a Política de Reforma Agrária é a principal estratégia de

enfrentamento à concentração da estrutura fundiária, e como já vimos, vai muito além da redistribuição de terras, é necessário que se utilize de políticas públicas para que as famílias beneficiadas consigam acesso a serviços que lhe auxiliarão na conquista de uma vida digna. Neste contexto, a Psicologia emerge como uma aliada na luta por direitos e cidadania, especialmente através de práticas sustentadas por um compromisso ético-político com as populações vulnerabilizadas.

Por seu turno, a Psicologia foi regulamentada como ciência e profissão no Brasil na década de 60 do Século passado, fortemente influenciada por modelos teóricos e práticos importados em grande parte dos Estados Unidos e da Europa Ocidental. Essas teorias não dialogavam com a realidade brasileira, especialmente em ambientes rurais marcados por desigualdades históricas, lutas por terra e por direitos sociais. Em contexto nacional os conhecimentos psicológicos hegemonicamente focaram sua atenção nas populações urbanas, especialmente naquela parcela com capacidade de vender sua força de trabalho ao capital (Dantas et al, 2018). Aliando- se às classes dominadoras, numa perspectiva higienista, excludente, visando controlar e categorizar as classes populares, tendo em vista o lucro e ascensão da elite (Bock, 2003 apud Martins et al,2010).

Com o passar do tempo, especialmente a partir da década de 1980, surgiu no Brasil um movimento de crítica e reformulação da psicologia, influenciado pelos debates políticos do período de redemocratização e pelos movimentos sociais. Nessa trama emerge a Psicologia Social Comunitária, influenciada por autores latinoamericanos como Martín-Baró e Paulo Freire, propõe uma atuação comprometida com a transformação social, a valorização do saber popular e a construção de práticas participativas. Essa vertente da psicologia busca se aproximar das comunidades, escutando suas demandas e respeitando seus modos de vida, promovendo processos de emancipação e fortalecimento coletivo.

É preciso ter em mente que as famílias beneficiárias da reforma agrária vivenciam profundas transformações psicossociais. O processo criação de um assentamento envolve organização social, luta e conquista da terra como espaço de vida e produção, construção ou reconstrução de laços comunitários, definição de identidades e reorganização de projetos coletivos e a atuação da psicologia nesses contextos exige o rompimento com práticas assistencialistas ou patologizantes. Azevedo e Pardo (2014) apontam que é necessário desenvolver metodologias participativas, escuta sensível às narrativas locais e intervenções comprometidas com a promoção de autonomia, saúde coletiva e cidadania.

Nesse sentido, o documento intitulado Referência Técnica para Atuação das(os)

Psicólogas(os) em Questões Relativas à Terra" (CFP, 2013) constitui-se como um importante marco orientador das práticas psicológicas comprometidas com os direitos humanos, a justiça social e a soberania popular. Este documento reconhece que o acesso à terra está profundamente relacionado à dignidade, identidade e pertencimento dos sujeitos e que, portanto, a Psicologia deve posicionar-se ética e politicamente frente os impactos psicossociais dos processos de expropriação, violação de direitos e luta por reconhecimento vivenciados pelas populações do campo, das florestas e das águas.

Esta pesquisa tem como objetivo sistematizar ações protagonizadas pela Psicologia em assentamentos rurais que visem o fortalecimento das comunidades beneficiárias da Política Nacional de Reforma Agrária. Justifica-se sua necessidade na pretensão de publicizar práticas mais contextualizadas e coerentes com os princípios ético-políticos da profissão, contribuindo também para a construção de uma Psicologia Social Comunitária mais comprometida com os direitos humanos, a equidade e a transformação das realidades sociais, contribuindo para o reconhecimento da importância das ruralidades no campo da Psicologia, ampliando os espaços de atuação profissional e a capacidade da área de responder aos desafios sociais de forma crítica e transformadora.

METODOLOGIA

Trata, esta pesquisa, de uma revisão bibliográfica que segundo Canuto e Oliveira (2020), caracteriza-se pelo uso e análise de documentos de domínio científico, tais como livros, teses, dissertações e artigos científicos; sem recorrer diretamente aos fatos empíricos. Para tanto foram realizadas buscas nas bases da *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e no Portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), utilizando os descritores "assentamento", "rural" e "psicologia".

Como critérios de inclusão foram utilizados: a) o período de publicação entre os anos de 2020 e 2025; b) artigos que permitiam acesso aberto; c) documentos escritos na língua portuguesa, e; d) produção nacional, haja vista tratar-se de política implementada pelo estado brasileiro. Assim, foram encontrados cinco artigos no portal da Capes, todos utilizados nesta pesquisa, e 29 artigos na base SciELO, que após leitura do resumo foram selecionados sete, totalizando, assim, 12 artigos utilizados nesta pesquisa.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Após selecionados os 12 artigos, procedemos a leitura completa destes, a construção de seus fichamentos e destacados os assuntos que assemelhavam entre eles, o que permitiu a observação da atuação da psicologia em diferentes dimensões da vida cotidiana dentro dos assentamentos rurais. Deste modo, visando melhor entendimento, a seção de resultados e discussões foi dividida em quatro tópicos: 1) educação; 2) saúde; 3) sustentabilidade, e; 4) infância e juventude.

Por sua transversalidade nas dimensões retratadas nesta pesquisa, o artigo intitulado Psicologia e políticas públicas na área rural: Estudo de caso em assentamento, onde Sousa e Figueiredo (2024) buscaram compreender como as políticas públicas impactam a vida dos residentes em um assentamento, analisando como a Psicologia tem atuado no campo, será utilizado em mais de um tópico.

3.1 Educação

Do montante de artigos selecionados, quatro, ou seja, um terço destes, tratam de diversos modelos de educação presentes nos assentamentos rurais, o que evidencia a aproximação da psicologia com esta dimensão, isso ocorre porque a primeira ação necessária para quem deseja contribuir na luta contra as opressões sofridas pelos povos do campo é compreender a centralidade da escola na luta pela terra e na transformação social almejada frente às adversidades (Souza, 2024).

Encontramos dois relatos de experiência: Oliveira et al (2021), em Psicologia Social Comunitária junto à primeira turma de Educação de Jovens e Adultos, em uma escola do campo do assentamento e Velôso et al (2021a), de extensão universitária na área da Psicologia Social Comunitária, realizada com crianças e adolescentes de um assentamento. Dias e Sposito (2021) investigaram as concepções de sexualidade de alunos(as) da Educação de Jovens e Adultos (EJA) durante as aulas de Ciências, e Velôso et al (2021b) refletiram sobre as contribuições do método do Teatro do Oprimido para uma experiência de extensão universitária num assentamento rural.

Os trabalhos encontrados fazem um retrato bem interessante da atuação da Psicologia na educação dentro de assentamentos, metade deles atuou em escolas formais de ensino, trabalhando com jovens e adultos. Para Dias e Sposito (2021) as escolas de assentamentos dão maior garantia e estabilidade na luta pela posse da terra, pois surgem no contexto da conquista à educação. Sempre defendida pelos movimentos sociais, a escola é fundamental na discussão, conscientização, promoção e

garantia de direitos das populações vulnerabilizadas, e não poderia ser diferente em relação à comunidade assentada, posto que, não raramente, seu espaço físico é utilizado como ponto de encontro para reuniões de cunho político e social.

Já a outra metade lança mão da Educação Popular, inicialmente proposta por Paulo Freire para a alfabetização de adultos, essa abordagem consolidou-se como uma prática fomentadora da participação política, a organização popular visando o desenvolvimento crítico, a defesa dos direitos, o exercício da cidadania e a garantia das necessidades básicas. Ao utilizar os princípios da educação popular libertadora, o método transforma o espectador em sujeito, que assume o protagonismo, ensaia soluções e reflete sobre alternativas de mudança (Velôso et al, 2021b).

Em comum, todos os artigos analisados tratam de trabalhos que envolveram a coletividade. Para Velôso et al (2021b) a metodologia do trabalho em grupo é utilizada com o objetivo de formar a consciência crítica e identidades sociais e individuais orientadas por uma ética da solidariedade. É nas atividades coletivas que os sujeitos conseguem perceber e refletir sobre a realidade que os cercam, levando-os a aumentarem seu poder de ação e de ampliação das possibilidades de realizarem seus desejos, sejam eles coletivos ou individuais.

Tanto nas experiências desenvolvidas em escolas formais quanto nas ações baseadas na Educação Popular, observa-se o investimento em metodologias participativas, dialógicas e coletivas que visam o fortalecimento da consciência crítica, da organização social e da identidade coletiva. Essas ações alinham-se às diretrizes estabelecidas pelas Referências Técnicas para Atuação das(os) Psicólogas(os) em Questões Relativas à Terra (CFP, 2013), por atuarem como aliada das lutas populares, valorizando os saberes locais, os vínculos comunitários e os territórios como espaços de resistência. Nos trabalhos analisados ficou evidente a centralidade da escola como espaço político e educativo, e do papel da Psicologia no assessoramento que vise a ampliação do protagonismo dos sujeitos do campo em suas lutas cotidianas.

3.2 Saúde

Dois dos artigos encontrados tratam da dimensão saúde. Ó et al (2022) discutem as barreiras de acessibilidade à atenção básica pela população de um assentamento, enquanto Freitas, Bonfatti e Vasconcellos (2022) analisaram o contexto social, institucional e ambiental da contaminação humana e ambiental por agrotóxicos, via pulverização aérea, por meio do estudo de caso.

Os artigos retratam as dificuldades encontradas pelos assentados para

acessarem a Política Nacional de Saúde Integral das Populações do Campo, da Floresta e das Águas (PNSIPCF), que tem como objetivo o acesso aos serviços de saúde; a redução de riscos à saúde decorrentes dos processos de trabalho e das inovações tecnológicas agrícolas; e a melhoria dos indicadores de saúde e da sua qualidade de vida (Brasil, 2013, p. 7).

Os obstáculos enfrentados por essas comunidades para o alcance de atendimento em saúde são os mais diversos possíveis, Ó et al (2022) caracterizam as barreiras encontradas como: a) geográficas, apontando a distância percorrida e a qualidade das estradas que os indivíduos precisam superar; b) organizacionais, como estrutura física deficitária, número de profissionais aquém do necessário; c) financeiras, investimento de tempo e dinheiro para obtenção de atendimento, exames e medicamentos, e; d) informação, com a presença de preconceito direcionados ao estilo de vida, costumes e autocuidado desta população e problemas na comunicação entre serviço e comunidade.

Fato corroborado por Freitas, Bonfatti e Vasconcellos (2022), quando a comunidade do Assentamento Raimundo Vieira III, Gleba Gama, Nova Guarita-MT, foi contaminada por pulverização aérea com agrotóxico. As vítimas enfrentaram todos os empecilhos citados por Ó et al (2022) ao procurarem atendimento médico pelo SUS, com o agravante de que os profissionais que os atenderam não notificaram ao Sistema Informação de Agravos de Notificações (Sinan). Mesmo sob a obrigatoriedade de notificação de casos suspeitos, inclusive de todos os indivíduos que foram expostos a agrotóxicos e que apresentem sinais ou sintomas de intoxicação (Freitas, Bonfatti e Vasconcellos, 2022).

As dificuldades de acesso à saúde enfrentadas pelas populações assentadas, conforme evidenciado pelos estudos de Ó et al. (2022) e Freitas, Bonfatti e Vasconcellos (2022), revelam não apenas a precariedade dos serviços ofertados, mas também um contexto de violação de direitos e invisibilização histórica dessas comunidades. As barreiras geográficas, organizacionais, financeiras e simbólicas apontadas nos estudos demonstram que o acesso à saúde integral como assegurado na Política Nacional de Saúde Integral das Populações do Campo, da Floresta e das Águas (PNSIPCF) permanece como um desafio urgente e estrutural.

Neste campo, a Psicologia deve reconhecer-se e ser reconhecida como uma aliada fundamental na promoção do cuidado integral, na luta contra a invisibilidade institucional e na garantia do direito à saúde das populações assentadas. É urgente que, também os profissionais, internalizem que o compromisso de nossa profissão vai além da escuta clínica: envolve o engajamento em práticas emancipatórias, o

fortalecimento da comunidade como sujeito coletivo e a atuação ética na defesa da vida em contextos marcados por desigualdade e exclusão.

3.3 Sustentabilidade

A dimensão sustentabilidade foi abordada por dois artigos. Gervazio et al (2022) buscaram compreender a concepção dos agricultores familiares sobre a sustentabilidade e o bem viver, bem como avaliar a sustentabilidade no Projeto de Desenvolvimento Sustentável – PDS. Ao passo que Pinheiro; Pinheiro e Gurgel (2022) investigaram a natureza da relação com o lugar, a partir das vivências de produtores agroecológicos de uma comunidade rural.

Ambos os artigos chamaram atenção ao fato de que a sustentabilidade foi estudada mais atentamente pelo viés econômico e de forma rasa quanto aos aspectos sociais e ambientais. Indicam que há poucas pesquisas que investiguem especificamente a perspectiva de agricultores agroecológicos, sua relação com o lugar e o uso dos recursos naturais (Pinheiro; Pinheiro e Gurgel, 2022) e, na maioria das vezes, não são levadas em consideração a participação efetiva e o entendimento dos envolvidos acerca do assunto (Gervazio et al, 2022).

Para Pinheiro; Pinheiro e Gurgel (2022) o processo de luta e conquista da terra se confundem com a própria história das famílias assentadas, influenciando não só sua perspectiva funcional, mas as perspectivas simbólica e espiritual, dentre elas o conceito de sustentabilidade. Gervazio et al (2022) compreendem que no processo de discussão e avaliação da sustentabilidade é de suma importância concebê-la numa perspectiva histórica e dialética, pois os sujeitos trazem consigo, a sabedoria vivenciada e apreendida durante a luta pela conquista da terra.

Para Gervazio et al (2022) o entendimento do que é sustentável parte dos valores de cada grupo social. Neste prisma, os assentados possuem seus próprios entendimentos do que é sustentabilidade e de sua importância para o desenvolvimento do assentamento a qual fazem parte. Assim, para a comunidade pesquisada, a sustentabilidade também engloba a organização, a ética, a política, a religiosidade, a produção e a preservação.

Por outro lado, Pinheiro; Pinheiro e Gurgel (2022) entendem que a mudança da forma de produção se reflete também na transformação do modo de vida da comunidade rural, influenciando em aspectos socioambientais dos moradores. Ao optar pelo modelo agroecológico de produção, o sentimento de pertencimento e ligação com a terra, tanto como base produtiva, como espaço de moradia, de contemplação e de

lazer, foi fortalecido, possibilitando uma ressignificação positiva do trabalho e do lugar contribuindo não somente para uma revalorização da própria atividade agrícola como também para o referencial identitário e a apropriação do espaço.

A partir dos estudos analisados, é possível compreender que a sustentabilidade nos assentamentos rurais vai muito além da dimensão econômica, envolvendo valores sociais, culturais, espirituais e identitários profundamente vinculados à história de luta pela terra. Tanto Gervazio et al. (2022) quanto Pinheiro, Pinheiro e Gurgel (2022) evidenciam que a relação das famílias assentadas com o território é permeada por significados que se entrelaçam com os modos de vida, com a produção agroecológica e com a construção coletiva de um projeto de bem viver.

Dessa forma, a Psicologia se insere como parceira estratégica na construção de práticas sustentáveis que não apenas preservam os recursos naturais, mas também promovem o bem-estar, a dignidade e a revalorização da vida no campo. A atuação psicossocial, comprometida com a ética da solidariedade, contribui para que a sustentabilidade deixe de ser um conceito abstrato ou técnico, passando a ser vivida de forma concreta, cotidiana e transformadora nas experiências dos sujeitos assentados.

3.4 Infância e Juventude

Outra dimensão que consideramos importante na consolidação da reforma agrária é a infância e juventude. Dos artigos selecionados para esta pesquisa temos Souza (2024), que analisou os processos de constituição das infâncias campesinas através das narrativas orais, e Alves; Fernandes e Mesquita (2021) que pesquisaram os efeitos psicossociais da subjetivação política dos/as jovens assentados/as do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

O espaço social dos assentamentos é regido por uma organização coletiva e dialógica que marca o processo de formação de jovens e crianças, principalmente se estes experienciaram a luta pela terra. Para Souza (2024) o fato de as crianças assentadas estarem tão próximas do trabalho e vivenciarem todo o processo de organização do seu espaço proporciona a identificação enquanto coletividade e a diferenciação em relação às outras crianças. Alves; Fernandes e Mesquita (2021) afirmam que as resistências produzem táticas de organização coletivas que enriquecem a capacidade de ação política e o fortalecimento de vínculos comunitários entre seus pares.

Entretanto, é negada às crianças e jovens a possibilidades de participação na vida política e social do assentamento, pois esses espaços institucionais são, em sua

maioria, mediados pelos adultos, o que transforma esses espaços em lugares de invisibilidade (Alves; Fernandes e Mesquita, 2021) e o cerceamento, homogeneização e até negação das infâncias (Souza, 2024). Segundo Alves; Fernandes e Mesquita (2021) os modos de atuação política institucionalizados são produzidos por uma visão adultocêntrica, a qual concebe a ação dos jovens como inadequada ou imatura, em face dos moldes clássicos de militância.

Como consequência a população jovem quase sempre é relegada a espaços marginais de militância, desestimulando sua atuação e precarizando seu protagonismo. Frequentemente, o reconhecimento da experiência juvenil se dá por uma mediação, adulta ou institucional, o que revela a permanência do lugar de tutela reservado ao jovem (Alves; Fernandes e Mesquita, 2021). Ademais temos o fenômeno da homogeneização, que Alves; Fernandes e Mesquita (2021) conceituam como a ideia de que exista um modelo ideal de militância, alimentando um imaginário centralizado no adulto, fazendo com que a maioria dos jovens não se enxerguem como tal, mesmo que se envolvam de forma prática efetiva e subjetiva, com vivência diária de militância.

Soma-se a isso, violências físicas, psicológicas e simbólicas vivenciadas por crianças e jovens por carregarem o estigma social de assentado, sendo considerados uma classe inferior e à parte da população rural. Esses fenômenos de violência evidenciam-se no cotidiano dos/as jovens, não somente em forma de ataques pessoais, como também de exclusão vivida em contextos diversos (Alves; Fernandes e Mesquita, 2021).

Por vivenciarem cotidianamente os desafios enfrentados pelo trabalhador rural, sendo, ao mesmo tempo, produto e expressão das transformações em curso, as crianças e jovens desempenham um papel estratégico no contexto dos assentamentos rurais. Além das questões inerentes à infância e juventude em geral, destaca-se a centralidade das especificidades de sê-lo no meio rural, atravessado por condições singulares de acesso à uma educação de qualidade, especialmente aquela que se articule com sua realidade, pela busca de autonomia e pela construção de novos projetos de vida. Compreender esse sujeito como agente potencial de transformação social é essencial, no entanto trata-se de um papel que nem sempre lhe é evidente, dado o conjunto de adversidades e conflitos que permeiam sua trajetória.

Os estudos analisados revelam que crianças e jovens assentados vivenciam de forma intensa e cotidiana os efeitos da desigualdade social, da negação de direitos e do estigma que recai sobre seus corpos e trajetórias, ao mesmo tempo em que constroem experiências de resistência, pertencimento e subjetivação política. Embora frequentemente invisibilizada pelas práticas adultocêntricas que permeiam os espaços

institucionais, inclusive dentro dos assentamentos, sua presença nos processos de luta, organização e permanência no campo é incontestável,

O fazer psicológico deve estar atento às formas simbólicas e concretas de violência que atingem essa população, promovendo estratégias coletivas de fortalecimento da autoestima, da identidade camponesa e da construção de narrativas positivas sobre si mesmos e seu território. O trabalho com esses sujeitos exige sensibilidade para suas especificidades e um compromisso político com a desconstrução das estruturas que perpetuam a marginalização e a homogeneização das juventudes rurais.

Reconhecer as infâncias e juventudes do campo como agentes estratégicos da reforma agrária é compreender que nelas reside não apenas o futuro, mas o presente das lutas e transformações sociais. Assim, cabe à Psicologia atuar de modo a garantir que esses sujeitos sejam vistos, escutados e respeitados como protagonistas legítimos das disputas por terra, dignidade e direitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A questão agrária no Brasil é historicamente marcada por profundas desigualdades na distribuição da terra, o que gerou e ainda mantém diversas formas de exclusão social, política e econômica da população rural. Nesse cenário, a Política Nacional de Reforma Agrária surge como um dos principais instrumentos do Estado para o enfrentamento da concentração fundiária e para a promoção do desenvolvimento sustentável e da justiça social no campo. Contudo, a simples redistribuição de terras não é suficiente para garantir a autonomia e a melhoria das condições de vida das famílias assentadas. É necessário que políticas públicas intersetoriais e ações articuladas contribuam para o fortalecimento das famílias assentadas.

A pesquisa nos levou a refletir sobre o espaço elitista que a Psicologia continua ocupando, traduzindo-se no baixo número de estudos que falam da sua junção com o meio rural, e quando esta parceria existe, notamos que, de forma geral, ela acontece apenas com o Movimento dos Sem Terra (MST), talvez porquê este coletivo entendeu a importância de pesquisas voltados ao diagnóstico e apontamento de soluções para os problemas enfrentados por esta população, contudo a pesquisa deve ser feita com e para os diversos atores que apresentam suas singularidades, questão imprescindível para entender a colcha de retalhos formada por essas vivências.

O presente estudo evidencia a necessidade de ampliar a produção teórica e

prática da Psicologia voltada ao meio rural, reconhecendo as comunidades assentadas como sujeitos políticos, portadores de saberes e protagonistas na construção de um projeto de sociedade mais justo e igualitário. E não se trata apenas de se ter uma psicologia no campo, mas de construir uma psicologia com o campo. Isso implica escutar as vozes das famílias assentadas, compreender suas práticas culturais, respeitar seus modos de organização e, sobretudo, atuar de forma ética e comprometida com a justiça social.

Dentre a vastidão de assuntos a serem tratados nas pesquisas, é de suma importância que se investigue as relações subjetivas com o contexto rural, sobretudo com as comunidades assentadas, seu vínculo afetivo com o assentamento, a formação de sua identidade com base na luta pela posse da terra, pela busca de direitos e cidadania. Para tanto, é necessário que ocorra uma parceria real e efetiva entre a psicologia e as coletividades rurais com postura ética e política a fim de contribuir para o fortalecimento dos sujeitos do campo, reconhecendo suas lutas, saberes e modos de vida como legítimos e fundamentais para uma sociedade mais justa.

REFERÊNCIAS

ALVES, Jadielma de Barros; FERNANDES, Saulo Luders; MESQUITA, Marcos Ribeiro. Produção de Subjetividade e Militância Política dos Jovens do Movimento Sem Terra no Semiárido Alagoano. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 1, p. 10-29, 2021. Disponivem em: https://www.epublicacoes.uerj.br/revispsi/article/view/59366/37578. Acesso em: 06 maio 2025.

AZEVEDO, Adriano Valério dos Santos; PARDO, Maria Benedita Lima. Formação e atuação em psicologia social comunitária. **Psicologia em pesquisa**, Juiz de Fora, v. 8, n. 2, p. 200-210. 2014. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-12472014000200009#:~:text=(1)%20as%20repercuss%C3%B5es%20psicossociais%20das,que%20valorizem%20as%20rela%C3%A7%C3%B5es%20humanas. Acesso em: 28 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Política Nacional de Saúde Integral das Populações do Campo, da Floresta e das Águas.** Brasília: Ministério da Saúde, 2013. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica_nacional_saude_populacoes_campo.pdf. Acesso em: 20 maio 2025.

CANUTO, Lívia Teixeira; OLIVEIRA, Adélia Augusta Souto de. Métodos de revisão bibliográfica nos estudos científicos. **Psicologia em Revista**, v. 26, n. 1, p. 83-102, 2020.

CARVALHO, Lívia Hernandes. A concentração fundiária e as políticas agrárias governamentais recentes. **Revista IDeAS**, v. 4, n. 2, p. 395-428, 2010. Disponível em:

https://www.revistaideas.ufrrj.br/ojs/index.php/ideas/article/view/50/50. Acesso em: 22 maio 2025.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Referências Técnicas para Atuação das(os) Psicólogas(os) em Questões Relativas a Terra.** Brasília: CFP, 2013. 122p.

DANTAS, Candida Maria Bezerra. et al. A PESQUISA EM CONTEXTOS RURAIS: DESAFIOS ÉTICOS E METODOLÓGICOS PARA A PSICOLOGIA. **Psicologia & Sociedade**, v. 30, p. e165477, 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/j/psoc/a/NZDhWJVTZ3JsWr7nnpgMS5w/?lang=pt. Acesso em: 28 jun. 2025.

DIAS, Danielly Ferreira; SPOSITO, Neusa Elisa Carignato. Educação sexual: uma sequência didática para a EJA de uma escola de assentamento. **Educação em Revista**, v. 37, p. e231147, 2021. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edur/a/7sYWZYBCYnrQ67jcW7fhLss/. Acesso em: 06 maio 2025.

FREITAS, Lucinéia Miranda de; BONFATTI, Renato; VASCONCELLOS, Luiz Carlos Fadel de. Impactos da pulverização aérea de agrotóxicos em uma comunidade rural em contexto de conflito. **Saúde em Debate**, v. 46, p. 224-235, 2022. Disponível em: https://www.scielosp.org/article/sdeb/2022.v46nspe2/224-235/pt/. Acesso em: 06 maio 2025.

GERVAZIO, Wagner et al. Sustentabilidade e bem viver segundo os agricultores familiares do Projeto de Desenvolvimento Sustentável São Paulo, na Amazônia norte mato-grossense, Brasil. **Revista de Economia e Sociologia Rural**, v. 61, n. 2, p. e255979, 2022. Disponível em: https://www.scielo.br/j/resr/a/SzFVXmvh7VRndTbyFMrqbbP. Acesso em: 06 maio 2025.

MARTINS, Alberto Mesaque et al. A formação em Psicologia e a percepção do meio rural: um debate necessário. **Psicol. Ensino & Formação,** Brasília, v. 1, n. 1, p. 8398, abr. 2010. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S217720612010000100008&script=sci_arttext. Acesso em: 28 jun. 2025.

MERCURIO, Bruno Michel da Costa; SILVA, Renata Caroline da. **Juventude Rural, Identidades e Participação Política no Assentamento Laudenor De Souza.** 2015. Trabalho apresentado na II Jornada de Estudos Agrários. Marília, 2015. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Eventos/2015/iijornadadeestudosagrarios/mercurio_bruno_silva_renata_textocompleto-1.pdf. Acesso em: 22 maio 2025.

Ó, Débora Morgana Soares Oliveira do; et al. Barreiras de acessibilidade à atenção básica em assentamento em Pernambuco, Brasil, sob a ótica de camponesas, profissionais de saúde e gestão. **Cadernos de Saúde Pública** [online]. v. 38, n. 10, 2022. Disponível em: https://www.scielosp.org/article/csp/2022.v38n10/e00072322/#. Acesso em: 06 maio 2025.

OLIVEIRA, Conrado Pável de et al. Costura da vida: encontros entre a Psicologia Social Comunitária e a Educação do Campo no Assentamento Dênis Gonçalves do MST. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, v. 6, p. e11939-e11939, 2021. Disponível em: https://periodicos.ufnt.edu.br/index.php/campo/article/view/11939. Acesso em: 06 maio 2025.

OLIVEIRA NETO, Luber Katia de. **Caracterização da produção em assentamentos rurais: O caso do P.A. Floriano Magno (Nova Mamoré – RO).** Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente) – Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2014**.**

PINHEIRO, Leonardo Victor de Sá; PINHEIRO, José de Queiroz; GURGEL, Fernanda Fernandes. Quem cuida, ama? Trabalho agroecológico e (re) significações em um assentamento rural. **Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia**, v. 15, n. 1, 2022. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/pdf/gerais/v15n1/09.pdf. Acesso em: 06 maio 2025.

RODRIGUES, Pedro Conterno. **Latifúndio e exército industrial de reserva na problemática da formação histórica brasileira**. 2013. 65 p. Monografia (Ciências Econômicas) – Unicamp, Campinas, 2013.

SILVA, José Ismael da; AQUINO, Josefa Eliane de; SILVA, Cícero Nilton Moreira da. A origem do latifúndio e as consequências de sua consolidação. **Revista Geotemas**, v. 4, n. 1, p. 53-61, 2014. Disponível em: https://periodicos.apps.uern.br/index.php/GEOTemas/article/view/604/512. Acesso em: 22 maio 2025.

SOUSA, Dyullia Moreira de; FIGUEIREDO, G. C. Psicologia e políticas públicas na área rural: Estudo de caso em assentamento Autores/as. **Revista de Psicología**, Santiago, v. 33, p. 1-12, 2024. Disponível em: https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0719-05812024000100053&script=sci_arttext&tlng=pt. Acesso em 06 maio 2025.

SOUZA, Leila Damiana Almeida dos Santos. A criança na constituição cultural, sociopolítica e educativa dos assentamentos de reforma agrária: negações e conquistas. **Educar em Revista**, v. 40, p. e88559, 2024. Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/hfBqCJ8bRLh85Ktw9MTrcQH/abstract/?lang=pt. Acesso em: 06 maio 2025.

VELÔSO, Thelma Maria Grisi et al. Educação popular e arte: novas tessituras em um assentamento rural. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, v. 20, n. 1, 2021 a. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/54882. Acesso em: 06 maio 2025.

VELÔSO, Thelma Maria Grisi et al. Teatro do Oprimido como método para a práxis da Psicologia Social Comunitária e Educação Popular no meio rural. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, v. 6, p. e11957-e11957, 2021 b. Disponível em: https://periodicos.ufnt.edu.br/index.php/campo/article/view/11957/18861. Acesso em: 06 maio 2025.

Revista Culturas & Fronteiras

REFLEXÕES SOBRE O FEMINICÍDIO NO CONTO “O SEGREDO DO RÉU”, DA OBRA: HISTÓRIAS DE SUBMUNDO (1960), DO AUTOR ARTHUR ENGRÁCIO

Maria Rita Rodrigues Constancio[1]
José Eliziário de Moura[2]

Resumo
Propomo-nos, a partir deste estudo, problematizar o feminicídio relatado na Literatura amazônica de Arthur Engrácio no livro Histórias de Submundo (1960), mais precisamente no conto “O segredo do réu”. O objetivo principal é trazer a discussão para os estudos contemporâneos dessa temática levando em consideração aspectos físicos, humanos e culturais. O trabalho justifica-se pela defesa da abolição de crimes contra a mulher que assola o Brasil nos últimos anos. A metodologia atende a uma abordagem qualitativa de cunho bibliográfico e documental. O embasamento teórico contou com os estudos da Análise do Discurso francesa empreendida por Foucault (2014) e outros autores, Boninici (2007), Vergès (2020), e um diálogo entre a oposição do homem correto e delinquente, como também reverberamos sobre a representação, a partir da perspectiva do autor de Stuart (2016), dentre outros. O corpus analisado foi alguns fragmentos do conto, levando em consideração a postura da vítima e do réu e os problemas sociais e psicológicos que aflige o ser humano diante de pressão emocional e psicológica, uma questão que tem se tornado culturas. O resultado apresenta questionamentos que não se definem na punição do réu, nem no perdão pelo ato criminoso, mas pela criação e manutenção de políticas públicas em defesa da família e da integridade da mulher. Nesse sentido, há de se refletir sobre o grave problema de desestruturação do lar com a perda de um dos integrantes, pois com isso, quem perde são os filhos e todos os parentes.

Palavras chave: Feminicídio; família; políticas públicas.

INTRODUÇÃO

Os casos de feminicídio, no Brasil, já ocupavam páginas da literatura amazônica na década de 1960, como podemos evidenciar nas obras de Arthur Engrácio. Nessa direção, percebemos que, as denúncias realizadas na escrita ficcional não surtiram muito efeito, pois até meados da segunda década do século XXI, fatos similares se intensificavam tanto no cenário da região Norte como em outras

[1] Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Letras: Linguagem e Identidade (PPGLI), da Universidade Federal do Acre – UFAC e Mestra pelo Programa de Pós-Graduação - Mestrado Acadêmico em Estudos Literários (PPG/MEL), da Fundação Universidade Federal de Rondônia – UNIR, Porto Velho. E-mail: maria.constancio@sou.ufac.br
[2] Mestre e Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Letras: Linguagem e Identidade (PPGLI), Universidade Federal do Acre – UFAC. Prof. de Língua Espanhola do Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre – (IFAC), Rio BANCO, (AC). E-mail: jose.moura@ifac.edu.br

regiões do país. O presente trabalho tem como objetivo geral, reverberar sobre a figura feminina, vítima do feminicídio narrada na obra do autor Arthur Engrácio (2005 [1960]), à luz da sexismo e da violência contra a mulher, na região amazônica, referente ao período em questão. O objeto de análise é o relato descritivo e narrativo apresentado no conto "**O Segredo do réu"** em que a literatura ficcional simboliza a história de um homem que se torna réu, após assassinar a sua convivente, vítima do feminicídio causado por vingança da suposta traição, não do corpo físico, mas por ter entregue a sua alma, a outro homem, como expressa a fala do narrador na obra.

Ademais, na seção que se destina a apresentar o enredo do conto, o narrador ressalta que, a personagem mulher foi morta por apresentar comportamentos ilícitos relativos a relacionamentos amorosa, extraconjugais na ausência do marido. Mesmo assim, o companheiro, questionavelmente, até o momento do episódio, conseguia conviver com a situação há vários anos. Em um momento, aparentemente, de surto, ele, impulsionado pelo desejo de vingança, assassinou a esposa e, aparentemente, feriu o suposto amante com o qual a mulher mantinha um caso de amor oculto.

Na trama do conto, é possível perceber na fala do narrador que, o réu estava completamente apaixonado, pois suportava as traições de sua convivente, porque esta utilizava- se somente o corpo para seus programas amorosos, aparentemente ela não se apaixonava pelos amantes. No entanto, agora, numa condição diferente, quando o marido descobriu que a personagem Maria Clara estava apaixonada pelo seu amante, não suportando a dor emocional, esfaqueou-a, deixando sua barriga aberta, as vísceras espalhadas pela cama e o sexo mutilado. Com seu amante, não foi diferente.

Quanto à metodologia do trabalho, adotamos uma pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico a partir de fontes que envolveram a literatura amazônica, especificamente, a obra de Arthur Engrácio que expõe temáticas sociais. Para a fundamentação teórica do texto, dialogamos com estudiosos que abordam a teoria feminista, como, Boninici (2007), Vergès (2020). Ademais, vale citar o discurso sobre a oposição do homem correto e delinquente em Foucault (2014), bem como o questionamento sobre a representação, a partir da perspectiva do autor de Stuart (2016), dentre outros.

Nos resultados acerca dos questionamentos das ideias do autor no conto, compreendemos que há indícios de preponderância do poder masculino sobre o feminino, misoginia na narrativa de ficção engraciana, a qual reproduziu discursos dominantes dos colonizadores sobre os corpos e mentes femininas. Assim, a misoginia tornou-se real e o feminicídio foi marcado como uma realidade em que milhares de mulheres foram duplamente descriminalizadas com direito a ter um

julgamento adequado por parte do Estado. Nessa direção, há de se criticar que, o corpo feminino representa sinais de segregação econômica, social, apagamento e silenciamento imposto pelo poder capitalista e patriarcal.

PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS E REFLEXÃO CRÍTICA AO SISTEMA PENAL, A PARTIR DO SÉCULO XVIII, AOS DIAS ATUAIS

Acerca dos procedimentos metodológicos, primeiramente foi feita uma reflexão crítica ao sistema penal da época, desde o século XVIII aos dias atuais. É importante ressaltar que o poder do Estado, sobre o corpo físico do condenado, era absoluto. Qualquer crime cometido, era considerado uma afronta contra o próprio Rei. Portanto, este, exercia o poder supremo para punir o malfeitor, em que o réu era submetido a toda espécie de crueldade, incluindo estrangulamento, suplício, torturas, queimaduras e mortes. E a sociedade assistia aos episódios de tortura física e psicológica que era representado muitas vezes em espaços coletivos como forma de teatro público.

Em seguida, adotamos os discursos do filósofo Foucault (2014), a respeito da reflexão e da crítica ao sistema penal. Nesse viés, a oposição entre o delinquente e o homem justo, é um tema de investigação na obra intitulada Vigiar e Punir. Para esse teórico, o sistema penal era caracterizado como forma de poder, frente aos condenados, que só tinham a liberdade para admitir seus crimes, embora fossem inocentes e pedirem perdão, durante o ritual de torturas, seguidos de estrangulamentos, desmembramentos, queimaduras, seguido de muitas dores e humilhações, praticados pelos carrascos e assistido pela sociedade, como forma de espetáculo. Vejamos a citação, em que o filósofo aponta sobre o condenado Damiens, que fora condenado no dia 02 de março, do ano de 1757, por ter cometido tentativa de homicídio ao Rei da época.

> [...] levado e acompanhado numa carroça, nu, de camisola, carregando uma tocha de cera acesa de duas libras; [em seguida], na dita carroça, na Praça de Greve, e sobre um patíbulo que aí será erguido, atenazado nos mamilos, braços, coxas e barrigas das pernas, sua mão direita segurando a faca com que cometeu o dito parricídio, queimada com fogo de enxofre, e às partes em que será atenazado se aplicarão chumbo derretido, óleo fervente, piche em fogo, cera e enxofre derretidos conjuntamente, e a seguir seu corpo será puxado e desmembrado por quatro cavalos e seus membros e corpo consumidos ao fogo, reduzidos a cinzas, e suas cinzas lançadas ao vento Foucault, 2014, p. 9)

Nessa perspectiva, não existia o sistema de ampla defesa, instituto jurídico

adotado ao sistema judiciário atualmente. O Réu só tinha direito de confessar, para obter uma morte mais rápida. O domínio do corpo do condenado era absoluto, exposto a todo tratamento desumano. Silenciado, apagado e queimado, a exemplo da personagem feminina Maria Clara, do conto engraciano, por nome “O Segredo do Réu”, que fora vítima do feminicídio, por motivo fútil e banal, por parte do seu convivente, que tomado de ciúmes, utilizando uma espátula de metal, deixou “a barriga, as vísceras espalhadas pela cama, o sexo horrivelmente mutilado” (Engrácio, 2005, p. 113).

Nesse cenário, assim como o Estado absolutista possuía domínio total sobre o corpo físico e social dos delinquentes, infelizmente, e, de forma inaceitável, o homem parece se sentir possuidor do corpo feminino, podendo usurpar dos direitos da mulher, praticar sofrimento físico, social, psicológico, profissional, material e intelectual sobre a mulher, a exemplo da literatura ficcional, do conto engraciano, em que a figura feminina é considerada como objeto sexual de interdições. Ela, a mulher, no pensamento machista do possuidor, é considerada o outro, o mal, o risco, a perdição, o perigoso e, ao mesmo tempo fascinante.

A prática discursiva presente no texto engraciano engendra e simboliza os estereótipos que representa a violência contra a mulher, que desde tempos remotos é tida hierarquicamente como o outro, subalternizada e inferior ao homem, resultado do pensamento hegemônico, cristalizado na sociedade patriarcal e hodierna, como está descrito no conto “O Segredo do Réu”. No entanto, isso deve ser refutado na escrita acadêmico e científica.

Nessa direção, apresentamos mais um teórico que reflete a representação da mulher, na mídia, no processo histórico social e cultural, como subordinada, passiva, domesticada, sexualizada, e demonizada, vítima do pensamento misógino masculino, herança da literatura patriarcal. Nessa troada, Bonnici (2007) infere sobre a representação do homem e da mulher na sociedade. Aquele, é considerado superior, forte, macho, em detrimento desta que sempre fora estereotipada, hierarquizada socialmente, sendo subalterna, racializada, e objetivada sexualmente em que o corpo sempre fora o alvo a ser utilizado pela figura masculina, como objeto sexual, e que necessita de um homem para protegê-la e usá-la ao seu bel-prazer. Vejamos o que diz Bonnici.

> Parece que a representação dos homens e das mulheres na mídia confirma os estereótipos culturais que reproduzem os papéis sexuais tradicionais. Enquanto os homens são representados como dominantes, ativos, agressivos e autoritários, a mulher é reduzida à subordinação, passividade, submissão e marginalidade. Enquanto os

> papeis masculinos requerem eficiência, profissionalismo, força física e racionalidade, os femininos se limitam a papeis tediosos, que a mídia não representa fielmente a vida real das mulheres e, em parte, é culpada pela continuação do preconceito e da banalização da mulher contemporânea (Bonnici, 2007, p. 21).

Em conformidade com o pensamento do autor supradito, entendemos, que, infelizmente, durante todo o processo sociocultural, a mulher tem sido apagada, silenciada, marginalizada, inferiorizada, discriminada em todo ambiente em que vive, inclusive nas redes sociais, no âmbito acadêmico, profissional e, nas literaturas, além do já conhecido espaços domésticos. Crimes velados, que nem sempre são de conhecimento jurídicos. Os motivos são inúmeros, como vergonha, dependência material, emocional e epistêmica, fazendo com que fique aprisionada à mercê de seu parceiro, namorado, convivente, ficante e, principalmente do cônjuge.

Na sequência, apresentamos a Lei do Feminicídio (Lei nº 13.104/2015), brasileira, qualifica o homicídio como feminicídio, nos crimes cometido contra a mulher, por se tratar de crimes contra a figura feminina, em razão do gênero. A Lei inclui ainda o crime de feminicídio, na teia dos crimes hediondos, com penalidades mais profundas. E ainda, a Lei Maria da Penha, que penaliza a violência doméstica, como também, a Lei nº 14.164/2021, que compreende conteúdo de prevenção da violência feminina no ambiente educacional e nos currículos escolares. Porém, infelizmente, estas leis apesar de punir os acusados não têm surtido muito efeito na sociedade porque o número de casos de feminicídio tem aumentado ao longo dos anos.

Neste sentido, vale reiterar que, embora existam um arcabouço na literatura jurídica, que objetiva erradicar toda e qualquer violência contra a mulher, as estratégias articuladas pela justiça não são suficientes para que os crimes sejam evitados no contexto da sociedade, na atualidade, visto que, assistimos todos os dias nas mídias sociais, como também nos ambientes sociais e domésticos.

No que tange ao objeto de análise, ou seja, o conto engraciano, intitulado “O Segredo do réu”, escrito no ano de 1960, apresenta reflexões acerca dessas práticas, oriundas do sistema patriarcal que fabricou o modelo de mulheres, inaceitavelmente, como sendo hierarquizada, obediente, submissa e sinceras ao seu parceiro, e, sem muitas interferências dos órgãos governamentais, essas práticas continuam recorrentes nos dias atuais.

Nesse pensamento, o conto ficcional retrata o réu, este sem nome, podendo ser qualquer um do sexo masculino, como um homem apaixonado, que suportava as

relações extraconjugais de sua convivente, da qual, ela usava somente o corpo como objeto sexual. Entretanto, de acordo com a fala do narrador, mesmo com todas as informações das traições, por ele conhecidas, não o perturbava, segui-a constantemente, para obter conhecimento dos seus diversos parceiro. Porém, ao tomar conhecimento do último, não suportou, visto que para este, ela não somente entregou o corpo, mas também, a sua alma. Vejamos a narrativa de (Engrácio, 2005) de que

> O réu estava exausto. As têmporas porejavam-lhe intensamente. Os olhos, antes duros, agora fitavam súplices o magistrado. Este, conservando a aterradora calma, lançou- lhe uma segunda pergunta.
>
> Mas você acaba de me contar que, embora sabendo que a sua companheira o traía, que tinha outros amantes, nunca se importou, nunca procurou tomar vingança, e, só agora, dessa vez, é que executou a medida extrema? Não sabia, que ela de há muito se entregava a outro homem?!
>
> Ah! Sr. Juiz, de saber, sabia; mas com aqueles eu não me importava que ela andasse, não tomava nenhuma atitude... e sabe vossa excelência por que?
>
> Porque àqueles, doutor, ela entregava apenas o corpo (eu bem sabia) ... e a este último ela entregou a alma!...
> Um soluço estrangulado cortou-lhe a voz. O juiz, agora comovido, levantou- se, fazendo em seguida um sinal para os soldados (Engrácio, 2005, p. 113- 114).

Refletindo sobre os escritos do autor, percebemos, primeiramente que a dinâmica processual e o julgamento nos levam a reverberar sobre a complexidade humana, em que a identidade do réu nunca fora revelada, chamado apenas de réu, um homem misterioso e indecifrável, e de como o narrador busca a verdade dos fatos, após o julgamento e, fica penalizado ao saber os reais motivos do feminicídio, praticado pelo Réu, contra a sua companheira.

Nessa troada, o conto é narrado em terceira pessoa, em que o narrador tem dificuldades de desvendar os mistérios do crime durante o julgamento, que fora amplamente divulgado no meio midiático, sabendo somente depois de um diálogo particular com o réu. O que nos leva a refletir a crítica em que o autor faz, em detrimento do julgamento aparente, e de como a hipocrisia e a falta da verdade, influenciam na emancipação do ser humano, individual e coletivamente, uma vez que nem sempre a justiça está correta.

Vale ressaltar ainda, que a obra *Histórias de Submundo* de autoria engraciana, é constituída de doze contos, sendo o conto em análise, o último da coletânea apresentada. O autor amazonense, da cidade de Manicoré, participou do Clube da

Madrugada[3], se destacando como prosador ficcional na literatura moderna amazonense. E seus temas apresentados, focam sobretudo, no caboclo amazonense, sofrido e esquecido na hileia, e como também, na figura feminina, representada como objeto sexual e submissa, apagada e silenciada, pela figura masculina, herança do pensamento patriarcal, colonial e moderno.

No que se refere a representação Hall (2016), entende-a não como um sistema metafísico, ou a questões epistemológicas positivistas e ideológicas. Mas Hall retrata como sendo

> [...] uma noção de representação como um ato criativo, que se refere ao que as pessoas pensam sobre o mundo, sobre o que "são" nesse mundo e que mundo é esse, sobre a qual as pessoas estão se referindo, transformando essas "representações" em objeto de análise crítica e cientifica real. (Hall, 2016, p. 11).

Nesse sentido, Hall entende a representação como um ato engenhoso, inovador em que vemos o mundo, suas nuances, diferenças, compreendemos o mundo e interpretamos, na construção do ser humano e da sociedade como um todo. É também um contínuo, emancipador e epistemológico. A partir daí, passamos cientificamente a investigação das coisas, pessoas e do mundo, ou seja, tudo o que envolve os seres humanos e não humanos, e de como pode incutir as nossas ações e visão do mundo.

Desta forma, historicamente, a mulher vem sendo representada como um ser submisso, frágil, subalternizada, silenciada, apagada, como também um ser que deve ser possuído pelo homem a qualquer momento, pois este, acredita ser dono do seu corpo, e da sua menta, como é o caso do personagem, chamado por "Réu", no conto intitulado "O Segredo do réu", na literatura ficcional engraciana.

RESULTADOS E REFLEXÕES, REFERENTE AO CONTO "O SEGREDO DO RÉU"

No que tange aos resultados e reflexões no aspecto analítico, na construção epistemológica, entendemos que a mulher, durante todo o processo histórico colonial e patriarcal, fora submetida a tratamento cruéis e desumanos, tendo seu corpo, sua mente aprisionada e dizimada e, vítimas de crimes hediondos, chegando ao

[3] O Clube da Madrugada foi um importante movimento cultural e literário que surgiu em Manaus em 1954, reunindo jovens intelectuais com o objetivo de renovar a cena cultural amazonense, que se encontrava estagnada. O grupo buscava romper com o conservadorismo e trazer influências do modernismo para a região, promovendo debates, publicações e eventos artísticos. (https://www.google.com/search?)

feminicídio, em que até os dias hodiernos, essa realidade persiste.

E, na narrativa em questão, entendemos que o autor traz à tona a crítica ao sistema judiciário da época, e de como a mulher fora tratada na literatura ficcional. Concepções variadas referente ao corpo e a alma da mulher, que fora brutalmente assassinada pelo seu companheiro, que possuía o desejo de dominar não só o corpo, mas também o espírito.

Nesse aspecto, é válido refletirmos sobre a condição da mulher que foi sempre alicerçada através de um discurso discriminador e dominante, uma vez que fora e ainda é tratada e representada ideologicamente e de forma essencialista, haja vista, ter sido escravizada, física, psicologicamente, socialmente e epistemologicamente, pela sociedade e pela literatura ocidental, fruto do processo colonial, que exclui e racializa a figura feminina, posicionando-a sempre como um ser inferior. No entanto, esse discurso deve ser, obviamente, refutado nos nossos dias, haja vista a ascensão de tantas mulheres no campo de educação, da justiça e da política no Brasil como é o caso da senadora, professora e ministra do Meio Ambiente, Marina Silva.

CONCLUSÃO

Este artigo abordou a temática do feminicídio na literatura amazônica, especificamente, na obra de Arthur Engrácio e apresentou como objetivo principal, a possibilidade de trazer a discussão para os estudos contemporâneos dessa temática, levando em consideração aspectos físicos, humanos e culturais. O trabalho justificou-se pela defesa da abolição de crimes contra a mulher que assola o Brasil nos últimos anos. A metodologia atendeu a uma abordagem qualitativa de cunho bibliográfico e documental. O embasamento teórico contou com os estudos da Análise do Discurso francesa empreendida por Foucault (2014) e outros autores, Boninici (2007), Vergès (2020), e um diálogo entre a oposição do homem correto e delinquente, como também reverberamos sobre a representação, a partir da perspectiva do autor de Stuart (2016).

Assim, entendemos que, para que haja mudança nesse aspecto social e cognitivo, já cristaliza pela sociedade machista e misógina, é necessário haver a descolonização a respeito do pensamento homogeneizador colonial e pós-colonial, frente a violência contra a mulher, tendo em vista que a relação de poder deixou uma lacuna, quanto a participação da mulher na história e na cartografia.

Em virtude dessas desigualdades de gênero, teve seus direitos restringidos também no ambiente educacional, sendo privada de seus direitos, e/ou de conhecer e

lutar pela sua liberdade, objetivando a igualdade de direitos na sociedade e, mesmo com a lutas de mulheres feministas, a violência de gênero persiste. Nesse aspecto, entendemos que, não só na análise do conto, bem como das leis superapostas e depois a leitura dos teóricos acima citados, não são suficientes para erradicar o pensamento misóginos hegemônico na sociedade. É necessário também, políticas públicas eficazes, no combate a essas crueldades, mas também, um tratamento emancipador em prol dos abusadores, para que estes se conscientizem a respeito do processo cultural patriarcalista, fenômenos este, que dizimou e continua dizimando milhares de mulheres.

REFERÊNCIAS

BONNICI, Thomas. **Teoria e crítica literária feminista**: conceitos e tendencias. Maringá: Eduem, 2007.

BRASIL. Lei nº 13.104, de 09 de março de 2015. Altera o art. 121 do Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 -Código Penal, para prever o feminicídio como circunstância qualificadora do crime de homicídio, e o art. 1º da Lei nº 8.072, de 25 de julho de 1990, para incluir o feminicídio no rol dos crimes hediondos. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13104.htm>. Acesso em 22/07/2025.

BRASIL, Lei 14.164 de 10 de junho de 2021. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para incluir conteúdo sobre a prevenção da violência contra a mulher nos currículos da educação básica, e institui a Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/Lei/L14164.htm> acesso em 25/07/2025.

ENGRÁCIO, Arthur. **Histórias de Submundo**. Manaus: Editora Valer, 2005.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir:** nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramalhete. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

STUART, Hall. **Cultura e representação**. Tradução Daniel Miranda e William Oliveira. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Apicuri, 2016.

VERGÈS, Françoise. **Um feminismo decolonial**. Ubu Editora, 2020.

Sites visitados:

<https://www.jusbrasil.com.br/legislacao/busca?q=feminicidio>. Acesso em: 24 jul 2025.

<https://www.jusbrasil.com.br/legislacao/busca?q=lei+maria+da+penha>. Acesso em: 24 jul 2025.

<https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2021/junho/lei-inclui-a-prevencao-a-violencia-contra-a-mulher-no-curriculo-escolar>. Acesso em: 24 jul 2025.

UMA ANÁLISE SOBRE AS DIFICULDADES DOS ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL NAS QUATRO OPERAÇÕES BÁSICAS DA MATEMÁTICA

João Paulo Adams[1]
Cícero Félix da Silva[2]
Reginilson dos Santos Teixeira[3]

Resumo
Este estudo apresenta, por meio de uma pesquisa qualitativa, uma descrição e análise das dificuldades enfrentadas por alunos do ensino fundamental nas aulas de matemática. Os sujeitos da pesquisa foram alunos dos Anos Finais do ensino fundamental de escolas públicas do município de Guajará-Mirim, estado de Rondônia, que participaram de forma voluntária e confidencial. A coleta de dados foi realizada por meio de pesquisa participativa, entrevistas, conversas informais via WhatsApp, questionários e observações in loco. O nível de dificuldade dos alunos da educação básica em matemática varia consideravelmente, abrangendo aspectos lógicos, operacionais, perceptivos e interpretativos. Contudo, as dificuldades mais comuns concentram-se na área de aritmética, especialmente nas quatro operações matemáticas fundamentais. O principal objetivo desta pesquisa é identificar as dificuldades encontradas pelos alunos na realização dessas operações para orientar estratégias que possam superar tais deficiências. Após a análise e interpretação dos dados, foi possível identificar que as maiores dificuldades estão relacionadas à multiplicação e à divisão, que apresentam os maiores déficits de aprendizagem entre os alunos do ensino fundamental.

Palavras-chave: Ensino de matemática; Dificuldades de aprendizagem; Quatro operações aritméticas; Ensino Fundamental.

INTRODUÇÃO

Guajará-Mirim é um município brasileiro situado no estado de Rondônia, região Norte do país, destacando-se como o segundo maior em extensão territorial do estado e o oitavo em população, com 39.386 habitantes, conforme dados do Censo Demográfico de 2022 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022). O município além de fazer fronteira com a Bolívia, apresenta uma expressiva proporção de população indígena, representando 13,92% do total (IBGE, 2022).

[1] Professor EBTT do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia - IFRO, campus Guajará-Mirim. Lattes id: lattes.cnpq.br/2810791945574246
[2] Professor EBTT do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia - IFRO, campus Guajará-Mirim. Lattes id: lattes.cnpq.br/3454711463669168
[3] Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia - IFRO, campus Guajará- Mirim. Lattes id: lattes.cnpq.br/1542981860289867

Segundo o portal Estados e Cidades (2023), Guajará-Mirim conta com 63 escolas, das quais 40 são estaduais, 14 municipais e oito particulares, o que evidencia uma diversidade e oferta educacional significativa para a região.

No contexto escolar do Ensino Fundamental, observam-se dificuldades recorrentes dos alunos em relação às quatro operações básicas da matemática, à geometria espacial, aos fundamentos da estatística e a outros conteúdos matemáticos essenciais.

Essas lacunas de aprendizagem manifestam-se inicialmente em sala de aula e, posteriormente, refletem-se nas práticas escolares, acadêmicas e até mesmo no cotidiano profissional, restringindo a capacidade destes indivíduos de tomar decisões fundamentadas em análise, planejamento e avaliação crítica. Ressalta-se que o domínio das operações aritméticas básicas é fundamental, pois permeia o uso cotidiano da matemática e constitui pré-requisito para a compreensão de conceitos matemáticos mais avançados (NCTM, 2000).

Diante desse cenário, este estudo busca analisar as principais dificuldades dos alunos do Ensino Fundamental em relação às quatro operações básicas da aritmética, cuja aquisição deveria estar consolidada nessa etapa escolar. Desde a educação infantil e séries iniciais, este tema é tratado como prioritário no currículo, tanto para solucionar problemas escolares quanto para facilitar a compreensão de situações cotidianas que demandem raciocínio matemático.

Segundo Passos (2011), a construção sólida dos conceitos matemáticos desde os anos iniciais é imprescindível para assegurar a progressão no aprendizado e para garantir o sucesso nas operações fundamentais da matemática escolar.

Além disso, considerando que uma parcela significativa dos alunos é estrangeira e/ou proveniente da cultura indígena, torna-se essencial que as práticas pedagógicas

respeitem a diversidade cultural e promovam a inclusão, garantindo que os processos de ensino-aprendizagem sejam acessíveis e significativos a todos os estudantes (Freire, 1996; Alves, 2013).

Assim, considerando a relevância pedagógica e social dessa problemática, o presente estudo tem como objetivo identificar as deficiências curriculares oriundas do Ensino Fundamental, com vistas a orientar intervenções pedagógicas eficazes. Espera-se promover o nivelamento da disciplina de Matemática, criar condições adequadas para o estudo das Ciências da Natureza e disciplinas técnicas, além de

ampliar as possibilidades de sucesso escolar para os alunos provenientes da cultura indígena e/ou estrangeira.

METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se por ser de natureza bibliográfica e de campo, de abordagem qualitativa. Segundo Bogdan e Biklen (1994), pesquisas qualitativas buscam compreender fenômenos em seus contextos naturais, permitindo captar significados e interpretar comportamentos e dificuldades diretamente com os envolvidos.

Deste modo, a pesquisa de campo visa coletar por meio de testes, entrevistas e observações dados sobre as principais dificuldades que os alunos concluintes do ensino fundamental enfrentam e assim produzir um retrato da realidade local, por outro lado, a pesquisa bibliográfica busca equiparar os dados obtidos com outras pesquisas realizadas nacionalmente, assim como qualificar os elementos encontrados na literatura especializada no intuito de tornar a análise destes dados mais substancial na discussão dos resultados.

Os sujeitos da pesquisa foram alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de escolas da rede pública estadual de Guajará-Mirim, Rondônia, com o objetivo de identificar as dificuldades apresentadas pelos estudantes na realização das quatro operações fundamentais da matemática. Para tanto, foram aplicados testes diagnósticos contendo questões de adição, subtração, multiplicação e divisão. As aplicações foram realizadas de forma individualizada.

Os testes compreenderam 10 questões de cada tópico, referentes às operações de adição, subtração, multiplicação e divisão, totalizando 40 questões. Os alunos tiveram um tempo máximo de 50 minutos para realizar as provas.

A coleta de dados foi realizada em dois momentos distintos, sendo eles: aplicação do teste diagnóstico e em um momento posterior a correção dos testes com os alunos discutindo os erros mais frequentes e a percepção de cada um sobre o motivo do insucesso nas resoluções.

3. DISCUÇÕES TEÓRICAS E RESULTADOS

A aprendizagem da matemática está diretamente relacionada à forma como o conhecimento é construído pelos alunos. Segundo Kamii (1985), o estudante

necessita construir seu próprio entendimento por meio de atividades concretas, pois o ensino meramente expositivo e algorítmico não favorece a compreensão das operações matemáticas.

No cotidiano, utilizamos as quatro operações fundamentais da matemática de forma habitual, aplicados em atividades no supermercado, padaria, açougue, shopping, entre outros. Assim, no comércio, a adição, subtração, multiplicação e divisão são empregadas frequentemente.

Moreno (2021) explica que: "A parte da matemática que estuda as propriedades dos números e suas operações chamamos de Aritmética, que vem da palavra grega arithmos, que significa número". As quatro operações aritméticas essenciais — adição, subtração, multiplicação e divisão — representam procedimentos que envolvem a manipulação de números ou quantidades, utilizando regras e símbolos específicos para obter um resultado. Segundo Moreno (2021), essas operações podem ser classificadas em operações diretas e inversas. Para melhor compreensão, apresenta-se o quadro a seguir:

Quadro 1 - Classificação das operações aritméticas

Graus	**Operação direta**	**Operação inversa/oposta**
1°	Adição	Subtração
2°	Multiplicação	Divisão

Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

Em matemática, operações opostas, também conhecidas como operações inversas, são pares de operações que se desfazem mutuamente. Isso significa que uma operação inverte o efeito da outra. A adição e a multiplicação correspondem às operações diretas, enquanto a subtração e a divisão são consideradas operações opostas ou inversas. A subtração é a operação oposta da adição, e a divisão, a inversa da multiplicação. É fundamental compreender a relação entre essas quatro operações, uma vez que elas não são independentes.

A subtração representa uma forma particular de adição, enquanto a divisão é uma forma particular da multiplicação. Esse conceito vai influenciar na forma como o indivíduo vai assimilar outros conceitos importantes como a resolução de equações por exemplo, em que as propriedades das operações são aplicadas para cancelar termos em um dos membros da equação em detrimento de isolar uma variável de

interesse.

Muitos estudantes concluem as etapas iniciais do ensino fundamental sem compreender de forma sólida as operações fundamentais da matemática. Essas etapas são cruciais, pois estabelecem uma base para os níveis posteriores de escolaridade, sobretudo no que diz respeito ao domínio das quatro operações, que serão utilizadas ao longo de toda a trajetória escolar (Teixeira, 2022).

Aprender o algoritmo das operações é fundamental não apenas para o desenvolvimento cognitivo, mas também para o fortalecimento do raciocínio lógico. É importante que esses conteúdos sejam ensinados de forma contextualizada, evitando uma abordagem mecânica, o que pode gerar desinteresse e dificuldades futuras na aprendizagem (Teixeira, 2022).

A análise dos dados coletados evidencia que as maiores dificuldades dos alunos ocorreram nas operações de divisão e multiplicação, seguidas por subtração e adição. Os algoritmos de divisão e multiplicação foram considerados os mais desafiadores. Johnson e Myklebust (2007) ressaltam que as dificuldades na execução dessas operações decorrem, muitas vezes, da pouca habilidade em estabelecer correspondências biunívocas e de compreender o significado dos sinais operacionais e da organização dos números.

Essa reflexão nos traz a memória a importância de um outro conteúdo que segue ao das operações, que é o das expressões numéricas, muito além de somente compreender a aplicação dos algoritmos relacionados as operações aritméticas a expressão numérica relaciona números e operações a partir de uma organização notacional estabelecida, que proporciona uma ordem de resolução dada por parênteses, colchetes e chaves e uma ordem operacional que determina qual a hierarquia de resolução das operações envolvidas.

O pesquisador em Educação Matemática Luiz Lorenzato destaca a importância da análise qualitativa dos erros:

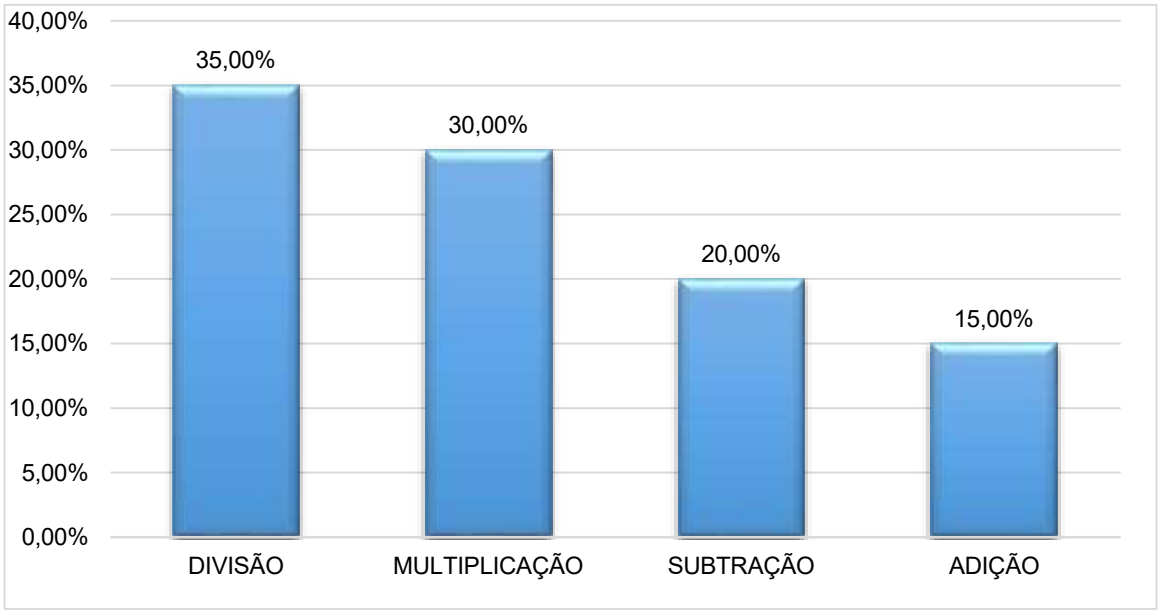
> “Os erros cometidos pelos alunos devem ser vistos como indicadores das hipóteses que eles estão elaborando. A simples correção do erro, sem a devida análise de sua origem, não contribui para a aprendizagem. O professor deve examinar os erros e compreender o raciocínio do aluno para, a partir disso, propor intervenções mais eficazes” Lorenzato (2006).

Essa reflexão reforça a necessidade de uma análise cuidadosa dos testes, indo além de uma simples avaliação dos acertos e erros superficiais, o que corrobora a

necessidade das entrevistas para conhecer a percepção dos alunos em relação ao insucesso.

A seguir, apresentamos o gráfico que ilustra os percentuais de dificuldades dos alunos em cada operação aritmética.

Gráfico 1 - Percentuais de dificuldades dos alunos em cada operação aritmética



Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

3.1 Dificuldades com a adição

A análise dos dados indica que apenas 15% dos alunos apresentaram dificuldades na operação da adição, confirmando que esta é uma das primeiras e mais naturais operações matemáticas para as crianças. Conforme Toledo (2009), a adição é percebida como uma operação mais simples e intuitiva, decorrente do contato frequente da criança com situações cotidianas que envolvem o ato de somar elementos.

Na perspectiva teórica, Vygotsky (1998) enfatiza que o desenvolvimento das operações matemáticas iniciais tem base nas experiências sociais e no contexto cultural da criança, o que torna a adição uma operação aprendida de forma mais natural. Além disso, Sarama e Clements (2009) destacam que o uso de materiais concretos e experiências práticas são fundamentais para a internalização dos conceitos aditivos.

Apesar disso, dificuldades na estruturação formal das contas podem gerar

obstáculos para alguns alunos, como apontam Clements e Sarama (2011), pois a compreensão do sistema de numeração posicional é crucial para a utilização correta dos algoritmos.

Aqui temos mais um ponto crucial em nossa reflexão, como é possível um aluno compreender completamente os algoritmos que envolvem as operações matemáticas sem antes entender o sistema de numeração decimal? De fato, é consenso entre esses autores que um estudo histórico para consolidar a importância, o significado e os conceitos relacionados ao sistema numérico deve preceder qualquer intervenção que busca consolidar conceitos posteriores.

3.2 Dificuldades com a subtração

Em relação à operação de subtração, nota-se que 20% dos alunos apresentaram dificuldade nos cálculos que envolvem a subtração. Conforme Toledo (2009), a subtração traz consigo o aspecto afetivo infeliz da perda, o que pode dificultar a aprendizagem. Por isso, para uma melhor compreensão da subtração torna-se ainda mais necessária a apresentação de situações nas quais a criança possa agir sobre os objetos para calcular.

Foi possível observar que a maior dificuldade nos cálculos na subtração deveu-se em procedimentos que envolveu o empréstimo. Nessa perspectiva, Lorenzato (2006) destaca que a construção do significado das operações deve partir de situações-problema contextualizadas, para que o aluno compreenda o “porquê” das regras algorítmicas e não apenas o “como”.

No mesmo sentido, Freudenthal (1991) propõe que as operações matemáticas devem ser ensinadas por meio de situações-problema contextualizadas, para que os alunos compreendam o significado por trás dos procedimentos algorítmicos e não apenas a execução mecânica.

Resnick (1989) reforça a importância de considerar a dimensão afetiva na aprendizagem matemática, uma vez que emoções negativas podem prejudicar o engajamento dos estudantes.

No mesmo contexto que discutimos a adição, podemos concluir que um estudo aprofundado do sistema de numeração decimal também contribuirá significativamente para uma compreensão mais consolidada do algoritmo de subtração, assim como o próprio conceito de adição.

3.3 Dificuldades com a multiplicação

A multiplicação e a divisão estão diretamente relacionadas, sendo a divisão a operação inversa da multiplicação. Assim, dificuldades na divisão frequentemente refletem dificuldades na multiplicação, como corroboram os resultados da pesquisa. Uma quantidade relevante de alunos (30%) tem dificuldade na operação de multiplicação.

Skemp (1987) explica que a natureza abstrata das operações envolvendo proporcionalidade exige dos alunos maior desenvolvimento cognitivo. Para muitos alunos este fato é observado na relação entre essas duas operações. Foi possível observar, que em uma sentença matemática simples do tipo: Se 6 multiplicado por 5 é igual a 30, porque 30 dividido por 5 é igual a 6; os alunos não conseguiram relacionar às duas operações.

Pires et al. (2013) alertam que o ensino deve evitar a apresentação mecanicista dessa relação, utilizando estratégias diversificadas. Oliveira e Menezes (2010) reforçam a necessidade de diversificar os métodos de ensino da multiplicação, explorando jogos, visualizações e abordagens práticas, para que a aprendizagem não se limite à memorização.

3.4 Dificuldades com a divisão

A divisão foi a operação com maior índice de dificuldade, com aproximadamente 35% dos estudantes enfrentando obstáculos. Segundo Carraher, Carraher e Schliemann (1985), a divisão exige habilidades de abstração complexas que podem ser desafiadoras para muitos alunos.

Pintrich e Schunk (2002) ressaltam que a percepção de complexidade pode gerar desmotivação, impactando negativamente o desempenho. No contexto brasileiro, Silva e Silva (2018) apontam para desafios estruturais no ensino da matemática que dificultam a aprendizagem das operações básicas, especialmente em ambientes vulneráveis. Vasconcelos (2017) evidencia que o uso de metodologias ativas e recursos concretos tem potencial para motivar os estudantes e facilitar a compreensão das operações matemáticas mais complexas como é o caso da divisão.

A interdependência entre os algoritmos de multiplicação e divisão certamente

impactam para um baixo desempenho na aplicação do algoritmo de divisão, pois as resoluções de divisões dependem significativamente da capacidade multiplicativa, fato que torna as dificuldades na multiplicação cumulativas nas operações de divisão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As dificuldades de aprendizagem em Matemática são históricas, especialmente no que se refere às quatro operações básicas, cujos primeiros sinais geralmente se manifestam ainda nos anos iniciais do Ensino Fundamental, período em que os alunos começam a se aproximar da formalidade de tais conhecimentos matemáticos, mas persistem nos outros níveis de ensino e dificultam a evolução nos processos matemáticos mais complexos.

D'Ambrósio (2001) defende que a Matemática é uma construção cultural e, por isso, deve ser ensinada de forma significativa, considerando o contexto social dos alunos e seus saberes prévios. Nesse sentido, surgem questionamentos pertinentes: seriam os estudantes os responsáveis pelas dificuldades? Ou os fatores externos, como as metodologias adotadas pelos professores, teriam maior peso?

Neste artigo nos propomos analisar e discutir tais dificuldades, pois entendemos que é pertinente descobrir suas causas e compreender seus impactos no processo educativo, obtendo parâmetros para traçarmos intervenções pedagógicas inclusivas e eficazes em remediar essas deficiências, assim como combater o que as ocasiona propondo estratégias metodológicas ou mesmo processos de formação continuada que possam ser aplicadas em suas respectivas etapas de ensino.

Fonseca (1995, p. 217) aponta que as causas para essas dificuldades são diversas, podendo incluir ausência de fundamentos matemáticos, falta de aptidão, problemas emocionais, ensino inapropriado, nível de inteligência geral, capacidades especiais, facilitação verbal e/ou variáveis psiconeurológicas.

Considerando os apontamentos, a estratégia para corrigir as dificuldades encontradas justifica um projeto de ensino que aconteça no ingresso dos alunos no ensino médio e, que seja ofertada de forma paralela ao turno do estudante. A revisão deve começar pelo estudo do sistema numérico decimal e depois se estender às quatro operações, sendo finalizada pelo estudo das expressões

numéricas. A metodologia deve considerar o contexto sociocultural dos alunos e deve privilegiar elementos didáticos concretos na construção dos conceitos evoluindo para apresentações mais abstratas através de problematização.

Esta pesquisa também justifica a elaboração de um projeto de extensão aplicado à formação continuada dos professores do ensino fundamental, em que novas propostas metodológicas podem ser apresentadas. Mesmo no ciclo de alfabetização podem ser propostos cursos de atualização e capacitação, entendemos que essa experiência pode reformular práticas pedagógicas ineficientes e colaborar para redução dos índices de insucesso dos alunos.

Diante desse panorama, é fundamental que os novos professores de Matemática estejam preparados para reconhecer essa realidade e atuar de forma assertiva em sua prática pedagógica. Como destaca Sanches (2004), se o docente não estiver apto a ensinar, lidar com as dificuldades e, sobretudo, motivar os alunos para que percebam a importância da Matemática em suas vidas, dificilmente haverá avanços significativos na aprendizagem, especialmente para aqueles que enfrentam maiores obstáculos, o que pode levar à dispersão e ao desinteresse dos estudantes.

REFERÊNCIAS

ALVES, M. R. G. O ensino e a diversidade cultural: reflexões sobre a educação indígena. *Revista Brasileira de Educação*, v. 18, n. 53, p. 123-140, 2013.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) Introdução. Ensino Fundamental. Brasília. MEC/SEF. 1998.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

CARRAHER, D. W.; CARRAHER, T. N.; SCHLIEMANN, A. D. Mathematics in the streets and in schools. British Journal of Developmental Psychology, v. 3, n. 1, p. 21-29, 1985.

Cidades e Estados. Escolas públicas e particulares em Guajará-Mirim – RO. https://www.estadosecidades.com.br/ro/guajara-mirim-ro_escolas.html. Acesso em: 16 jun. 2022.

CLEMENTS, D. H.; SARAMA, J. Learning and teaching early math: The learning trajectories approach. New York: Routledge, 2011.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. Educação Matemática: da teoria à prática. Campinas: Papirus, 2001.

FONSECA, V. Introduçã o às dificuldades de aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREUDENTHAL, H. Matemática como uma ciência do homem. São Paulo: Loyola, 1991.

IBGE. Cidades e Estados. https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ro/guajaramirim/panorama. Acesso em: 16 jun. 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Censo Demográfico 2022. Disponível em: https://www.ibge.gov.br. Acesso em: 15 mar. 2024.

JOHNSON, D. R.; MYKLEBUST, R. (2007). *Dificuldades na Execução de Operações Aritméticas*. Revista de Educação Matemática, vol. 12, n. 3, p. 45-58.

JOHNSON, D.; MYKLEBUST, H.R. Distúrbio da Aprendizagem. Biblioteca Pioneira de Ciências Sociais, 5 ed. EDUSP, 2007.

KAMII, Constance. A criança e o número: implicações educacionais da teoria de Piaget para a atuação junto a escolares de 4 a 6 anos. Campinas: Papirus, 1985.

KAMII, J. (1985). *Engaging Children in Mathematics*. Estudantes de Matemática na Educação Infantil e Fundamental. [Informações adicionais da publicação, se disponíveis].

LORENZATO, L. (2006). *Análise Qualitativa dos Erros em Matemática*. In: *Ensino e Aprendizagem de Matemática: Teorias e Práticas*. São Paulo: Cortez.

LORENZATO, Sergio. O que é Didática da Matemática. Campinas: Autores Associados, 2006.

MORENO, Heliete M. C. AS OPERAÇÕES ARITMÉTICAS FUNDAMENTAIS: Suas implicações na expansão dos conjuntos numéricos e os números racionais não negativos. Cuiabá: UFMT, 2021.

MORERO, J. (2021). *Fundamentos de Aritmética*. São Paulo: Saberes, 2021.
NATIONAL COUNCIL OF TEACHERS OF MATHEMATICS (NCTM). *Principles and Standards for School Mathematics*. Reston, VA: NCTM, 2000.

OLIVEIRA, D. C.; MENEZES, A. C. Diversificação de estratégias no ensino da multiplicação. Educação Matemática Pesquisa, v. 12, n. 1, 2010.
PASSOS, Cássia Maria Ferreira. Ensino de Matemática nos Anos Iniciais: concepções, metodologias e dificuldades. Campinas: Papirus, 2011.

PASSOS, R. H. Ensino-aprendizagem das operações fundamentais na matemática escolar. *Revista de Educação Matemática*, v. 18, n. 2, p. 1-15, 2011.

PINTRICH, P. R.; SCHUNK, D. H. Motivation in education: Theory, research, and applications. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 2002.

PIRES, M. et al. Relação entre multiplicação e divisão: desafios para o ensino fundamental. Revista de Educação Matemática, v. 15, n. 3, p. 87-95, 2013.

PIRES, Maria José da Silva, ABRANTES, Nyedja Nara Furtado de, BORBA, Valéria Maria de Lima. Matemática e multiplicação: dificuldades e novos olhares em torno deste ensino. Revista Principia. nº 23, 2013. Disponível em: file:///C:/Users/Master/Downloads/118-209-1-SM.pdf. Acesso em: 30 out. 2020.

PORTAL ESTADOS E CIDADES. Perfil educacional de Guajará-Mirim - RO. Disponível em: https://www.estadosecidades.ibge.gov.br. Acesso em: 15 mar. 2024.

RESNICK, L. Mathematics and science learning: A new conception. In: GROSSMAN, P. L. (Ed.). The making of a teacher: Teacher knowledge and teacher education. New York: Teachers College Press, 1989.

SANCHES (2004), REFLETINDO SOBRE AS DIFICULDADES DEAPRENDIZAGEM NA MATEMÁTICA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES 1. José Augusto Florentino da Silva Licenciando em Matemática Universidade Católica de Brasília – UCB

SARAMA, J.; CLEMENTS, D. H. Early childhood mathematics education research: Learning trajectories for young children. New York: Routledge, 2009.

SILVA, M. A.; SILVA, L. R. Dificuldades e desafios no ensino da matemática no Brasil. Revista Educação em Foco, 2018.

SKEMP, R. R. The psychology of learning mathematics. Harmondsworth: Penguin, 1987.

TEIXEIRA, A. (2022). *A Importância do Ensino Contextualizado das Operações Aritméticas no Ensino Fundamental*. Revista de Educação, v. 28, n. 2, p. 134-149.

TOLEDO, A. C. P. Ensino de matemática: abordagem prática. São Paulo, 2009.

VASCONCELOS, M. C. Metodologias ativas no ensino da matemática: Uma revisão sistemática. Revista Brasileira de Educação Matemática, 2017.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Revista Culturas & Fronteiras

Valoración de los créditos de carbono y el comportamiento de compra sostenible en el mercado de guayaramerín, 2024

Ramiro Irineo Alvarez Mamani[1]

Resumen
La presente investigación analizó el comportamiento de compra sostenible de los consumidores del mercado central de Guayaramerín frente a los créditos de carbono, con el objetivo de identificar la influencia de sus conocimientos, percepciones y niveles de confianza en estas iniciativas. Se aplicó un enfoque cuantitativo, de tipo descriptivo y correlacional, mediante una encuesta estructurada a una muestra representativa de consumidores. Los resultados revelaron niveles bajos de conocimiento sobre los créditos de carbono, aunque se perciben como una herramienta ambientalmente efectiva. No obstante, los consumidores tienen dificultades para reconocer estos créditos en productos o servicios disponibles y muestran una confianza moderada hacia las empresas que los aplican. Las correlaciones obtenidas demuestran que, a mayor percepción de efectividad ambiental, reconocimiento y confianza, mayor es la tendencia hacia un comportamiento de compra sostenible. Se concluye que el conocimiento limitado y la baja visibilidad de los créditos de carbono dificultan su influencia en las decisiones de compra. Sin embargo, cuando los consumidores confían en las empresas que los implementan y perciben resultados positivos en el entorno, se fortalece su disposición a apoyar prácticas sostenibles mediante sus elecciones de consumo. Se recomienda a las empresas aumentar la transparencia y visibilidad de sus acciones climáticas para potenciar su impacto en el consumidor.

Palabras clave: Créditos de carbono; comportamiento de compra sostenible; percepción ambiental; conocimiento del consumidor; confianza empresarial.

INTRODUCCIÓN

El cambio climático ha impulsado una transformación en las dinámicas económicas globales, posicionando la sostenibilidad como un principio fundamental tanto en la producción como en el consumo. En este contexto, los créditos de carbono emergen como un instrumento clave para mitigar las emisiones de gases de efecto invernadero y fomentar prácticas empresariales más responsables. Estos créditos representan una unidad de compensación que permite a las organizaciones reducir su huella ambiental mediante la inversión en proyectos de absorción o

[1] Docente Investigador de la Universidad Autónoma de Beni José Ballivián, Instituto de Investigación de la Carrera Administración de Empresas Sede Guayaramerín e-mail: rialvarezm@uabjb.edu.bo

reducción de emisiones. Sin embargo, el grado en que los consumidores valoran la incorporación de estos mecanismos en los procesos productivos aún es incierto en muchos mercados locales. Tal es el caso del mercado central de Guayaramerín, donde se desconoce si esta valoración incide en el comportamiento de compra sostenible.

A pesar del creciente interés internacional por los créditos de carbono, en Guayaramerín persiste una limitada comprensión de su importancia por parte de los consumidores. Esta situación representa un problema, ya que restringe la efectividad de estrategias comerciales sostenibles, debilita la diferenciación de empresas comprometidas con el medio ambiente y ralentiza el tránsito hacia una economía más consciente del impacto ambiental. La escasa valorización local de estos mecanismos obstaculiza, además, la adopción de hábitos de consumo responsables, afectando tanto a empresas productoras como a los propios consumidores y al entorno natural. Comprender esta dinámica es esencial para promover una cultura de sostenibilidad basada en decisiones de compra informadas.

Este desafío no es exclusivo del contexto boliviano. Diversas investigaciones han documentado dificultades similares en otros países de América Latina. Por ejemplo, Bodnar y Valencia (2022) analizaron el marco regulatorio del mercado de créditos de carbono en Brasil y Colombia, y concluyeron que la falta de criterios estandarizados y los vacíos normativos limitan la eficacia del sistema. Estos hallazgos subrayan la importancia de contar con mecanismos claros que permitan a los consumidores comprender y valorar estos instrumentos como parte de su decisión de compra. Su estudio es pertinente para el contexto de Guayaramerín, al mostrar cómo la gobernanza débil puede afectar el impacto real de los créditos de carbono en la conducta de los actores del mercado.

De la Rosa Calderón (2022), por su parte, examinó el funcionamiento del mercado de carbono en Colombia como estrategia de mitigación climática. Entre sus principales hallazgos destacan las dificultades en la generación y certificación de créditos, y la baja penetración en el mercado interno. Este antecedente aporta a la comprensión del fenómeno en Guayaramerín, al evidenciar cómo barreras estructurales y de comunicación pueden influir en la escasa percepción de valor ambiental entre los consumidores.

Días et al. (2023) realizaron un análisis bibliométrico sobre la producción científica en torno a los créditos de carbono entre 2012 y 2021, destacando un

aumento sostenido de publicaciones, especialmente en Estados Unidos, China, India y Brasil. Este interés académico revela la relevancia creciente del tema, aportando una base conceptual sólida que justifica su estudio en contextos menos explorados como el mercado boliviano. En esa misma línea, Santos y Braga (2022) propusieron un sistema de soporte para la generación de créditos en propiedades rurales brasileñas, integrando datos mediante ontologías y plataformas MRV. Su aporte técnico demuestra cómo la trazabilidad y el monitoreo influyen en la percepción pública de prácticas sostenibles, reforzando la necesidad de vincular tecnología, información y comportamiento del consumidor.

Desde una perspectiva empresarial, Montoya (2023) analizó la gestión de créditos de carbono en el marco de la sostenibilidad organizacional, señalando la importancia de sistemas normativos robustos para el reporte y medición de emisiones. Este trabajo evidencia que el contexto regulatorio no solo afecta a las empresas emisoras, sino también a los consumidores, quienes construyen su percepción a partir de la disponibilidad y transparencia de la información climática.

De forma complementaria, Pardo, Andrade y Orjuela (2022) identificaron la relación entre huella de carbono y rentabilidad en sistemas ganaderos colombianos. Sus resultados muestran cómo prácticas productivas bajas en carbono pueden fortalecer la percepción ambiental del consumidor. Plua y León (2023), por su parte, estudiaron modelos de sostenibilidad en PyMEs agrícolas, resaltando la integración de dimensiones sociales, ambientales y económicas como clave para evaluar impactos. Ambos estudios sustentan la importancia de valorar los esfuerzos empresariales en sostenibilidad como factor decisivo en la compra responsable.

A partir de estos antecedentes, se plantea la siguiente **pregunta de investigación**: *¿Qué relación existe entre la valoración de los créditos de carbono por parte de los consumidores y su comportamiento de compra sostenible en el mercado central de Guayaramerín, durante el año 2024?* Para responderla, este estudio tiene como **objetivo general** Analizar la valoración de los créditos de carbono por parte de los consumidores y su relación con el comportamiento de compra sostenible en el mercado central de Guayaramerín, durante el año 2024.

En este estudio, se entiende la valoración de los créditos de carbono como el grado de importancia que los consumidores otorgan al uso de estos mecanismos en procesos productivos (ARIAS-CORREA; VERGARA-MONTOYA, 2022, p. 52), influida por su conocimiento sobre prácticas empresariales responsables (LÓPEZ-

MEDINA; GARCÍA, 2021, p. 87). Por otro lado, el comportamiento de compra sostenible se refiere a decisiones de consumo que priorizan productos con menor impacto ambiental, incluso si ello implica mayores costos (PEATTIE; BELZ, 2010, p. 59), y que se ven motivadas por valores personales y creencias ecológicas (MORALES-VARGAS; ANDRADE-ROMERO, 2023, p. 107).

En suma, esta investigación busca contribuir al entendimiento de cómo los consumidores en un contexto urbano de frontera como Guayaramerín perciben y valoran la sostenibilidad empresarial, y si esta percepción se traduce en decisiones de compra responsables. Sus resultados ofrecerán insumos relevantes para empresas, formuladores de políticas públicas y organismos ambientales interesados en promover el consumo consciente como pilar de desarrollo sostenible local.

METODOLOGÍA

La presente investigación se abordó desde una perspectiva epistemológica positivista, adoptando un enfoque cuantitativo, dado que se buscó medir y analizar de forma objetiva la relación entre la valoración de los créditos de carbono y el comportamiento de compra sostenible en el mercado de Guayaramerín. El tipo de estudio fue descriptivo, ya que se caracterizaron las variables mediante datos observables, y el diseño de investigación fue no experimental, de corte correlacional y transversal, dado que no se manipularon las variables y la recolección de datos se realizó en un solo momento del tiempo. La población estuvo conformada por los 7.932 hogares consumidores de la ciudad de Guayaramerín, según datos del Censo INE Bolivia (2024).

La muestra se constituyó por 148 hogares, seleccionados mediante muestreo aleatorio simple, lo cual garantizó que cada hogar tuviera la misma probabilidad de ser seleccionado, favoreciendo la representatividad y reduciendo el sesgo muestral. La medición se realizó el 21 de noviembre de 2024 con la colaboración de estudiantes del último año de la carrera de Administración de Empresas, quienes aplicaron una encuesta estructurada como técnica principal de recolección de datos. El instrumento utilizado fue un cuestionario con preguntas cerradas y escala de Likert de cinco puntos, aplicado directamente a los consumidores en el mercado central de la ciudad de Guayaramerín.

El procesamiento de la información se realizó utilizando el programa SPSS,

mediante análisis descriptivo para identificar tendencias generales y análisis correlacional para evaluar la relación entre las variables principales. Finalmente, se respetaron los principios éticos fundamentales, tales como el consentimiento informado, el anonimato de los participantes, la confidencialidad de la información y el uso exclusivo de los datos con fines académicos, garantizando así la integridad y transparencia del estudio.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Para responder al objetivo del estudio y dar paso al análisis cuantitativo, se presentan a continuación los resultados obtenidos sobre las dos variables principales: la valoración de los créditos de carbono y el comportamiento de compra sostenible en los hogares consumidores de la ciudad de Guayaramerín. Cada una de estas variables fue abordada desde distintas dimensiones que permitieron desagregar y comprender con mayor profundidad las percepciones y comportamientos de los participantes.

La primera variable, valoración de los créditos de carbono, fue analizada mediante cuatro dimensiones: (1) el conocimiento básico sobre los créditos de carbono, que permitió identificar el grado de familiaridad de los consumidores con este concepto; (2) la percepción de efectividad ambiental, que exploró cómo valoran los beneficios ambientales percibidos; (3) el reconocimiento en productos o servicios, que midió si los consumidores identifican señales o certificaciones relacionadas con créditos de carbono en sus decisiones de compra, y (4) la confianza en las empresas que los aplican, evaluando el nivel de credibilidad que otorgan a dichas organizaciones.

Por su parte, la segunda variable, comportamiento de compra sostenible, se estructuró en cuatro dimensiones también: (1) las actitudes hacia el consumo sostenible, relacionadas con creencias, valores y disposición general hacia prácticas responsables; (2) el comportamiento de compra de productos ecológicos, que observó la práctica real de preferencia por productos amigables con el ambiente; (3) la disposición a pagar por productos sostenibles, reflejando el compromiso económico por este tipo de consumo, y (4) la frecuencia de compra de productos con créditos de carbono, que permitió medir el nivel de acción repetida en este tipo de decisiones. La descripción de estos resultados permite una aproximación al grado de

conciencia, valoración y compromiso que los consumidores manifiestan frente a prácticas sostenibles en su vida cotidiana.

Para responder al objetivo del estudio, se presentan los resultados de las dos variables principales: valoración de los créditos de carbono y comportamiento de compra sostenible en hogares consumidores de Guayaramerín. La valoración de los créditos de carbono se desglosó en cuatro dimensiones: conocimiento básico, percepción de efectividad ambiental, reconocimiento en productos o servicios, y confianza en las empresas que los aplican. Estas dimensiones permitieron evaluar desde la familiaridad con el concepto hasta la credibilidad otorgada a las organizaciones que implementan estos créditos. Por otro lado, el comportamiento de compra sostenible se estructuró en cuatro aspectos: actitudes hacia el consumo responsable, compra real de productos ecológicos, disposición a pagar por sostenibilidad y frecuencia de compra de productos con créditos de carbono.

Valoración de los créditos de carbono y Comportamiento de Compra Sostenible

Tabla 1 – Correlación entre valoración de los créditos de carbono y comportamiento de compra sostenible

			Valoración de los créditos de carbono	Comportamiento de Compra Sostenible
Rho de Spearman	Valoración de los créditos de carbono	Coeficiente de correlación	1.000	.686**
		Sig. (bilateral)	.	.000
		N	48	48
	Comportamiento de Compra Sostenible	Coeficiente de correlación	.686**	1.000
		Sig. (bilateral)	.000	.
		N	148	148

**. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Fuente: Datos elaborados por el autor a partir del análisis estadístico realizado en el software SPSS.

Los resultados obtenidos revelan una correlación positiva alta y estadísticamente significativa (**r = .686**, $p < .001$) entre la valoración de los créditos de carbono y el comportamiento de compra sostenible en los hogares de Guayaramerín. Este hallazgo indica que a mayor nivel de conocimiento, percepción y confianza en los créditos de carbono, mayor es la probabilidad de que los consumidores adopten prácticas de compra responsables con el medio ambiente. El coeficiente confirma una asociación sólida entre ambas variables, demostrando que

la conciencia ambiental influye directamente en las decisiones de consumo sostenible, cumpliendo así el objetivo del estudio y validando la hipótesis planteada.

Los resultados obtenidos en Guayaramerín sobre la relación entre la valoración de los créditos de carbono y el comportamiento de compra sostenible muestran una tendencia consistente con los hallazgos de otros estudios internacionales y regionales, aunque también revelan particularidades locales. La investigación de Bodnar y Valencia (2022) y De la Rosa Calderón (2022) subraya la existencia de barreras normativas y de gobernanza que limitan la efectividad del mercado de carbono en América Latina. Estos hallazgos son coherentes con la percepción local observada en Guayaramerín, donde la valoración de los créditos aún se ve afectada por la falta de información técnica y regulatoria clara. En contraste, estudios como el de Luiz Santos et al. (2022) ofrecen una perspectiva más técnica al mostrar cómo herramientas como los sistemas MRV pueden fortalecer la toma de decisiones sostenibles, lo cual puede servir como base para mejorar la percepción y aceptación local de los créditos de carbono como instrumentos de sostenibilidad. A nivel global, Días et al. (2023) destacan el creciente interés científico por los créditos de carbono, lo cual refuerza la importancia del tema en mercados emergentes como Guayaramerín. Asimismo, investigaciones como la de Montoya (2023) y Pardo et al. (2022) vinculan la regulación climática con decisiones de sostenibilidad empresarial y consumo responsable, mostrando similitudes con los resultados del presente estudio, que revelan un incipiente pero significativo interés por prácticas sostenibles. Finalmente, el aporte de Plua y León (2023) refuerza el enfoque multidimensional de la sostenibilidad, resaltando la necesidad de integrar criterios económicos, sociales y ambientales, elemento también presente en los patrones de comportamiento de compra sostenible observados en la región.

Los resultados obtenidos en la investigación revelan una correlación positiva alta y significativa ($r = .686$, $p < .001$) entre la valoración de los créditos de carbono y el comportamiento de compra sostenible en los hogares de Guayaramerín. Este resultado está en consonancia con lo encontrado por Valencia Hernández y Bodnar (2022), quienes evidenciaron que el conocimiento y la percepción de efectividad ambiental influyen directamente en la elección de productos sostenibles. Asimismo, De la Rosa Calderón (2022) señala que cuando los consumidores comprenden el impacto de los créditos de carbono y confían en su efectividad, son más propensos a integrarlos como criterio de decisión de compra. Esta similitud sugiere que, incluso

en contextos locales como Guayaramerín, la conciencia ambiental está emergiendo como un factor clave en las decisiones de consumo.

Además, los resultados reflejan que las dimensiones de percepción de efectividad y confianza en las empresas que aplican créditos de carbono fortalecen el compromiso de los consumidores con prácticas sostenibles. Esta conclusión es consistente con lo planteado por Vistin-Guamantaqui et al. (2024), quienes encontraron que la percepción positiva sobre la responsabilidad ambiental empresarial aumenta la intención de compra verde. De igual manera, Henao Ramírez et al. (2023) destacan que una ciudadanía informada sobre mecanismos de mitigación ambiental, como los créditos de carbono, adopta comportamientos de compra más responsables. En este estudio, se confirma que el conocimiento y la confianza son catalizadores de decisiones sostenibles, consolidando así una nueva cultura de consumo ecológico en mercados intermedios como el de Guayaramerín.

Para dar inicio a la presentación de los resultados correspondientes a los objetivos específicos del estudio, se establece una relación analítica entre el *Comportamiento de Compra Sostenible* y sus principales dimensiones asociadas: *Conocimiento básico sobre créditos de carbono*, *Percepción de efectividad ambiental*, *Reconocimiento en productos o servicios* y *Confianza en las empresas que los aplican*. Estas dimensiones permiten comprender cómo se construyen las decisiones de compra responsable en el contexto local de Guayaramerín. A través de los datos recolectados se busca evidenciar en qué medida el nivel de información, la percepción del impacto ambiental, la identificación de atributos sostenibles en la oferta y la credibilidad hacia las empresas inciden directamente en la disposición de los consumidores a adoptar prácticas de consumo más sostenibles.

Conocimiento básico sobre créditos de carbono y Comportamiento de Compra Sostenible

Tabla 2 – Correlación entre Conocimiento básico sobre créditos de carbono y comportamiento de compra sostenible

			Conocimiento básico sobre créditos de carbono	Comportamiento de Compra Sostenible
Rho de Spearman	Conocimiento básico sobre créditos de carbono	Coeficiente de correlación	1.000	.635**
		Sig. (bilateral)	.	.000
		N	48	48
	Comportamiento de	Coeficiente de correlación	.635**	1.000

Compra Sostenible	Sig. (bilateral)	.000	.
	N	48	48

**. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Fuente: Datos elaborados por el autor a partir del análisis estadístico realizado en el software SPSS.

Los resultados revelan una correlación positiva alta y estadísticamente significativa (Rho de Spearman = 0,635**, p = 0,000) entre el **conocimiento básico sobre créditos de carbono** y el **comportamiento de compra sostenible** en los hogares de Guayaramerín. Este hallazgo indica que, a medida que los consumidores poseen mayor información y comprensión sobre los créditos de carbono, también se incrementa su disposición a adquirir productos o servicios que favorecen el cuidado ambiental. La relación estrecha entre ambas variables demuestra que el conocimiento ambiental no solo es un valor añadido, sino un factor clave en las decisiones de compra consciente. Así, se confirma que fomentar el conocimiento en la población sobre los créditos de carbono puede incentivar prácticas de consumo responsable, alineadas con el objetivo del estudio y el problema identificado.

Los resultados obtenidos en el presente estudio, orientado a analizar el nivel de conocimiento básico sobre los créditos de carbono en los consumidores del mercado central de Guayaramerín, revelan un conocimiento incipiente en la mayoría de los encuestados, lo cual limita su capacidad de tomar decisiones de compra basadas en criterios de sostenibilidad. Al comparar estos hallazgos con la investigación de Vistin-Guamantaqui et al. (2024), se identifica una coincidencia en cuanto a la necesidad de fortalecer los mecanismos de educación y divulgación sobre los beneficios de los créditos de carbono, especialmente en contextos locales donde estos aún no se comprenden del todo. Mientras su estudio destaca el potencial económico y ambiental de los ecosistemas de páramo como proveedores de créditos de carbono, también subraya la urgencia de establecer metodologías claras y confiables, aspecto que refuerza el vacío de información y comprensión por parte del consumidor común, como se evidencia en Guayaramerín.

Por otro lado, Valencia Hernández y Bodnar (2022) aportan una visión crítica desde la gobernanza climática, señalando que los mercados de carbono han sido más exitosos en lo financiero que en la reducción efectiva de gases de efecto invernadero. Además, alertan sobre la falta de normativas estandarizadas y el impacto desigual en países en desarrollo, lo que sugiere que la baja comprensión pública sobre estos mecanismos, como se encontró en este estudio, puede ser

consecuencia no solo de factores educativos sino también estructurales. En conjunto, estos estudios evidencian que existe un vacío tanto en la educación ambiental como en la estructura regulatoria que impide una participación ciudadana más activa y consciente en torno al mercado de créditos de carbono.

Percepción de efectividad ambiental y Comportamiento de Compra Sostenible

Tabla 3 – Correlación entre percepción de efectividad ambiental y comportamiento de compra sostenible

			Percepción de efectividad ambiental	Comportamiento De Compra Sostenible
Rho de Spearman	Percepción de efectividad ambiental	Coeficiente de correlación	1.000	.585**
		Sig. (bilateral)	.	.000
		N	48	48
	Comportamiento de Compra Sostenible	Coeficiente de correlación	.585**	1.000
		Sig. (bilateral)	.000	.
		N	48	48

**. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Fuente: Datos elaborados por el autor a partir del análisis estadístico realizado en el software SPSS.

Los resultados obtenidos muestran una correlación positiva moderada y estadísticamente significativa (Rho de Spearman = 0,585**, p = 0,000) entre la percepción de efectividad ambiental y el comportamiento de compra sostenible en los hogares del mercado central de Guayaramerín. Esta relación evidencia que cuanto más fuerte es la creencia de que los créditos de carbono contribuyen eficazmente a la protección del medio ambiente, mayor es la inclinación de los consumidores hacia prácticas de compra responsables. El hallazgo valida el segundo objetivo específico del estudio, al reflejar que la percepción de efectividad ambiental influye de forma clara en las decisiones de consumo. Así, se refuerza la idea de que no solo el conocimiento, sino también la confianza en el impacto ambiental de los créditos de carbono, impulsa comportamientos sostenibles en el consumidor local.

Los resultados evidencian una correlación positiva significativa entre la percepción de efectividad ambiental de los créditos de carbono y el comportamiento de compra sostenible en los hogares de Guayaramerín, lo cual coincide parcialmente con los hallazgos de Silva y Macedo (2013). Estos autores destacaron que, aunque el mercado de créditos de carbono se fundamenta en mecanismos como el MDL y el "cap and trade", su efectividad percibida y valoración dependen de factores como la

credibilidad de los procesos de certificación y las condiciones económicas globales. Similar al presente estudio, Silva y Macedo señalaron que los consumidores valoran los beneficios ambientales y financieros de las prácticas sostenibles, lo que influye en sus decisiones de compra. Sin embargo, mientras su enfoque se centró en mercados internacionales y la competitividad empresarial, esta investigación aporta evidencia empírica desde un contexto local y doméstico, centrado en hogares, donde la percepción ambiental juega un rol determinante en las decisiones individuales.

Por su parte, De la Rosa Calderón (2022) enfatiza que la confianza en los créditos de carbono depende de la calidad y transparencia regulatoria, aspecto que también impacta la percepción del consumidor. En conjunto, estos estudios refuerzan la necesidad de fortalecer la regulación y comunicación sobre los beneficios reales de los créditos de carbono, identificando un vacío en estudios locales que vinculen directamente percepción ambiental y comportamiento de compra en contextos no empresariales.

Reconocimiento en productos o servicios y Comportamiento de Compra Sostenible

Tabla 4 – Correlación entre reconocimiento en productos o servicios y comportamiento de compra sostenible

			Reconocimiento en productos o servicios	Comportamiento De Compra Sostenible
Rho de Spearman	Reconocimiento en productos o servicios	Coeficiente de correlación	1.000	.613**
		Sig. (bilateral)	.	.000
		N	48	48
	Comportamiento de Compra Sostenible	Coeficiente de correlación	.613**	1.000
		Sig. (bilateral)	.000	.
		N	48	48

**. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Fuente: Datos elaborados por el autor a partir del análisis estadístico realizado en el software SPSS.

Los resultados obtenidos revelan una correlación positiva significativa (Rho de Spearman = 0,613**, p = 0,000) entre el comportamiento de compra sostenible y el reconocimiento de productos o servicios vinculados a créditos de carbono, evidenciando una relación sólida entre ambas variables. Este hallazgo refuerza el planteamiento del estudio, donde se sostiene que la identificación clara de atributos sostenibles en bienes y servicios influye en las decisiones de consumo. En respuesta al problema de investigación, se confirma que una mayor visibilidad y comprensión de las características ambientales de los productos motiva elecciones

responsables. Así, se valida que el reconocimiento efectivo de iniciativas sostenibles es un factor determinante en la promoción de hábitos de compra alineados con los principios de sostenibilidad y acción climática.

Los resultados de esta investigación, que evidencian una correlación significativa entre el reconocimiento de productos o servicios asociados a créditos de carbono y el comportamiento de compra sostenible, se alinean con los hallazgos de Montoya (2023), quien destaca la influencia de marcos normativos y sistemas de información climática en la adopción de decisiones sostenibles por parte de los consumidores. Esto confirma que el reconocimiento explícito de prácticas sostenibles en productos puede incidir directamente en la conducta del consumidor. Sin embargo, los resultados también contrastan con lo expuesto por Valencia Hernández y Bodnar (2022), quienes afirman que el mercado de créditos de carbono ha fracasado en su objetivo ambiental, a pesar de sus beneficios económicos. Esta diferencia puede explicarse por el enfoque local de este estudio, que examina percepciones en Guayaramerín, donde el potencial de los créditos aún no está completamente desarrollado ni institucionalizado. Además, el vacío normativo internacional y la ausencia de certificaciones claras, según los autores mencionados, limitan el reconocimiento efectivo de estos mecanismos por parte del consumidor común. Esta investigación aporta evidencia empírica sobre el interés y la sensibilidad ambiental del consumidor, pero revela la necesidad de mayor visibilidad, regulación y educación sobre créditos de carbono, especialmente en contextos urbanos emergentes como el de Guayaramerín.

Confianza en las empresas que los aplican y Comportamiento de Compra Sostenible

Tabla 4 – Correlación entre confianza en las empresas que los aplican y comportamiento de compra sostenible

			Confianza en las empresas que los aplican	Comportamiento de Compra Sostenible
Rho de Spearman	Confianza en las empresas que los aplican	Coeficiente de correlación	1.000	.659**
		Sig. (bilateral)	.	.000
		N	48	48
	Comportamiento de Compra Sostenible	Coeficiente de correlación	.659**	1.000
		Sig. (bilateral)	.000	.
		N	48	48

**. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Fuente: Datos elaborados por el autor a partir del análisis estadístico realizado en el software SPSS.

Los resultados obtenidos revelan una correlación positiva alta (Rho de Spearman = 0,659**) y altamente significativa (p = 0,000) entre la confianza en las empresas que aplican créditos de carbono y el comportamiento de compra sostenible en los consumidores de Guayaramerín. Esta evidencia empírica refuerza el planteamiento del problema y valida el objetivo específico, al demostrar que la percepción de integridad, transparencia y compromiso ambiental por parte de las empresas influye decisivamente en las decisiones de compra responsables. En el marco del estudio titulado *"Reconocimiento de Créditos de Carbono en la Decisión de Compra Sostenible en Guayaramerín"*, estos hallazgos evidencian que la confianza no es solo un valor intangible, sino un detonante clave en la adopción de comportamientos alineados con la sostenibilidad. Así, se confirma que la legitimidad percibida de las acciones empresariales es determinante para estimular prácticas de consumo ambientalmente responsables.

Los resultados del presente estudio, que evidencian una correlación positiva alta y significativa entre la confianza en las empresas que aplican créditos de carbono y el comportamiento de compra sostenible, encuentran respaldo en investigaciones previas como la de De la Rosa Calderón (2022), quien advierte que la falta de regulación y transparencia en los mercados de carbono puede debilitar la credibilidad del sistema y generar desconfianza en los consumidores. Esta coincidencia confirma que la percepción de integridad y compromiso ambiental empresarial es esencial para incentivar decisiones de compra responsables. Por otro lado, el estudio de Silva y Macedo (2013) destaca que la confianza en los créditos de carbono también depende de factores económicos, como la estabilidad del mercado y la credibilidad en los procesos de certificación. Aunque su enfoque se orienta más hacia el impacto financiero y la competitividad empresarial, ambos estudios coinciden con el presente al señalar que la confianza es un factor determinante para legitimar el uso de créditos de carbono como herramienta de sostenibilidad. Sin embargo, se identifica un vacío importante en investigaciones aplicadas a contextos locales como Guayaramerín, donde aún no se ha explorado suficientemente cómo la percepción ciudadana influye en la adopción de prácticas sostenibles. Este vacío evidencia la necesidad de desarrollar más estudios en regiones periféricas, que permitan entender los determinantes socioculturales de la confianza y su efecto en la conducta ambiental del consumidor. Así, esta investigación aporta evidencia empírica novedosa sobre un tema emergente en el ámbito del consumo sostenible

en mercados locales.

CONCLUSIONES

El análisis estadístico evidencia que existe una relación positiva, alta y significativa entre la confianza en las empresas que aplican créditos de carbono y el comportamiento de compra sostenible de los consumidores en la ciudad de Guayaramerín. Esto confirma la hipótesis de que, a mayor nivel de confianza en dichas empresas, mayor es la predisposición de los consumidores a adoptar prácticas de consumo responsables con el medio ambiente. De esta forma, se valida que la confianza empresarial en iniciativas sostenibles es un factor determinante para fortalecer las decisiones de compra orientadas al desarrollo sostenible, lo que responde al problema científico y respalda la pertinencia del estudio.

El análisis del nivel de conocimiento básico sobre los créditos de carbono evidencia que, si bien existe cierto reconocimiento del término entre los consumidores del mercado central de Guayaramerín, el entendimiento de su funcionamiento, finalidad y beneficios concretos aún es limitado. Esta carencia de información representa una barrera importante para la valoración adecuada de estas iniciativas dentro de las decisiones de compra.

En cuanto a la percepción sobre la efectividad ambiental de los créditos de carbono, se constató que los consumidores asocian positivamente su implementación con beneficios para el medio ambiente. Sin embargo, persiste una sensación de escepticismo respecto al impacto real de estas medidas, lo que sugiere la necesidad de fortalecer la credibilidad de estos mecanismos mediante una comunicación clara y demostrable.

Los consumidores presentan una baja capacidad de reconocimiento de los créditos de carbono en productos o servicios disponibles en el mercado. Esta situación limita significativamente su influencia como criterio de decisión de compra, reflejando una desconexión entre las estrategias de sostenibilidad empresarial y la visibilidad efectiva de estas prácticas ante el consumidor.

Respecto al nivel de confianza en las empresas que aplican créditos de carbono, se concluye que esta confianza depende en gran medida de la transparencia y el compromiso percibido por parte de las organizaciones. Los consumidores valoran positivamente las iniciativas sostenibles, pero requieren

señales claras y consistentes que respalden la autenticidad de dichas acciones para que esta confianza se traduzca en comportamientos de compra responsables.

AGRADECIMIENTO

Agradecemos a los estudiantes de cuarto año, generación 2024, por su valiosa colaboración en las encuestas realizadas en el mercado central de Guayaramerín**.**

REFERÊNCIAS

ALEXANDRA, P. P. K.; AMHED, L. T. I.; DEL ROCIO, R. B. M.; EUGENIA, Á. P. P. Sostenibilidad empresarial y su aplicación en las pymes agrícolas: corporate sustainability and its application in agricultural SMEs. *Studies in Engineering and Exact Sciences*, v. 3, n. 1, 2022. DOI: https://doi.org/10.54018/seesv3n1-015.

ALVES, R. S.; DE OLIVEIRA, L. A.; DE LAVOR LOPES, P. Crédito de carbono: el mercado de créditos de carbono en Brasil. In: *X Simposio de Excelencia en Gestión y Tecnología*, 2013.

ANDRADE, J. C. S.; COSTA, P. Cambio climático, protocolo de Kioto y mercado de créditos de carbono: desafíos para la gobernanza ambiental global. *Organizaciones y Sociedad*, v. 15, p. 29-45, 2008.

ARIAS-CORREA, D.; VERGARA-MONTOYA, M. Aceptación de productos con atributos sostenibles en consumidores urbanos. *Revista Latinoamericana de Marketing*, v. 18, n. 1, p. 45-60, 2022. DOI: https://doi.org/10.22201/rlm.2022.181.045.

BODNAR, Z.; VALENCIA HERNÁNDEZ, J. G. Mercado de créditos de carbono na perspectiva da governança climática transnacional: experiências do Brasil e da Colômbia. *Novos Estudos Jurídicos*, v. 27, n. 3, p. 452-474, 2022. DOI: https://doi.org/10.14210/nej.v27n3.p452-474.

DA SILVA, L. F.; DE MACEDO, A. H. Un estudio exploratorio sobre los créditos de carbono como forma de inversión. *Revista Electrónica sobre Gestión, Educación y Tecnología Ambiental*, p. 1651-1669, 2012.

DE LA ROSA CALDERÓN, M. D. Mercado de carbono en Colombia como instrumento para la toma de medidas frente al cambio climático: marco teórico, régimen legal y problemáticas. *IUSTA*, v. 57, 2023. DOI: https://doi.org/10.15332/25005286.9092.

DEL ROCIO REYES BERMEJO, P. E. Á.; ÁLVAREZ PERDOMO, K. A. P. P. I. A. L. T. M. Sostenibilidad empresarial y su aplicación en las pymes agrícolas. *Studies in Engineering and Exact Sciences*, v. 3, n. 1, p. 171-192, 2022.

DIAS, F. de O.; BONFIM, H. dos S.; MATOS, G. B. da C.; BOMBARDELLI, J. Análise bibliométrica da produção científica sobre créditos de carbono (2012-2021). *Revista de Gestão Social e Ambiental*, v. 17, n. 1, e03101, 2023. DOI: https://doi.org/10.24857/rgsa.v17n1-026.

FABIO, M. G. L. Bonos de carbono y competitividad empresarial: cómo la adopción de prácticas sostenibles puede generar ventajas estratégicas. *Observatorio de las Ciencias Sociales en Iberoamérica*, v. 4, n. 3, p. 40-48, 2023.

GOULART, B.; ALVIM, A. M. La comercialización de créditos de carbono y su impacto económico y social. *Análisis (PUCRS)*, 2011.

LÓPEZ-MEDINA, C.; GARCÍA, J. F. Percepción del consumidor sobre las prácticas ambientales empresariales en mercados emergentes. *Revista Iberoamericana de Economía Ecológica*, v. 35, n. 2, p. 83-98, 2021. DOI: https://doi.org/10.32468/riee.v35n2.2021.

MONTANO, Y. Y. P.; ANDRADE ADAIME, M. C.; ORJUELA CHÁVES, J. A. Emisión de carbono equivalente en la generación de beneficios económicos de la ganadería en el piedemonte amazónico colombiano. *Revista EIA*, v. 20, n. 39, 2022. DOI: https://doi.org/10.15332/25005286.

MORALES-VARGAS, M.; ANDRADE-ROMERO, E. Comportamiento de consumo sostenible en jóvenes universitarios: un enfoque desde los valores ambientales. *Revista de Ciencias Sociales y Ambientales*, v. 29, n. 1, p. 101-118, 2023. DOI: https://doi.org/10.52991/rcsa.291.2023.

PARDO ROZO, Y. Y.; ANDRADE ADAIME, M. C.; ORJUELA CHÁVES, J. A. Emisión de carbono equivalente en la generación de beneficios económicos de la ganadería en el piedemonte amazónico colombiano. *Revista EIA*, v. 20, n. 39, 2022. DOI: https://doi.org/10.24050/reia.v20i39.1614.

PEATTIE, K.; BELZ, F. M. *Sustainability marketing: a global perspective*. Wiley, 2010.

ROMERO, F. M. B.; LOPES, R. B. de C.; GONÇALVES, V. M. M.; JACOVINE, L. A. G. Viabilidad económica del manejo sostenible en la Amazonía occidental y su potencial para generar créditos de carbono. *Delos*, v. 17, n. 53, e1320, 2024. DOI: https://doi.org/10.55905/rdelosv17.n53-014.

SILVA, M. T.; DE MELO NETO, J. J.; DE OLIVEIRA, F. C. M.; LEITE, G. V. de F. Análisis de pronóstico de los precios de los créditos de carbono (CBIOS) vendidos en B3 utilizando modelos univariados. *Observatorio de la Economía Latinoamericana*, v. 21, n. 1, p. 26-45, 2023. DOI: https://doi.org/10.55905/oelv21n1-002.

VISTIN-GUAMANTAQUI, D. A.; RAMOS SEVILLA, E. I.; BALSECA CASTRO, J. E.; SALAS CASTELO, E. M. Bonos de carbono: una herramienta para la resiliencia y sostenibilidad de los ecosistemas de páramo Quimiag-Ecuador. *Tropical and*

Subtropical Agroecosystems, v. 27, n. 2, 2024. DOI: https://doi.org/10.56369/tsaes.5361.

“ÁGUAS PARA A VIDA” COMO PRÁTICA DA DEMOCRACIA E EDUCAÇÃO SOCIOAMBIENTAL: Análise semiótica na mobilização pelo direito à participação popular em Rondônia

Aparecida Luzia Alzira Zuin[1]
Gisely Barrero Zeitz[2]

Resumo

Este trabalho propõe uma análise semiótica da mobilização popular “Águas para a Vida, não para a Morte”, organizada por comunidades tradicionais de Rondônia em oposição ao projeto hidrelétrico binacional do rio Madeira, examinando o conflito discursivo entre o aparato institucional-legal e os saberes populares. A partir da perspectiva da educação integral como um direito humano fundamental, investigamos como a disputa simbólica sobre os sentidos de “vida”, “desenvolvimento” e “direito” constitui também um espaço formativo, de aprendizagem política e de reivindicação de cidadania ativa. O estudo se ancora no pressuposto de que a educação integral não se limita ao espaço escolar, mas se efetiva nos territórios onde sujeitos históricos constroem práticas de resistência, especialmente quando enfrentam a negação de seus direitos socioambientais. A pesquisa parte da constatação de que os grandes empreendimentos de infraestrutura na Amazônia Legal frequentemente produzem a exclusão das populações locais dos processos decisórios. O caso de Guajará-Mirim, fronteira entre Brasil e Bolívia, explicita o embate entre o discurso técnico-jurídico do progresso e os saberes comunitários ligados à vida, à terra e à água. Por meio da semiótica discursiva, são analisadas as diferentes camadas simbólicas presentes nos textos institucionais (relatórios, pronunciamentos oficiais, legislações ambientais) e nas manifestações populares (faixas, cartas abertas, falas de lideranças), buscando compreender como se estruturam os polos de sentido que sustentam a controvérsia. Com metodologia qualitativa, o estudo utiliza ferramentas da semiótica de Greimas, Peirce, Barthes, Saussure e da semiótica jurídica de Landowski, articulando o nível sintático, semântico, narrativo e pragmático dos discursos em disputa. Além disso, confronta-se o conteúdo simbólico mobilizado nos protestos com os dispositivos constitucionais e legais que asseguram o direito à informação, à participação popular e ao meio ambiente ecologicamente equilibrado (art. 225 da CF/88), demonstrando como o déficit de efetividade jurídica afeta diretamente a vida das comunidades ribeirinhas e indígenas. A análise propõe, ainda, refletir sobre a educação integral como prática social situada em territórios de conflito, onde o exercício do direito à participação se torna uma forma de educação política e emancipatória. Nesse sentido, a mobilização “Águas para a Vida” representa um ato pedagógico de denúncia e formação crítica, no qual a comunidade educa a si mesma e ao Estado sobre as implicações humanas e ecológicas dos grandes projetos. Ao abordar essa temática no âmbito do Simpósio 32, buscamos contribuir para a ampliação do debate sobre o direito à educação,

[1] Aparecida Luzia Alzira Zuin Coordenadora do Projeto e Docente do Departamento Ciências Jurídicas – UNIR.
[2] Gisely Barrero Zeitz Acadêmica do Curso de Direito e discente bolsista do PIBIC-DHJUS

evidenciando a centralidade das práticas comunitárias de resistência e sua articulação com políticas intersetoriais de justiça social e ambiental.

Palavras-chave: educação integral; participação popular; semiótica; direitos socioambientais; Amazônia Legal.

Revista Culturas & Fronteiras

A PERSPECTIVA DA INFÂNCIA E DA ADOLESCÊNCIA NAS OBRAS LITERÁRIAS E FÍLMICAS *O MENINO DE PIJAMA LISTRADO*, DE JOHN BOYNE, *E O DIÁRIO DE ANNE FRANK*

Patrícia Rodrigues Brasileiro [1]
Patrícia Helena dos Santos Carneiro [2]
Júlio César Barreto Rocha [3]

Resumo

Apresenta-se um recorte de análise vinculada a plano de trabalho relacionado ao projeto "Cinema, Literatura e Direitos Humanos: Cinéfilos e Humanistas" (PIBEC/UNIR/PROCEA). Trata-se de refletir sobre a infância em duas obras literárias adaptadas ao cinema: *O Menino do Pijama Listrado*, de John Boyne, e *O Diário de Anne Frank*. Ambas as obras narram histórias ocorridas na Segunda Guerra Mundial e mostram a condição das crianças submetidas aos horrores da guerra e privadas do gozo de uma infância feliz. Assim, na primeira obra, Bruno se muda para perto um campo de concentração onde Shmuel e seus familiares e amigos judeus se encontram prisioneiros. Na outra obra, Anne e sua família se escondem dos nazistas em um porão, no esconderijo relata suas vivências. Seguiu-se como referencial teórico Bernardet (1980) e Brito (2006) para o Cinema; Godoy (2008) para Direito e Literatura; Comparato (2014) e Freire (1996) para a compreensão dos direitos humanos ligados à Educação. O método empregado é o hipotético-dedutivo com base nos *Pressupostos a uma Filologia Política* (Rocha, 2013). Propõe-se uma leitura do texto literário em diálogo com a sua adaptação fílmica, assumindo a interdisciplinaridade. A Declaração Universal dos Direitos Humanos fixa todo ser humano tem direito a vida, a liberdade e a segurança pessoal. Nas obras literária e fílmica analisadas, é relatada a história de Bruno, um menino alemão, filho de um comandante nazista, que se muda para próximo de um campo de concentração durante a Segunda Guerra Mundial. Ele conhece Shmuel, um menino judeu da mesma faixa etária que vive preso do outro lado da cerca, vestindo sempre o mesmo pijama listrado, o uniforme dos prisioneiros. Apesar das suas diferenças, os dois meninos criam uma forte amizade. Bruno não compreende por que Shmuel vive do outro lado da cerca. Tanto o livro como o filme refletem sobre os efeitos devastadores da privatização a infância. Shmuel foi preso e depois morto simplesmente por ser judeu, violada a sua dignidade e desrespeitados os seus direitos como pessoa. Na segunda obra, Anne, uma adolescente, foi impedida, em virtude da perseguição aos nazistas, de ir à escola, de brincar, de andar livremente de conviver com outras pessoas viveu em um porão junto de sua família,

[1] Patrícia Rodrigues Brasileiro (Discente de Letras-Espanhol, pesquisadora PIBEC/UNIR/CNPq, PIBEC "Cinema, Literatura e Direitos Humanos: Cinéfilos e Humanistas", Universidade Federal de Rondônia. Membro do Grupo de Pesquisa Filologia e Modernidades)
[2] Professora Dra. Patrícia Helena dos Santos Carneiro (Docente do Departamento Acadêmico de Línguas Estrangeiras da Universidade Federal de Rondônia, Vice-líder do Grupo de Pesquisa Filologia e Modernidades.)
[3] Professor Dr. Júlio César Barreto Rocha (Docente do Departamento Acadêmico de Letras Vernáculas da Universidade Federal de Rondônia, Líder do Grupo de Pesquisa Filologia e Modernidades.)

não era permitido fazer qualquer tipo de barulho, passava, maior parte do tempo calada era privada de viver uma adolescência digna. Ambas as obras demonstram como os direitos da criança e dos adolescentes são afetados em tempos de guerra, tornando a infância desumanizada. Nesta anormalidade, as crianças experimentam situações violentas, privadas de liberdade, identidade, e até mesmo da própria vida. Atualmente crianças estão em zonas de guerra como na Ucrânia e na Palestina vivendo sob bombardeio, fugindo com seus familiares, sem acesso à educação, sem alimentos e sem uma vida digna. Assim como Anne Frank teve que se esconder, há crianças atravessando fronteiras em busca de uma vida digna. Uma formação docente ética nas licenciaturas deverá ser pautada nos direitos humanos como fundamental a despertar o sentido de resistência que auxilie a construir uma sociedade da paz.

Palavras-chave: direitos da criança e do adolescente; direitos humanos; cinema; literatura.

CAMINHOS TRANSEUNTES : MEMÓRIAS E IDENTIDADES NA LITERATURA INFANTOJUVENIL ESCRITA POR MULHERES DAS FRONTEIRAS DE GUAJARÁ-MIRIM E DE NOVA MAMORÉ DA/NA AMAZÔNIA RONDONIENSE

Márcia Dias dos Santos [1]
Orivaldo Simões Andrade [2]

Resumo
Este trabalho consiste em apresentar uma pesquisa em andamento qual tem como objetivo geral: discutir como a literatura infantojuvenil escrita por mulheres nascidas e/ou radicadas em Guajará-Mirim e em Nova Mamoré contribui para uma experiência que constrói memórias, identidades e pertencimentos, e como objetivos específicos: mapear obras de literatura infantojuvenil de escritoras nascidas e/ou radicadas em Guajará-Mirim e em Nova Mamoré; apresentar elementos de memórias, identidades, fronteiras e pertencimentos que emergem das narrativas e discutir sobre o papel da literatura infantojuvenil escrita por mulheres nascidas e/ou radicadas em Guajará-Mirim e em Nova Mamoré, destacando como a experiência estética com essas obras contribui na formação leitora e na valorização da constituição das identidades fronteiras da região. A problemática da pesquisa consiste em compreender de que modo a literatura infantojuvenil escrita por mulheres da região Norte do Brasil, especialmente, autoras que nasceram ou residem em Guajará-Mirim e em Nova Mamoré, contribuem para o reconhecimento, a valorização e as identidades plurais da/na fronteira da amazônia rondoniense. A pesquisa, de cunho bibliográfico, tem como fundamentação estudiosas da literatura infantojuvenil como Colomer (2017) ; Zilberman e Lajolo (2022) ; Coelho (2000). Para fundamentar a relação da literatura como lugar de memória, identidade, resistência, dialogaremos com Hall (2003) , Bhabha (2011) , Halbwachs (2006) e Candido (1996) . Por fim, nossas discussões iniciais apontam para a existências de obras publicadas que necessitam de ser lida e divulgadas pois, a experiência estética com essas obras possibilita ao leitor o encontro com as múltiplas formas de experimentar a arte da literatura como um lugar de pertencimento, de diversidade e de modos de ver e sentir o mundo.

Palavras-chave: Literatura infantojuvenil; Fronteiras; Identidades; Culturas; Estéticas.

[1] Doutora em Estudos Literários pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Membro do GEPELLIM E-mail: marcia.santos@unir.br.
[2] Graduando em Letras – Língua Portuguesa (Licenciatura) pela Universidade Federal de Rondônia *Campus* de Guajará-Mirim. Membro do GEPELLIM. Email: orivaldoedeus@hotmail.com

Revista Culturas & Fronteiras

CINEMA E LITERATURA: O diálogo humanista entre *A Última Floresta*, de Luiz Bolognesi e Davi Kopenawa Yanomami, e a obra *A queda do céu*, de Davi Kopenawa e Bruce Albert

Carla Elizabete Camacho Roca [1]
Patrícia Helena dos Santos Carneiro [2]
Júlio César Barreto Rocha [3]

Resumo

Apresentam-se reflexões a partir do diálogo entre o documentário *A última floresta* (2021), com roteiro (e direção) de Luiz Bolognesi e Davi Kopenawa Yanomami, *e* o livro *A queda do céu*, de Davi Kopenawa e Bruce Albert (2011). Esta análise segue contribuição de Bernardet e Martim sobre a Linguagem cinematográfica; de Comparato sobre o conceito de roteiro; e de Piovesan sobre Direitos Humanos. O método empregado é o hipotético-dedutivo com base nos *Pressupostos a uma Filologia Política* (Rocha, 2013). O documentário apresenta a cosmovisão Yanomami em contraposição às concepções do não-indígena. As imagens capturam a beleza dos Yanomami, a plenitude da floresta amazônica, os movimentos das árvores ao lado de movimentos humanos, os sons. A cultura indígena, juntamente com suas crenças, religiosidade, rituais, estão ameaçadas e perseguidas pelos não-indígenas. Mostra-se a resiliência Yanomami em sobreviver no meio da floresta amazônica. Davi Kopenawa faz um apelo através desse documentário em defesa do seu povo que luta pela sobrevivência de suas culturas e tradições. A invasão das terras indígenas pelos garimpeiros trouxe ameaças, doenças, mortes e fome, violando os direitos humanos e a Convenção n.° 169 da Organização Internacional do Trabalho, recolhida pela nossa Carta Magna. O artigo 25 da Declaração Universal dos Direitos Humanos fala sobre o direito a saúde para todas as pessoas. A saúde dos yanomami é crítica, pois a cada dia cresce a propagação de doenças infectocontagiosas, trazida pelos garimpeiros, através da destruição da floresta, que é uma proteção para as etnias indígenas. Evidenciam-se a luta e o apelo do Xamã pela sobrevivência do seu povo contra as invasões dos garimpeiros, que causaram mortes ao povo Yanomamis. Trata-se de um grito de socorro. Conclui-se que o cinema pode ser arte engajada abrigando vozes de resistência contra a destruição de povos indígenas, por exemplo, permitindo uma reflexão sobre a obrigação do Estado brasileiro de defender e garantir os direitos das populações minorizadas na Amazônia, em espaços fronteiriços, nos quais a vulnerabilidade dos indígenas exige a maior presença de políticas públicas.

[1] Carla Elizabete Camacho Roca (Discente de Letras-Espanhol, pesquisadora PIBITI/UNIR/CNPq, pesquisadora PIBEC/UNIR/PROCEA, Universidade Federal de Rondônia. Membro do Grupo de Pesquisa Filologia e Modernidades).
[2] Professora Dra. Patrícia Helena dos Santos Carneiro (Docente do Departamento Acadêmico de Línguas Estrangeiras da Universidade Federal de Rondônia, Vice-líder do Grupo de Pesquisa Filologia e Modernidades.)
[3] Professor Dr. Júlio César Barreto Rocha (Docente do Departamento Acadêmico de Letras Vernáculas da Universidade Federal de Rondônia, Líder do Grupo de Pesquisa Filologia e Modernidades.)

Palavras-chave: cinema; povos indígenas; direitos humanos; literatura; Amazônia.

DIREITO, LÍNGUA E ESTABILIDADE POLÍTICA: Como a legislação moldou a construção de Porto Velho

Laís Tavares Soleto [1]
Patrícia Helena dos Santos Carneiro [2]
Júlio César Barreto Rocha [3]

Resumo

O objetivo básico deste texto é apresentar um estudo crítico a partir da legislação sobre o estabelecimento da cidade de Porto Velho, no começo do século 20, analisando-lhe as bases linguístico- culturais da pacificação territorial futura do estado de Rondônia, movidas por múltiplas e divergentes influências, dando corporeidade ao seu desenvolvimento. Trata-se de abordar, a partir do conceito de Direito ao Desenvolvimento (Perrone-Moisés, 1998; Campos da Slva, 2004; e Dos Anjos Filho, 2013) a relação entre elementos do Direito e a construção concreta dos espaços municipais da futura capital do Estado, dotando-o de base cultural que o integraria à soberania brasileira. O método de pesquisa é o hipotético-dedutivo (Popper, 1991), fundamenta-se em revisão bibliográfica prévia, inferindo-se que a fundação de Porto Velho terá sido fruto de um conjunto de fatores, jurídicos, políticos, sociais e geográficos, revelando o Direito como ferramenta estruturante do Estado para solidificar laços nem sempre muito estáveis. A partir do Decreto-Lei nº 5.024/1873, de 15 de janeiro, assinado pelo imperador Dom Pedro II (hoje nome de rua na capital de Rondônia) foi permitida a utilização do rio Madeira por navios mercantes de todas as nações, tendo sido construídas instalações que propiciaram a atracação no cais de Santo Antônio, dando início à presença oficial de colonização dirigida no lugar onde seria instalada a cidade de Porto Velho. O interesse econômico no escoamento da borracha produzida no local foi o principal objetivo para impulsionar a instalação e o melhoramento desse porto. A presença de interesses estadunidenses, bolivianos, depois ingleses, em seguida milhares de imigrantes a trabalho na EFMM, invadindo o território indígena, onde assentavam-se colonos brasílicos coletores, permitiu um grande desequilíbrio cultural, perigando a estabilidade do controle político da região. Com o Tratado de Petrópolis, assinado em 17 de novembro de 1903 entre Brasil e Bolívia, ratificado por decreto pelo presidente Rodrigues Alves, incorporou-se o território do Acre ao Brasil, pacificando as fronteiras da região, após trabalho variado, de deslocamento de populações, conflitividades diversas, dando forma a compromissos de variados tipos (Souza, 1976). Procedimentos teóricos político-

[1] Laís Tavares Soleto (Discente do Curso de Direito da Universidade Federal de Rondônia, pesquisadora do Grupo de Pesquisa Filologia e Modernidades, Direitos humanos e Inteligência Artificial.)

[2] Professora Dra. Patrícia Helena dos Santos Carneiro (Docente do Departamento Acadêmico de Línguas Estrangeiras da Universidade Federal de Rondônia, Vice-líder do Grupo de Pesquisa
Filologia e Modernidades.)

[3] Professor Dr. Júlio César Barreto Rocha (Docente do Departamento Acadêmico de Letras Vernáculas da Universidade Federal de Rondônia, Líder do Grupo de Pesquisa Filologia e Modernidades.)

culturais (Rocha, 2013) permitem a visualização do Direito a possibilitar a organização da sociedade local e a garantia da segurança e da ordem pública. Por meio da criação de instituições administrativas, permitiu-se o avanço do processo democrático e político na região, entre a ocupação, o Território Federal e finalmente o Estado de Rondônia, já no quarto final do século passado, que abriria espaço à ampliação ao agronegócio e, com isso, a outra fonte de preocupações sobre a nuclearidade cultural do local. Podemos concluir pela detecção de haver um processo de centralização linguístico-cultural de tipo forte, capaz de tornar homogênea uma população que teve condições diversas de tornar-se perenemente conflitiva, pulverizando a soberania brasileira, ao longo do confronto com populações migrantes muito heterogêneas (Shiraishi Neto, 2007).

Palavras-chave: Legislação e História na Amazônia; Direito e política em Rondônia; Normas e territorialidade em Porto Velho; Filologia política.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA, FORMAÇÃO DOCENTE E CINEMA

Ivana Portugal Mercado [1]
Patrícia Helena dos Santos Carneiro [2]
Júlio César Barreto Rocha [3]

Resumo
Trata-se de um recorte vinculado ao plano de trabalho da ação de extensão "Cinema, Literatura e Direitos Humanos: Cinéfilos e Humanistas" (PIBEC/PROCEA/UNIR). O objetivo é apresentar algumas reflexões sobre o filme *Extraordinário*, dirigido por Stephen Chbosky (2017), que narra a história de Auggie, como possibilidade de pensar boas práticas pedagógicas relacionadas ao espaço escolar incluivo. Assim, segue-se a fundamentação teórica de Jean-Claude Bernardet (para o Cinema), Arnaldo Godoy (para o Direito e Literatura) e Júlio César Barreto Rocha (2013) com os *Pressupostos a uma Filologia Política*. Compõe o referencial a base legal formada pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, marco garantista do sistema educacional inclusivo e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Além dessas leis, a Declaração Universal dos Direitos Humanos é assumida como base humanista. Adotou-se o método hipotético-dedutivo. Em termos metodológicos, escolheu-se um filme representativo que permite discutir a escola como espaço de inclusão. Estruturou- se, após assistir o filme, um rol de direitos básicos da pessoa humana a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos. O conhecimento dos direitos humanos e a formação sólida nas licencitaturas são fundamentais para a boa execução do trabalho docente na Amazônia. Assim, o cinema pode ser meio capaz de contribuir para uma formação docente ética voltada para educação inclusiva, transformadora socialmente e relevante para o desenvolvimento da criança no espaço escolar. Concluiu-se que a inclusão é um esforço coletivo que demanda sensibilidade, conhecimento e criatividade, possibilitando a convivência social e o desenvolvimento de uma educação escolar para todas as pessoas.

Palavras-chave: inclusão; autismo; cinema; Amazônia.

---

[1] Ivana Portugal Mercado (Discente de Letras-Espanhol, pesquisadora voluntária projeto PIBEC "Cinema, Literatura e Direitos Humanos: Cinéfilos e Humanistas", PIBEC/UNIR/CNPq), Universidade Federal de Rondônia. Membro do Grupo de Pesquisa Filologia e Modernidades).)

[2] Professora Dra. Patrícia Helena dos Santos Carneiro (Docente do Departamento Acadêmico de Línguas Estrangeiras da Universidade Federal de Rondônia, Vice-líder do Grupo de Pesquisa Filologia e Modernidades.).

[3] Professor Dr. Júlio César Barreto Rocha (Docente do Departamento Acadêmico de Letras Vernáculas da Universidade Federal de Rondônia, Líder do Grupo de Pesquisa Filologia e Modernidades.)

ENTRE ÁGUAS E AULAS: IMPACTOS DAS CHEIAS E VAZANTES DOS RIOS À EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA OCIDENTAL

Aline Furtado Marques
Klérison Monteiro Carlos
Luanna Freitas Johnson

Resumo
Este estudo busca compreender de que maneira as vazantes e as enchentes, que ocorrem anualmente em estados da Amazônia Ocidental afetaram de forma direta e/ou indireta a educação nas comunidades ribeirinhas. O objetivo é analisar como essas alterações nas águas impactam a rotina escolar das populações beradeiras, conforme estudos publicados referente aos eventos hidrológicos e suas consequências para instituições de ensino inseridas nesse contexto. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, com revisão bibliográfica, fundamentada em uma abordagem crítica das referências técnicas voltadas à atuação de psicólogas(os) na Gestão Integral de Riscos, Emergências e Desastres. As principais fontes utilizadas foram as bases de dados do Google Acadêmico, da CAPES e do Scielo. A partir da revisão, identificaram-se tópicos relevantes para discussão sobre a rotina beradeira e o impacto na educação com a mudança das águas, assim como alguns caminhos para contornar estes eventos. Fica explícita a necessidade de mais estudos, também, no que concerne aos efeitos dos eventos hidrológicos nas terras dos ribeirinhos, a priori, frente ao contexto educacional desses povos.

Palavras-chave: Amazônia Ocidental; seca; enchente; educação; beradeiros.

ENTRE FRONTES E FRONTEIRAS: A VOZ LITERÁRIA INDÍGENA FEMININA NA AMAZÔNIA RONDONIENSE

Márcia Dias dos Santos [1]
Raniela Oro Win [2]

Resumo
A pesquisa ora apresentada fundamenta-se nos estudos recentes sobre a Literatura Indígena, com ênfase na literatura como espaço simbólico de luta e pertencimento, destacando o papel das escritoras indígenas de Rondônia na ocupação deste território assumindo um papel fundamental de força e resistência nesta luta. Diante disso, a pesquisa tem como objetivo geral: Discutir como a literatura escrita por mulheres indígenas de Rondônia tem contribuído para a valorização da memória, identidades, culturas e territórios dos povos indígenas. Como objetivos específicos, tem-se: Mapear as escritoras indígenas de Rondônia, destacando suas produções; apresentar as obras publicadas, destacando as categorias presentes no texto como memória, identidade, oralidade e pertencimento; refletir sobre o espaço da literatura como um território simbólico de poder e ressaltar a importância da literatura indígena como um lugar simbólico carregado de materialidades que contribuem para o reconhecimento de outros lugares de produção e de existência. Para fundamentar nossa pesquisa, dialogaremos com Dorrico *et. All.* (2018); Almeida (2009); Potiguara (2028); Graúna (2013); Godet (2013); Compagnon (2009); Achuhar (2006) entre outros. Os resultados preliminares apontam para uma produção de obras literárias escritas por mulheres indígena ainda em fase inicial. Considerando a população indígena de Rondônia, também pode-se inferir que há uma necessidade urgente de políticas públicas de incentivo às publicações de produções indígenas em Rondônia. Também pode se evidenciar que as produções existentes são carregadas de categorias estético-literárias que denotam e valorizam os valores simbólicos das populações indígenas. Sendo assim, essa pesquisa visa contribuir para discussões que reconhecem o papel da literatura como um lugar possível de fortalecimento das vozes e da presença da escrita indígena que são marcadas por essa luta contra o apagamento e subalternização de suas histórias.

Palavras-chave: Literatura indígena; Escritoras indígenas; Rondônia; Memórias; Identidades.

[1] Doutora em Estudos Literários pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Membro do GEPELLIM E-mail: marcia.santos@unir.br
[2] Graduanda em Letras – Língua Portuguesa (Licenciatura) pela Universidade Federal de Rondônia *Campus* de Guajará-Mirim. Email: ranielaorowin17@gmail.com

Revista Culturas & Fronteiras

Extreitando as fronteiras da/na amazônia rondoniense em um dialógo intercultural a partir do "Curso de Português como Língua Estrangeira (PLE) - nível II" no espaço fronteiriço Brasil/Bolívia

Auxiliadora dos Santos Pinto [1]
Eunaia dos Santos Mercado[2]
Maria Cristina Victorino de França[3]

Resumo

Este trabalho apresenta resultados de uma pesquisa em andamento, cujo objetivo é promover, nos cursistas do Português como Língua Estrangeira - PLE, a partir de prática da leitura e produção de textos, o conhecimento sobre aspectos básicos de leitura e escrita em português como língua estrangeira em contextos acadêmico-científicos. Nesta proposta, visamos oferecer o ensino de idioma de qualidade e acessível aos graduando e docentes do Curso de Engenharia Civil e/ou interessados, aumentando a possibilidade da realização de intercâmbios entre a da Universidade Federal de Rondônia com a Universidad Autónoma Del Beni José Balivian – UAB, de Riberalta Beni Bolívia. Assim, o curso de PLE esta sendo ofertado, na modalidade híbrida, a partir de quatro encontros mensais, com aulas às quartas-feiras, das 19 às 22h, sendo organizadas da seguinte forma: das 19 às 21h, as aulas serão ministradas de forma assíncrona, pelo *Google Meet*; das 21h às 22h as aulas serão destinadas a realização de estudos complementares. Dentre os principais procedimentos teórico-metodológicos efetivados com a participação de docentes, egressos voluntários e discentes da UNIR, elencamos: aulas expositivas e dialogadas; leitura e discussão de textos, a partir de abordagens teóricas e práticas; escrita e reescrita de textos; realização de diálogos sobre as vivências e experiências dos estudantes no contexto universitário; produções e estudos gramaticais.O estudo desse tema é justificado pois, é preciso favorecer o acolhimento intercultural de imigrantes na UNIR e em outras universidades brasileiras, estreitando as fronteiras múltiplas existentes, seja físicas, culturais ou simbólicas, especialemente, aos sujeitos que vivem na área de fronteiriça amazônica. Além de, combater o racismo e à xenofobia nos espaços acadêmico e sociais universitários, entendo que a universidade é um espaço de transpasssar barreiras, de acolher as identidades plurais, com respeito e empatia**.** Nesse sentido, torna-se relevante o desenvolvimento desta pesquisa por promover a inclusão desses imigrantes, a partir da aprendizagem da Língua Portuguesa em um contexto que favorece a aproximação da Universidade Federal de Rondônia, com a compreesnão que é um espaço para todos, onde os entrelaços do conhecimento se

[1] Doutora em Letras e atual professora da Universidade Federal de Rondônia – UNIR, campus Jorge Vassilakis de Guajará- Mirim, Rondônia. Email: auxiliadorapinto@unir.br, Curriculo lattes: http://lattes.cnpq.br/9380284076167461.

[2] Mestre em Letras e atuando como professora no Ensino Fundamental II - SEDUC e pertencente e atuando no grupo de pesquisa e extensão Literatura, Língua(gens) e Memórias das/nas Fronteiras Amazônicas – GEPELLIM. Email: eunaia_msantos@hotmail.com. Currículo lattes: http://lattes.cnpq.br/8291648888878678

[3] Doutora em Linguistica e atual professora da Universidade Federal de Rondônia-UNIR. Currículo lattes: http://lattes.cnpq.br/9132731203499360

(re)formam e (re)formulam, sobretudo com essa população fronteiriça que contribui para o desenvolvimento, direto ou indiretamente, do município e região de Guajará-Mirim. A pesquisa, do tipo bibliografia e de campo, com abordagem qualitativa, encontra-se em em processo de realização/ desenvolvimento entre meses de julho a novembro/2025. E esta sendo fundamentada pelos estudos de: Hall (2016), Bagno (2007) Candau (2019); Césaire (2020) Halbwachs (1990) Mollica & Braga (2012) Portelli (2016) Laraia (2011) Baeningger (2008, 2020), Os resultados preliminares da pesquisa evidenciaram que as ações interacionais das/nas auas, tem contribuido para a apropriação de conhecimentos básicos sobre a gramática da Língua Portuguesa. Além de ter possivbilitado o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita de textos em português. Ademais, já nota-se, previamente, o conhecimento e a comprensão dos cursistas sobre aspectos básicos da cultura brasileira e da interação em língua portuguesa em contextos de mobilidade acadêmica. Dessa forma, facilitando a inclusão acadêmica e social destes cursistas no Brasil, especialmente, da/na fronteira Brasil/Bolívia, na Amazônia rondoniense

Palavras-chave: ensino de íngua Portuguesa; espaço universitário; interação linguístico- cultural.

Revista Culturas & Fronteiras

Fronteiras Simbólicas no Ensino da Matemática: Uma Revisão sobre Práticas Inclusivas para Estudantes com TEA

Débora Évelin Ferreira Monteiro [1]
Zuila Guimarães Cova dos Santos [2]

Resumo

Nas últimas décadas, a Educação Inclusiva tem ganhado destaque no cenário educacional brasileiro, impulsionada por políticas públicas como a LDB (Lei nº 9.394/96) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Apesar desses avanços, a efetivação da inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), especialmente no ensino da Matemática, ainda encontra barreiras significativas. Essa disciplina, historicamente marcada por métodos tradicionais e conteúdos abstratos, tende a desconsiderar as singularidades cognitivas desses estudantes, dificultando sua participação efetiva. Este estudo, de natureza qualitativa, realizou uma revisão bibliográfica sistemática de oito artigos publicados entre 2020 e 2025, com o objetivo de analisar produções acadêmicas sobre o ensino da Matemática para alunos com TEA e identificar práticas pedagógicas que contribuam para a superação de fronteiras simbólicas e a promoção da inclusão. A partir dos aportes teóricos de Mantoan (2003), Arroyo (2013) e Saviani (2008), compreende-se que a inclusão exige mais do que a presença física do aluno: demanda transformações profundas nas práticas pedagógicas e no currículo. Arroyo (2013), ao tratar das fronteiras simbólicas, evidencia como a escola pode, mesmo sob um discurso inclusivo, continuar a promover exclusões ao valorizar certos saberes e ignorar outros. Já Saviani (2008) defende uma escola que articule os conteúdos com os interesses dos sujeitos concretos, promovendo uma formação crítica e equitativa. Os resultados da revisão apontam que práticas inclusivas no ensino da Matemática, como metodologias ativas, recursos visuais, jogos manipuláveis e tecnologias assistivas, favorecem o engajamento e o desenvolvimento de estudantes com TEA. Estratégias como a personalização curricular e o uso de tecnologias digitais mostram-se eficazes na adaptação dos conteúdos às necessidades desses alunos. Contudo, desafios persistem: a resistência de parte do corpo docente, a escassez de recursos

[1] Mestranda em Educação Inclusiva - PROFEI/UNIR. Bacharel e Licenciada em História e Matemática pela Universidade Federal de Rondônia- Unir. Especialista em Educação Especial e Inclusiva- FAEL, contato: debora.evelin.unir.t5@gmail.com; Lattes: http://lattes.cnpq.br/6906620137352192

[2] Doutora em Geografia pela Universidade Federal do Paraná - UFPR. Professora da Universidade Federal de Rondônia - UNIR, possui graduação em Pedagogia é Psicopedadagoga (UNIR/RO), especialista em Gestão Escolar, Metodologia do Ensino Superior e Tenologias na Educação. Mestre em Ciências da Linguagem (UNIR/RO). Tem experiência na Educação a Distância, na Formação Inicial e Continuada dos Profissionais da Educação, desenvolve pesquisas na área de Políticas Públicas da Educação; Linguagens, Inclusão, Formação de Professores; Escola em Fronteiras Internacionais e Migrações; Líder do Grupo de Estudos Interdisciplinares das Fronteiras Amazônicas – GEIFA. Lattes: http://lattes.cnpq.br/3808081865242472

didáticos e a ausência de formação continuada ainda dificultam uma inclusão plena. Apesar das limitações, experiências bem-sucedidas demonstram que, com mediações pedagógicas sensíveis e intencionais, é possível transformar o ensino da Matemática em um espaço de acolhimento e aprendizagem significativa. Assim, romper com as fronteiras simbólicas implica não apenas repensar o currículo, mas assumir uma postura ética comprometida com a valorização da diversidade no ambiente escolar.

Palavras-chave: Ensino da matemática; inclusão; TEA; fronteiras simbólicas.

HISTÓRIA E MEMÓRIA: UM ESTUDO SOBRE IDEIAS, PENSAMENTOS, PROJETOS E REALIZAÇÕES DO PROF. DR. DOROSNIL ALVES MOREIRA, EM GUAJARÁ-MIRIM- RO, NA FRONTEIRA BRASIL/BOLÍVIA

Jane Maria C. Gonçalves
Izaela de Souza Santos
Dorosnil Alves Moreira

Resumo
Este trabalho apresenta resultados de uma pesquisa sobre aspectos da trajetória do Prof. Dr. Dorosnil Alves Moreira, destacando-se as ideias, pensamentos e projetos realizados no período de 1983 a 2023, nos campos educacional, político e sociocultural, no município de Guajará-Mirim/RO. A pesquisa insere-se no campo da Educação, tendo como foco a História e a Memória, foi norteada pela seguinte problematização: de que forma o Prof. Dr. Dorosnil Alves Moreira contribuiu para o desenvolvimento educacional, político e sociocultural de Guajará- Mirim/RO, município localizado na fronteira Brasil/Bolívia? O estudo desta temática justifica- se porque ainda há poucos registros sobre a implantação do Ensino Superior em Guajará- Mirim/RO e é necessário registrar a história e a memória das personalidades históricas do município de Guajará-Mirim (RO), para promover o reconhecimento e a valorização dessas personalidades. A pesquisa, do tipo bibliográfica e documental, com abordagem qualitativa, e com a utilização do método descritivo analítico, foi desenvolvida no período de março a junho/2025. Na coleta e análise dos dados, recorremos aos estudos da história e da memória utilizamos os seguintes procedimentos técnicos: conversas informais e formais; observação participante e entrevistas narrativas abertas, a partir da reconstituição da memória, com temáticas previamente definidas. A pesquisa foi fundamentada pelos estudos dos seguintes autores: Gil (2023) e Guerra (2014) e pelos pressupostos teórico-metodológicos da História e da memória, tendo-se como base os estudos de: Halbwachs (2003); Borges (2009); Nora (1993); Avelar (2010) Silva (2009), Moreira (2007); Moreira (2021), dentre outros. Os resultados da pesquisa evidenciaram que o Prof. Dr. Dorosnil Alves Moreira desempenhou importantes funções no processo de implantação do Ensino superior e na organização política e sociocultural do município de Guajará-Mirim (RO), na fronteira Brasil/Bolívia.

Palavras – chave: Ideias; Pensamentos; Realizações; Ensino Superior; Cultura local.

HISTÓRIAS DE ÍNDIO, DE DANIEL MUNDURUKU: a importância da literatura indígena para uma educação intercultural

Amanda Ferreira Torres Soares [1]
Patrícia Helena Carneiro dos Santos [2]
Júlio César Barreto Rocha [3]

Resumo

Apresenta-se um recorte de uma das leituras vinculadas ao plano de trabalho desenvolvido pelas autoras e pelo coautor no projeto "Direito, Literatura e Amazônia: Reflexões sobre o Direito ao Desenvolvimento como Direito Humano" (PIBIC, ciclo 2024- 2025). Do rol de autores da Amazônia estudados nesse plano de trabalho, Daniel Munduruku destaca-se por sua literatura em defesa aos direitos indígenas. Segue-se a fundamentação teórica de Arnaldo Godoy sobre o Direito na Literatura; Flávia Piovesan sobre os Direitos Humanos. Adotou-se o método hipotético-dedutivo com base nos *Pressupostos de uma Filologia Política* (Rocha, 2013). Propõe-se uma leitura do texto literário em diálogo com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, assumindo a interdisciplinaridade, apropriando- se da literatura tanto como forma de apreciação estética quanto como instrumento para a formação humanística do leitor. O livro *Histórias de índio*, de Daniel Munduruku, reúne um conto, algumas crônicas e informações sobre os povos indígenas do Brasil. Na obra, é ressaltada a diversidade intercultural dos povos originários, promovendo a desconstrução de estereótipos historicamente reproduzidos, o que amplia o espaço de conhecimento e reflexão sobre a cultura e identidade indígena. Assim, construiu-se um quadro das preocupações jurídico-sociais que encontram-se na Literatura de Daniel Munduruku. Reconhece-se que a interdisciplinaridade e a perspectiva político-cultural possibilitam pensar criticamente a Amazônia sob perspectiva do Direito, da Literatura e da Cultura.

Palavras-chave: direitos humanos; literatura; Filologia Política; cultura; desenvolvimento.

[1] Amanda Ferreira Torres Soares (Discente de Letras Português, bolsista PIBIC/UNIR/CNPq, Universidade Federal de Rondônia). O(s) nome(s) do(s) autor(es) e o título do artigo deve(m) ser incluído(s), por extenso e caixa baixa através dos formulários de metadados, preenchendo atentamente todas as informações solicitadas.

[2] Professora Dra. Patrícia Helena Carneiro dos Santos (Docente do Departamento Acadêmico de Línguas Estrangeiras, orientadora do Projeto de pesquisa Direito, Literatura e Amazônia, PIBIC/UNIR/CNPq, Universidade Federal de Rondônia).

[3] Professor Dr. Júlio César Barreto Rocha (Docente do Departamento de Letras Vernáculas, coorientador do Projeto de pesquisa Direito, Literatura e Amazônia, PIBIC/UNIR/CNPq, Universidade Federal de Rondônia).

IDENTIDADE CULTURAL COMO BASE PARA PRÁTICAS INCLUSIVAS NA EJA AMAZÔNICA

Paula M. O. Fiorati [1]

Resumo

O presente trabalho analisa a identidade cultural como eixo estruturante de práticas pedagógicas inclusivas na Educação de Jovens e Adultos (EJA) amazônica, com foco no estado de Rondônia. O objetivo é compreender de que maneira a valorização da identidade cultural dos estudantes pode contribuir para o fortalecimento do pertencimento escolar e para a construção de estratégias de inclusão na EJA. O estudo parte do diálogo com a dissertação de Daniele Maia (2024), desenvolvida no ProfSocio/UNESP, que investigou a construção identitária de estudantes da EJA a partir de uma sequência didática voltada ao ensino da Sociologia com base em experiências culturais dos sujeitos. A metodologia adotada neste artigo é qualitativa, bibliográfica e documental, com foco na análise da referida dissertação e sua articulação com a proposta de pesquisa em desenvolvimento no PROFEI. A fundamentação teórica inclui os aportes de autores como Freire (1987), Mantoan (2006), Gomes (2011), Candau (2016) e Vygotsky (1991), permitindo compreender a identidade cultural como um elemento político, social e subjetivo que influencia os processos de ensino-aprendizagem na EJA. Os resultados evidenciam que a invisibilização das trajetórias e saberes dos estudantes compromete o pertencimento escolar e o direito à aprendizagem, sendo necessário valorizar as narrativas locais, os vínculos com o território e a diversidade sociocultural. O artigo propõe a identidade cultural como princípio organizador da prática pedagógica, ressaltando a importância da escuta ativa, da valorização da experiência vivida e do reconhecimento da multiplicidade de saberes como estratégias de inclusão. Conclui-se que, para garantir a permanência e o sucesso dos estudantes da EJA, especialmente na Amazônia, é urgente investir na formação docente continuada, na construção de um currículo intercultural e em políticas públicas comprometidas com a equidade e a justiça social.

Palavras-chave: identidade cultural; EJA; educação inclusiva; Amazônia; diversidade.

[1] Mestranda em Educação Inclusiva pelo Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI)

Revista Culturas & Fronteiras

IDENTIDADES INTER/TRANS CULTURAIS: um estudo sobre a disputa simbólica na reivindicação de "cidadania" e pertencimento dos migrantes a partir do curso "O Ensino de Português para Estrangeiros Bolivianos" no espaço fronteiriço Brasil/Bolívia

Auxiliadora dos Santos Pinto [1]
Eunaia dos Santos Mercado [2]
Jhony Davi Cayami Reina [3]

Resumo

Este trabalho apresenta resultados de uma pesquisa em andamento, cujo objetivo é propor novas estratégias de ensino de língua portuguesa como língua de acolhimento para imigrantes favorecendo a interação e a participação dos imigrantes em práticas sociais e em diferentes formas de aprendizagem que privilegiam a diversidade linguística e cultural, através de ensino multicultural e plurilíngue no espaço fronteiriço entre Brasil/Bolívia. Tornando-se assim, um espaço de trocas dialógicas, um reivindicar de visibilidade ao direito de ser ouvido, compreendido e respeitado. Destarte, um dispositivo de acesso "à cidadania" no mais pleno sentimento de integração e valorização das identidades dos migrantes. Nesta proposta, o intuito e promover a articulação linguística, cultural e social a partir da interação entre a UNIR e comunidade de imigrantes bolivianos no espaço da Associação dos Bolivianos Residentes em Guajará-Mirim, Rondônia/Brasil, Nesse sentido, estão sendo desenvolvidos dois encontros mensais aos sábados, das 14h às 18h, na modalidade presenciais, e dois semi-presencial mas pela modalidade interativa via app, com envio de proposta de atividades extensivas aos conteúdos que estudam na forma presencial. Dentre os principais procedimentos teórico-metodológicos efetivados estão: aulas expositivas e dialogadas, leitura e discussão de textos, a partir de abordagens teóricas e práticas, (re)escrita de textos, dentre outras. É importante ressaltar que, além da articulação interativa linguística, os sujeitos bolivianos buscam um "espaço de reivindicação de cidadania e pertencimento no espaço fronteiriço. O estudo desse tema é justificado pois, desde o processo de colonização da Amazônia rondoniense, em especial, da região onde hoje está situado o município de Guajará-Mirim/RO, na fronteira Brasil/Bolívia, sempre houve a presença maciça de imigrantes bolivianos. E esse contingente passou a fazer parte da rotina da referida cidade, tanto como moradores, quanto como visitantes. Cabe dizer que muitos bolivianos se fixaram em território brasileiro com o objetivo de buscar deste lado da fronteira uma vida

[1] Doutora em Letras e atual professora da Universidade Federal de Rondônia – UNIR, campus Jorge Vassilakis de Guajará- Mirim, Rondônia. Email: auxiliadorapinto@unir.br, Curriculo lattes: http://lattes.cnpq.br/9380284076167461

[2] Mestre em Letras e atuando como professora no Ensino Fundamental II - SEDUC e pertencente e atuando no grupo de pesquisa e extensão Literatura, Língua(gens) e Memórias das/nas Fronteiras Amazônicas – GEPELLIM. Email: eunaia_msantos@hotmail.com. Curriculo lattes: http://lattes.cnpq.br/8291648888878678

[3] Graduado em Letras, atuando no grupo de pesquisa e extensão Literatura, Língua(gens) e Memórias das/nas Fronteiras Amazônicas - GEPELLIM. Email: jhonycayamireina@gmail.com Curriculo lattes: http://lattes.cnpq.br/2723523462783529

diferente da que tinha no país vizinho. Tal contexto fez muitos bolivianos buscar moradia, trabalho e outros dispositivos sociais que não eram, à época, ofertados de forma gratuita na Bolívia, como por exemplo acesso à saúde pública e gratuita. Assim, ao longo dos anos, muitos imigrantes bolivianos vivem e interagem em diversos segmentos socioculturais do município de Guajará Mirim (RO), Contudo, muitos sofrem atos de preconceito e exclusão de naturezas diversas, ocasionado principalmente, pelo não domínio pleno da Língua Portuguesa. Nesse sentido, torna-se relevante o desenvolvimento desta pesquisa para promover a inclusão desses imigrantes, a partir da aprendizagem da Língua Portuguesa em um contexto de acolhimento, bem como favorecendo a aproximação da Universidade Federal de Rondônia com essa população que tanto contribui para o desenvolvimento do município e região de Guajará-Mirim. A pesquisa, do tipo bibliografia e de campo, com abordagem qualitativa está sendo fundamentada pelos estudos de: Hall (2016), Bagno (2007) Candau (2019); Césaire (2020) Halbwachs (1990) Mollica & Braga (2012) Portelli (2016) Laraia (2011) Baeningger (2008, 2020) Os resultados preliminares da pesquisa evidenciaram que as ações sociais interacionais das aulas que ocorrem na Associação, contribuem siginificamente para o sentimento de pertencimento, construido e/ ou constituido por meio de práticas da língua(gem) como o (re)conhecimento para visibilização e acesso à reivindicações de direitos civis, sociais e politicos da/na fronteira Brasil/Bolívia, na Amazônia rondoniense

Palavras-chave: imigrantes; bolivianos; identidades; fronteira.

Revista Culturas & Fronteiras

IMIGRANTES NO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO: DESAFIOS E AVANÇOS NA ESCOLARIZAÇÃO NO BRASIL

Caroline Paizza Siqueira [1]
Patrícia Helena dos Santos Carneiro [2]
Júlio César Barreto Rocha [3]

Resumo

Há existência de desafios comuns que os estudantes enfrentam nos processos de deslocamento territorial entre os estados no território nacional brasileiro. Partindo da situação de escolarização de imigrantes de diferentes idiomas nas escolas de ensinos fundamental e médio no Brasil, percebem-se os avanços na regulamentação básica de apoio aos estrangeiros, a partir das novas normas criadas para garantir o acesso à educação e a inclusão desses jovens nas redes nacional de ensino público no Brasil. Esta pesquisa tem por base, fundamentalmente, em artigos científicos, documentos oficiais e livros com pesquisas qualitativas na área. Estes estudos vários vêm abordando a legislação migratória e educacional brasileira, as práticas escolares e as experiências de alunos imigrantes e dos educadores, visando compreender o contexto multifacetado da inserção desses estudantes estrangeiros no sistema educacional brasileiro. Revela-se um aumento significativo destes imigrantes nas escolas públicas, destacando-se a presença de uma grande diversidade cultural. Embora a Lei da Migração e o Conselho Nacional de Educação possam prometer a garantia do direito universal à educação, independentemente da nacionalidade, observa-se que as políticas públicas e as escolas ainda enfrentam desafios na sua efetivação prática. Contradizendo a base legal e as práticas pedagógicas, há dificuldades para profissionais lidarem com a diversidade cultural e linguística (Sprandel, 2007). Partindo de uma abordagem intercultural, com base nos Direitos Humanos e no Estatuto da Criança e do Adolescente, por meio do método hipotético-dedutivo (Popper, 1990), fruto de análises prévias da teoria e da temática, tendo embasamento ainda na obra *Pressupostos a uma Filologia Política* (Rocha, 2013), centraliza-se essa abordagem na área da educação, porém com núcleo na compreensão culturalizada sobre Comunicação e Tecnologia no Ensino (Rapaport, 2008). Superação de desafios para preservar a equidade da defesa de valores interculturais exige valorização da diversidade cultural, transformando as escolas em espaços acolhedores e inclusivos para estudantes de variada origem (Guinski, 2008).

Palavras-chave: Educação; Direitos humanos; diversidade cultural; barreiras

---

[1] Caroline Paizza Siqueira (Discente do Curso de Letras Português da Universidade Federal de Rondônia, pesquisadora do Grupo de Pesquisa Filologia e Modernidades, Liberdade de expressão na Lógica da Hipermodernidade.)

[2] Professora Dra. Patrícia Helena dos Santos Carneiro (Docente do Departamento Acadêmico de Línguas Estrangeiras da Universidade Federal de Rondônia, Vice-líder do Grupo de Pesquisa - Filologia e Modernidades.)

[3] Professor Dr. Júlio César Barreto Rocha (Docente do Departamento Acadêmico de Letras Vernáculas da Universidade Federal de Rondônia, Líder do Grupo de Pesquisa Filologia e Modernidades.)

linguísticas de imigrantes; Filologia política.

INSERÇÃO E ACOLHIMENTO EDUCACIONAL DE ALUNOS IMIGRANTES BOLIVIANOS EM NOVA MAMORÉ: EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS NA ESCOLA MUNICIPAL CORONEL JORGE TEIXEIRA

Natiele Cardoso Ciríaco
Moreira Maria Denise
Figueira Fereira Márcia
Maria Rodrigues Uchôa

Resumo
Este artigo apresenta os caminhos iniciais de uma pesquisa em andamento vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar (PPGEEProf/UNIR), cujo objetivo é compreender como as identidades e as diferenças culturais de alunos bolivianos são tratadas no currículo escolar da Escola Municipal Jorge Teixeira, localizada em Nova Mamoré (RO), na região de fronteira entre Brasil e Bolívia, bem como analisar o Projeto Político Pedagógico da escola e as práticas curriculares das professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental de modo a verificar se há um acolhimento das identidades bolivianas nas práticas pedagógicas. A pesquisa propõe uma abordagem qualitativa, pesquisa-ação e análise documental e pesquisa bibliográfica. A investigação parte da hipótese de que no currículo escolar brasileiro, frequentemente estruturado sob uma lógica monocultural, tende a invisibilizar os saberes e práticas culturais de sujeitos migrantes. O estudo está sendo desenvolvido com entrevistas, observações participativas e grupos focais, envolvendo professores, gestores, alunos e familiares. Os dados parciais indicam que, embora haja esforços por parte da escola, ainda são incipientes as ações sistematizadas de valorização das identidades bolivianas. Ao abordar as fronteiras curriculares e identitárias, busca-se contribuir para uma educação intercultural, ética e comprometida com a valorização cultural dos alunos. Espera-se, com os resultados alcançados na pesquisa de observação participante e documental, contribuir para o debate acadêmico sobre a educação de imigrantes bolivianos e, principalmente, fornecer subsídios para aprimorar a prática pedagógica da escola do município e de outras instituições de ensino que enfrentam desafios semelhantes.

Palavras-chave: Educação; diversidade cultural; culturas bolivianas; interculturalidade; diferenças na educação

JOGOS EDUCATIVOS E INCLUSÃO ESCOLAR: PERCEPÇÕES DOCENTES NAS FRONTEIRAS ENTRE TEORIA E PRÁTICA

Débora Evelin Ferreira Monteiro [1]
Heloisa Lopes Maltezo Goldoni [2]
Luanna Freitas Johnson [3]

Resumo
O presente estudo investiga as percepções de professores da Educação Básica de Rondônia acerca do uso de jogos pedagógicos como ferramenta para promover a inclusão escolar em um contexto marcado por fronteiras geográficas, sociais e simbólicas. Adotou-se abordagem qualitativa, de natureza exploratória e descritiva, combinando revisão bibliográfica (publicações de 2020 a 2024 em bases como SciELO, CAPES e Google Acadêmico) e levantamento de campo com 203 professores por meio de questionário online. A análise de conteúdo permitiu identificar que 97% dos docentes reconhecem os jogos como recursos eficazes para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos estudantes, especialmente daqueles que enfrentam barreiras educacionais. Contudo, apenas 25% relatam uso frequente dessa estratégia, apontando limitações como falta de materiais (51%), tempo reduzido para planejamento (28%) e dificuldade de alinhamento ao currículo (12%). Os resultados evidenciam a existência de barreiras estruturais e simbólicas que dificultam a efetiva implementação dos jogos pedagógicos nas práticas cotidianas. Conclui-se que é necessária a formulação de políticas públicas que garantam formação continuada, materiais adequados e condições institucionais para o uso intencional dos jogos, de modo a fortalecer práticas inclusivas e superar as fronteiras que limitam o direito à aprendizagem no contexto amazônico.

Palavras-chave: Jogos pedagógicos; inclusão escolar; educação amazônica; práticas docentes.

[1] Mestranda em Educação Inclusiva - PROFEI/UNIR. Bacharel e Licenciada em História e Matemática pela Universidade Federal de Rondônia- Unir. Especialista em Educação Especial e Inclusiva- FAEL, contato: debora.evelin.unir.t5@gmail.com. Porto Velho-RO. Lattes: http://lattes.cnpq.br/6906620137352192

[2] Mestranda em Educação Inclusiva -UNIR, licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de Rondônia- Unir, Pós-graduada em Psicopedagogia pela Faculdade Panamericana de Ji-paraná, contato:heloisa.maltezo.unir.t5@gmail.com. Ariquemes-RO. Lattes: http://lattes.cnpq.br/4171917212907254

[3] Pós-doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Professora no Departamento Acadêmico de Ciências da Educação (DACE) na Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Campus de Guajará-Mirim. Líder do Grupo de estudos interdisciplinares das fronteiras amazônicas (GEIFA); E-mail: luannajohnson@unir.br. Lattes: http://lattes.cnpq.br/1359462097029959

LA MÚSICA COMO EQUILIBRIO EMOCIONAL Y OPORTUNIDAD DE DESARROLLO INTEGRAL EN ESTUDIANTES DE ESCASOS RECURSOS

Yaneth Amanda Mamani Pinedo

Resumo

El presente artículo aborda el papel fundamental de la música como herramienta de apoyo emocional y desarrollo integral en estudiantes de escasos recursos. En contextos educativos donde prevalecen la pobreza y la falta de oportunidades, la música ofrece un espacio para la expresión de sentimientos, el fortalecimiento de la autoestima y la mejora del rendimiento cognitivo y social. A través de la participación en actividades musicales, incluso con instrumentos reciclados, los estudiantes desarrollan disciplina, empatía, sentido de pertenencia y valores comunitarios como el civismo y la solidaridad. Asimismo, se identifican casos en los que la música se convierte en una fuente de ingresos o en una orientación vocacional. El artículo concluye resaltando la importancia de incorporar y fortalecer la educación musical en contextos vulnerables como una estrategia inclusiva que contribuye al bienestar y al futuro de los jóvenes.

Palabras claves: Música; Desarrollo integral; Estudiantes vulnerables; Equilibrio emocional e Inclusión educativa.

Revista Culturas & Fronteiras

LER PARA RESISTIR: Uma leitura a partir da perspectiva da infância e da linguagem na obra literária e fílmica *A menina que roubava livros*, de Markus Zusak

Miriele Braga de Andrade [1]
Patrícia Helena dos Santos Carneiro [2]
Júlio César Barreto Rocha [3]

Resumo

Trata-se de uma análise vinculada ao projeto "Cinema, Literatura e Direitos Humanos: Cinéfilos e Humanista" (PIBEC/UNIR/PROCEA), que propõe uma reflexão sobre o romance "A Menina que Roubava Livros", de Markus Zusak, a partir da linguagem como espaço de reconstrução subjetiva, resistência simbólica e inclusão. Objetiva-se compreender como a linguagem em suas múltiplas formas: falada, escrita ou silenciosa atua como instrumento de resistência e afirmação identitária em contextos de exclusão e censura. Segui-se a fundamentação teórica de Michel Foucault (2021), que compreende o discurso como prática social, e de Júlio César Barreto Rocha (2013), cujos *Pressupostos de uma filologia política* reforçam o caráter político da linguagem. A análise também se apoia nas ideias de Paulo Freire (2011), que concebe a leitura como um ato de liberdade e conscientização; de Mikhail Bakhtin (2003), cuja teoria da dialogia revela a linguagem como espaço de disputa e construção de sentidos; de Antonio Candido (2011), ao afirmar a literatura como direito humano fundamental; e de Judith Butler (2018), ao compreender a linguagem como constituinte da subjetividade e da resistência frente às normas sociais opressoras. Adotou-se o método hipotético-dedutivo, com abordagem qualitativa. Em termos metodológicos realizou-se uma leitura discursiva da obra literária e sua adaptação cinematográfica observando os efeitos de sentido prático de leitura e pelo uso de linguagem na constituição simbólica da personagem Liesel Meminger. Depreendeu-se que a linguagem desempenha papel central na construção de vínculos afetivos, no fortalecimento da subjetividade e na resistência em situações de silenciamento e violência simbólica. Ao aprender a ler em um porão, fora do espaço escolar formal, Liesel reconstrói sua identidade e encontra abrigo simbólico em meio ao caos. A adaptação cinematográfica amplia esse efeito ao explorar o silêncio, o olhar e os gestos como formas expressivas de linguagem. Conclui-se que tanto o romance quanto a sua versão fílmica evidenciam a linguagem como espaço de reconstrução subjetiva, resistência efetiva a inclusão simbólica, especialmente em contextos marcados pela repreensão e apagamentos históricos. Pensar a literatura como o lugar

[1] Miriele Braga de Andrade (Discente de Letras-Espanhol, pesquisadora voluntária PIBEC/UNIR/CNPq, PIBEC "Cinema, Literatura e Direitos Humanos: Cinéfilos e Humanistas", Universidade Federal de Rondônia. Membro do Grupo de Pesquisa Filologia e Modernidades)
[2] Professora Dra. Patrícia Helena dos Santos Carneiro (Docente do Departamento Acadêmico de Línguas Estrangeiras da Universidade Federal de Rondônia, Vice-líder do Grupo de Pesquisa Filologia e Modernidades)
[3] Professor Dr. Júlio César Barreto Rocha (Docente do Departamento Acadêmico de Letras Vernáculas da Universidade Federal de Rondônia, Líder do Grupo de Pesquisa Filologia e Modernidades)

de transformação e pertencimento reafirma seu papel político na formação de sujeitos marginalizados.

Palavras-chave: linguagem; leitura; inclusão; subjetividade; resistência simbólica.

Revista Culturas & Fronteiras

LIBERDADE DE EXPRESSÃO NO MARCO CIVIL DA INTERNET: A modulação do artigo 19 pelo STF na Lógica da Hipermodernidade

Rafael Diogo Lemos [1]
Patrícia Helena dos Santos Carneiro [2]
Júlio César Barreto Rocha [3]

Resumo

As bigtechs, com muita normalidade no que diga respeito ao seu papel empresarial típico no Capitalismo, qual seja, o de ampliar lucros ao máximo e reduzir despesas ao mínimo, vêm procurando esquivar-se das responsabilidades sobre o uso popular das suas plataformas, ainda que seja corrente o cometimento de ilícitos de variada ordem, carreando consigo vítimas de um enorme leque de criminalidades, pelo mundo inteiro. Não sendo possível permanecer muito tempo uma liberdade total em que grassem diversas desventuras, atingindo-se desde a juventude mais frágil até ameaçando as democracias mais fortes, os sistemas estatais de variados países, assim como procede o Judiciário brasileiro, vêm procurando colocar maiores limites ao funcionamento dessas plataformas. O próprio Supremo Tribunal Federal (STF), porque responsável pela jurisdição em que embarcam as multinacionais, é chamado cada vez mais a constranger o sistema normativo direcionado a submeter as bigtechs, e assim passaram os seus ministros a intervir, aparecendo com cada vez maior frequência nos noticiários, a controlar as gigantes do setor, a Meta, gestora do Facebook, do WhatsApp e outras; a Alphabet Incorporation, que administra a Google; a X (ex-Twitter); a Telegram (independente de grandes corporações); ademais de outras menos cotadas, porém nem sempre menos causadoras de mesma grande variedade de efeitos nocivos adversos –muitas vezes inesperados. Com isso, a Liberdade de Expressão tornou-se um elemento controverso, pois, de ponto pacífico de ser a sua defesa importante à garantia de direitos de cidadania, teve a sua extrapolação fácil ao pepel de vilania: As plataformas de mídias sociais digitais converteram-na em objeto de submissão imediata e importante, para evitar perdas enormes, à Cidadania, a outras empresas e sobretudo às pessoas comuns, da rua, atingidas de modos diversificados, enquanto políticos e suas políticas, embalados por bons resultados eleitorais de discursos de ódio e de fake news, procuram defendê-la com argumentos os mais sofisticados e também os mais incoerentes, fazendo com que possamos falar de estarmos submersos em uma “lógica da hipermodernidade”. O advento do Marco Civil da Internet logrou alguma regulamentação do setor, porém, a modulação do seu artigo 19, pelo STF, vem reorientando uma proposta de solução que talvez seja capaz de ressignificar (e assim civilizar) as relações entre as pessoas,

[1] Rafael Diogo Lemos (Egresso do Curso de Direito da Universidade Federal de Rondônia, advogado, pesquisador do Grupo de Pesquisa Filologia e Modernidades.)
[2] Professora Dra. Patrícia Helena dos Santos Carneiro (Docente do Departamento Acadêmico de Línguas Estrangeiras da Universidade Federal de Rondônia, Vice-líder do Grupo de Pesquisa Filologia e Modernidades.)
[3] Professor Dr. Júlio César Barreto Rocha (Docente do Departamento Acadêmico de Letras Vernáculas da Universidade Federal de Rondônia, Líder do Grupo de Pesquisa Filologia e Modernidades.)

manejadoras das mídias sociais digitais manipulando emoções da Cidadania, ainda não acostumada a maior autocrítica, numa temporalidade cada vez mais escassa a alguma reação. A nossa hipótese inclina-se entre a paz social dificultada e a guerra civil já anunciada. Pelo método hipotético-dedutivo (Popper, 1990), o qual parte de leituras e análises prévias, traçamos um percurso político-cultural (Rocha, 2023) por essa rede de diatribes, a gerar um mundo novo a cada passo das decisões judiciais – contestadas e depois assentadas, a regular a verdadeira barbárie em que quase afundou o próprio sistema político brasileiro (e estadunidense) nesta última década. As conclusões ainda estão no estágio da corroboração com resultados ainda incertos da hipótese aventada.

Palavras-chave: As bigtechs e o STF; Liberdade de Expressão; Lógica da hipermodernidade; Marco civil da internet; Filologia política.

LÓGICA DA HIPERMODERNIDADE, LIBERDADE DE EXPRESSÃO E ARGUMENTOS ESDRÚXULOS

Luiz Felipe de Oliveira Azevedo [1]
Patrícia Helena dos Santos Carneiro [2]
Júlio César Barreto Rocha [3]

Resumo

Trata-se de apresentar um recorte de uma pesquisa realizada no âmbito de um projeto aprovado como PIBIC, institucionalizado na Universidade Federal de Rondônia, centralizando- se no instituto da liberdade de expressão. Este direito da cidadania pelo mundo é apresentado como “direito fundamental” em diversas constituições nacionais estatais, como a brasileira de 1988 (Art. 5º, incisos IV e IX), mas, contudo, ele enfrenta desafios sem precedentes na atual era da Hipermodernidade. No Brasil, a concepção da sua amplitude e abrangência é constantemente debatida, permeando conversas cotidianas, discussões acadêmicas e sobretudo questionamentos jurídicos no Supremo Tribunal Federal (STF). Um exemplo notável é a discussão sobre o alcance do artigo 19 do Marco Civil da Internet (Lei nº 12.965/2014), que regula a responsabilidade de provedores de aplicativos pelo conteúdo gerado por terceiras pessoas. A evolução tecnológica e a exaltação do “novo” acabaram transformando profundamente o emprego da linguagem no ambiente digital, gerando rispidez e ódio, dada a exaltação de uma postura crítica e mesmo acerba como sendo a mais “consciente”. Essa mudança foi anotada recentemente pelo ministro do STF, Flávio Dino, durante um julgamento, em 11 de junho do corrente ano, acerca justamente de debates em torno do Marco Civil da Internet. Apesar de sua crítica pessoal à natureza das redes sociais, Dino reconheceu o papel limitado de um juiz para impor sua subjetividade sobre a sociedade. No entanto, ele ressaltou a importância de combater a mentira institucionalizada, que é frequentemente minimizada no ambiente digital. Segundo Dino, é crucial distinguir opinião de falsidade: enquanto discordar de instituições é legítimo, propagar informações comprovadamente falsas, como a manipulação de urnas eletrônicas, não é opinião, mas sim mentira tipificada. Essa distinção é fundamental para preservar os valores de uma sociedade que cultive a ciência, a filosofia e a religião. Assim, para evitar a proliferação de discursos falaciosos com alto potencial ofensivo à sociedade –algo já previsto desde Aristóteles em sua *Retórica* e hoje amplamente visível em plataformas como Facebook, TikTok e rede X (ex-Twitter) – deverá haver alguma espécie de controle e de punição. A proliferação de argumentos esdrúxulos por "trolladores" e oportunistas é deveras incentivada pela

[1] Luiz Felipe de Oliveira Azevedo (Bacharelando do Curso de Direito da Universidade Federal de Rondônia, pesquisador do Grupo de Pesquisa Filologia e Modernidades, pesquisador-bolsista do PIBIC no projeto “Liberdade de expressão na Lógica da Hipermodernidade”.)
[2] Professora Dra. Patrícia Helena dos Santos Carneiro (Docente do Departamento Acadêmico de Línguas Estrangeiras da Universidade Federal de Rondônia, Vice-líder do Grupo de Pesquisa Filologia e Modernidades.)
[3] Professor Dr. Júlio César Barreto Rocha (Docente do Departamento Acadêmico de Letras Vernáculas da Universidade Federal de Rondônia, Líder do Grupo de Pesquisa Filologia e Modernidades.)

monetização das BigTechs, beneficiando as proprietárias desses veículos comunicativos. Por isso, caberia alguma espécie de ressarcimento do tipo social. Compreender as consequências desse cenário, tanto em contexto internacional quanto no brasileiro, é a ideia principal aqui esposada. Essa pesquisa emprega metodologia em acordo com dados teóricos da Filologia Política (Rocha, 2013), visando lançar um pouco de luz intercultural e nestes tempos sombrios em que prevalece a destruição da liberdade de pessoas, mobilizadas pela falta de escrúpulos no uso de argumentos esdrúxulos para finalidades de interesse eleitoral ou criminosos, simplesmente.

Palavras-chave: Liberdade de expressão; Lógica da hipermodernidade; Filologia política; Retórica de Aristóteles; Teoria da Argumentação de Perelman.

MEJORA DE LA LECTURA Y ESCRITURA EN ESTUDIANTES CON DIFICULTADES MEDIANTE TECNOLOGÍA Y ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS

Fátima Chanato Sanjinez
Ylvia Ayaviri Mamani

Resumen
El presente artículo describe una experiencia educativa desarrollada en la Unidad Educativa Nicolás Suárez Callau de Guayaramerín, Bolivia, enfocada en la mejora de la lectura, comprensión lectora y escritura en estudiantes con dificultades de aprendizaje. A través del uso de estrategias pedagógicas activas y herramientas tecnológicas accesibles, se implementó una intervención sistemática basada en la lectura guiada, la escritura práctica, el uso de noticias, y la oralidad con apoyo de parlantes. Esta propuesta se apoyó en fundamentos del aprendizaje significativo y el enfoque sociocomunitario, logrando que los estudiantes adquieran fluidez lectora, claridad en la escritura y capacidad de interpretar y expresar ideas de manera coherente. Los resultados evidenciaron avances notables en la participación, seguridad, ortografía y comprensión, demostrando la efectividad de una enseñanza contextualizada y motivadora.

Palabras clave: Comprensión lectora, Estrategias pedagógicas, Escritura, Tecnología educativa y Lectura guiada.

Método Abacada e Tecnologias Digitais na Alfabetização Inclusiva: Um Relato de Experiência com a Produção de Livro Digital

Rosely Tavares [1]
Zuila Guimarães Cova dos Santos [2]

Resumo
Este trabalho apresenta uma experiência vivenciada na sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) de uma escola de Educação Especial do município de Ji-Paraná – RO. A prática teve como foco a produção de um livro digital por alunos com deficiência intelectual em processo de alfabetização, utilizando o Método Abacada e ferramentas digitais como forma de complementar e potencializar as práticas de alfabetização e letramento, observando sua eficácia no contexto da educação inclusiva. A fundamentação teórica apoia-se em Vygotsky (1998) e na perspectiva sociointeracionista, destacando a importância das interações sociais e o papel da cultura na construção do conhecimento. Silva (2020), contribuiu para a compreensão dos princípios do Método Abacada. Soares (2009) e Moran (2007) foram referenciados para discutir a relevância do letramento digital no processo de formação leitora. A abordagem metodológica adotada foi qualitativa e descritiva, com base na análise da experiência prática. O relato evidencia o Método Abacada como uma estratégia eficaz para a alfabetização de alunos com deficiência intelectual e mostra como o uso de tecnologias digitais, como a plataforma Canva, contribui para a inclusão e o letramento digital desses estudantes. A partir dessa prática, observou-se o fortalecimento da autonomia, da participação ativa e da valorização da produção escrita por parte dos alunos. O livro produzido pelos alunos está disponível: https://www.canva.com/design/DAGN8h1Q8RA/IW_COXwUtn_qGiUCJUbUag/edit?utm_content=DAGN8h1Q8RA&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton.

Palavras-chave: Alfabetização; ferramentas digitais; deficiência intelectual, inclusão.

[1] Mestranda no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação Inclusiva em Rede Nacional – PROFEI . Fundação Universidade Federal de Rondônia -UNIR- Ji-Paraná
[2] Doutora em Geografia pela Universidade Federal do Paraná - UFPR. Professora da Universidade Federal de Rondônia – UNIR

Revista Culturas & Fronteiras

O ENSINO DE LÍNGUAS MATERNAS EM ESCOLAS INDÍGENAS EM RONDÔNIA

José Arikapú Júnior [1]
Patrícia Helena dos Santos Carneiro [2]
Júlio César Barreto Rocha [3]

Resumo
O estado de Rondônia possui uma riqueza sociocultural bem diversificada, sendo que no seu território consta o registro de 44 etnias indígenas (IBGE, 2022), com 22 territórios indígenas reconhecidos oficialmente. Esses dados não deixam entrever a grande dificuldade em preservar e mesmo em recuperar a grandeza linguística envolvida na luta que levou a essa situação atual. Para ampliar as conquistas, evitando ainda o retrocesso, atualmente todos sob a ameaça do chamado Marco Temporal, a população indígena conta com 110 escolas pensadas para a defesa dessa riqueza sociocultural. A responsabilidade administrativa para ofertar escolas para esses povos é da Secretaria estadual da Educação, realizada por intermédio da sua Coordenação de Educação Indígena. Os dados brutos não indiciam, contudo, a dinâmica realidade de cada um desses povos, pois muitas etnias estão ameaçadas pelo cerco de interesses econômicos sobre a sua territorialidade. Um exemplo a ser destacado é o povo Akuntsu, cujos remanescentes se resumem a três pessoas. O ensino da língua materna é a principal fonte de transmissão da cultura das etnias, tornando necessário um questionamento central: As escolas indígenas ou para indígenas estão logrando manter e propagar o ensino dessas línguas às próximas gerações dos povos? Como é realizada a capacitação de docentes responsáveis pela difusão das línguas indígenas que atuam nessas escolas? Por meio de uma teoria político-cultural (Rocha, 2013), procuramos expor um breve relato da situação do ensino de línguas maternas em algumas escolas indígenas em Rondônia, tomando também modelos de Dalmolin (2004) e levantamentos históricos de Capacla (1995) e Monte (2008); perspectivas críticas comparativas, com Weigel (2000), Taukane (1999) e revistas especializadas (Proesi, Unemat, UEA, Undime, SECADI etc.), visando expor as propostas de caminhos para a ampliação da mirada linguístico-cultural no ensino, sendo central o objetivo de normativizar e normalizar o conhecimento e o uso das diversas línguas indígenas em cada local, seja em rincões isolados na Amazônia, em particular, e no Brasil, como um todo.

Palavras-chave: Rondônia; Povos indígenas; Línguas indígenas; Educação escolar indígena; Filologia política.

[1] José Arikapú Júnior (Servidor técnico da Universidade Federal de Rondônia, pesquisador do Grupo de Pesquisa Filologia e Modernidades.)
[2] Professora Dra. Patrícia Helena dos Santos Carneiro (Docente do Departamento Acadêmico de Línguas Estrangeiras da Universidade Federal de Rondônia, Vice-líder do Grupo de Pesquisa Filologia e Modernidades.)
[3] Professor Dr. Júlio César Barreto Rocha (Docente do Departamento Acadêmico de Letras Vernáculas da Universidade Federal de Rondônia, Líder do Grupo de Pesquisa Filologia e Modernidades.)

Revista Culturas & Fronteiras

O FENÔMENO DA "PERRECHÉOLOGIA" NA TOADA DE 2025 DO BOI GARANTIDO: cultura, música, tradição e encantamento

Priscila Carvalho do Nascimento [1]
Patrícia Helena dos Santos Carneiro [2]
Júlio César Barreto Rocha [3]

Resumo

Com base em trabalho realizado para a disciplina "A Linguística Textual ao Contexto Amazônico", do PPGML/UNIR, as autoras e autor desviamos o enfoque específico, para alcançar uma perspectiva mais elevada daquilo que se tornou, neste ano, o Festival de Parintins, tomada que foi novamente esta cidade, localizada na ilha fluvial de Tupinambarana, no rio Amazonas, a jusante da cidade de Manaus, sediando essa que é uma das mais importantes tradições do estado do Amazonas, da região amazônica e do Brasil. Neste junho, na denominação da principal toada, levada ao palco do Bumbódromo, estabilizou-se como verdadeira ciência o estudo dos fatos, da musicalidade, dos adereços e das coisas do Boi da Baixa do São José: A "Perrechéologia", a conquistar estatuto de Ciência, na toada do Boi Garantido. Espetáculo anual, os tópicos do embate trazido por ambos os bois contrários, o Vermelho e o outro, são avaliado anualmente em três noites de desfile e de alegria, por juízes de diversas origens, ao Festival de Parintins, abrangendo três grandes "blocos", ou seja, os itens comuns e musicais; a cenografia e a coreografia; e os fatores artísticos genericamente. Cada um destes blocos é subdividido de modo rigoroso, destacando-se para o Boi Garantido especialidades próprias, como o desempenho da Batucada (o conjunto do boi contrário recebe outra denominação) e da Galera, cujo comportamento, com sincronia em todo o estádio, em dança conhecida por brincantes usuais ou visitantes novatos, vibração envolvente entre plateia do entorno e os participantes no centro da arena, na entrada das estruturas enormes e nas inovações preparadas para a evolução concertada do Boi Vermelho em cada ano, bem como um total silêncio, na entrada do boi contrário, ganha destaque especial e deve ser item reconhecido por todo participante do Boi que comparece à festa da Ilha. Ao todo são vinte e um itens, cada qual tratado de modo milimétrico, reconstruídos cada ano após o fechamento de cada festividade junina, nada devendo ficar desprezado pelas pessoas estudiosas, configurando verdadeira "Ciência do Boi Vermelho", instalada no centro da Amazônia brasileira. Pelo método de pesquisa hipotético- dedutivo (Popper, 1991), fundamentados em breve revisão bibliográfica, por intermédio de procedimentos teóricos político-culturais, observamos o funcionamento da toada do

[1] Priscila Carvalho do Nascimento (Discente do Curso Mestrado Acadêmico em Letras da Universidade Federal de Rondônia, pesquisadora do Grupo de Pesquisa Filologia e Modernidades.)
[2] Professora Dra. Patrícia Helena dos Santos Carneiro (Docente do Departamento Acadêmico de Línguas Estrangeiras da Universidade Federal de Rondônia, Vice-líder do Grupo de Pesquisa Filologia e Modernidades.)
[3] Professor Dr. Júlio César Barreto Rocha (Docente do Departamento Acadêmico de Letras Vernáculas da Universidade Federal de Rondônia, Líder do Grupo de Pesquisa Filologia e Modernidades.)

Garantido, neste 2025, levantando dados de outros sucessos do tipo, cujos textos declaram, uma e outra vez, a construção de um fenômeno artístico derivado de construção científica e vice-versa. Ao descrever alguns itens, adotando primados da Filologia Política (Rocha, 2013), comprovamos ser efetivamente uma ciência os trabalhos de preparação levados a cabo pelo Boi Garantido, servindo o contrário de adversário necessário, para dotar a região da mais importante festa do Brasil, rivalizando com o próprio Carnaval do Rio de Janeiro –que vem adotando resultados dos estudos de Parintins, inclusive contratando seus especialistas levando inovações à tradicional festa dos cariocas. Verdadeiro fenômeno da cultura brasileira, possui musicalidade e encantamento cuja tradição é insuperada em qualquer outra parte do mundo, dada a sua exuberância e grandiosidade –mas de modo especial dada a sua exatidão de corte científico: a Perrechéologia.

Palavras-chave: Amazônia; Parintins; Boi Garantido; Perrechéologia; Filologia política.

Revista Culturas & Fronteiras

O IMPACTO DAS COMPETÊNCIAS 2 E 3 DA REDAÇÃO DO ENEM NO DESEMPENHO DE ALUNOS COM INDICADORES DE DISLEXIA

Luciana Lino Ferreira Adams[1]

Resumo

Este artigo analisa o impacto das competências 2 e 3 da redação do ENEM no desempenho de alunos com indicadores de dislexia, transtorno neurobiológico que dificulta a leitura e escrita, sem relação com inteligência ou contexto social. As competências focam na compreensão do tema, desenvolvimento textual e organização lógica de argumentos, aspectos que representam desafios para esses estudantes, devido às dificuldades em decodificação, planejamento e coesão textual. A pesquisa qualitativa utilizou situações-tipo baseadas na experiência docente para ilustrar barreiras cognitivas e discursivas enfrentadas, mostrando que, embora compreendam o tema, esses alunos são penalizados por erros formais e estruturais típicos da dislexia. Apesar de adaptações logísticas no ENEM, a correção da redação não considera essas especificidades, perpetuando exclusão avaliativa. Propõe-se um protocolo de correção adaptada, que valoriza a intenção comunicativa e flexibiliza a avaliação de erros ortográficos e gramaticais, alinhado à educação inclusiva e à Lei Brasileira de Inclusão. Recomenda-se também formação continuada para docentes e corretores, com práticas que apoiem o planejamento e o uso de recursos textuais. Ressalta-se que a avaliação inclusiva deve superar adaptações físicas, revisando critérios para garantir justiça e equidade. Conclui- se que reconhecer a diversidade cognitiva e adaptar a avaliação da redação do ENEM são essenciais para democratizar o acesso ao ensino superior e promover uma educação que valorize o potencial de todos os estudantes, especialmente aqueles com evidências de dislexia.

Palavras-chave: Dislexia; Redação do ENEM; Competências avaliativas; Inclusão; Avaliação adaptada.

[1] Mestranda em Educação Inclusiva pelo Programa de Pós-Graduação – Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI) em Rede Nacional, da Fundação Universidade Federal de Rondônia – UNIR; Pós-Graduada em Gestão, Supervisão e Orientação Escolar pela FASA – Faculdade Santo André; Graduada em Letras/ Português pela UNIR. E-mail: lucianalinoprof@gmail.com

O LETRAMENTO DIGITAL E A FORMAÇÃO DE UMA CIDADANIA CRÍTICA NA HIPERMODERNIDADE

Isabele Ferreira de Souza [1]
Patrícia Helena dos Santos Carneiro [2]
Júlio César Barreto Rocha [3]

Resumo

Trata-se de discutir sobre a importância do letramento digital na formação educacional contemporânea. A capacidade de compreender, interpretar e empregar informações científicas de modo crítico nos ambientes digitais vem sofrendo profundas modificações, máxime com a chegada da Inteligência Artificial e de aplicativos de escrita automática. No contexto atual as mídias sociais digitais tornaram-se ferramentas possibilitadoras do acesso a informações de vasta origem, apresentando um mundo de possibilidades compostas por muitas formas de linguagens de fontes diversas. A partir do referencial teórico de Araújo e Vilaça (2016), localiza-se o uso da tecnologia nos aspectos socioeducacionais e interacionais tecnológicos; e em Freire (1981) encontra-se a questão da leitura como um ato para além do meramente mecânico, mas sim como promotor do desenvolvimento de habilidades de interpretação e do pensamento da cidadania crítica e consciente. Pelo método hipotético-dedutivo (Popper, 1991), suportado por uma bibliografia oriunda de um projeto em que vimos trabalhando há dois ciclos de pesquisa, centralizados em procedimentos da Filologia Política (Rocha, 2013), constatamos que o uso das tecnologias da (des)informação e da (in)comunicação gera enormes questionamentos no âmbito da educação, no atual ambiente hipermoderno, ou seja, repleto de variadas aceitações de conhecimentos de origem duvidosa e de conteúdos de qualidade bem incerta. A possibilidade de adaptar as resultantes estudadas, chegadas de variada fonte, permite programar um letramento digital voltado à formação de uma cidadania crítica (Gambarra, 2019), questionando a lógica da hipermodernidade, cuja principal qualidade é precisamente a incerteza –que deverá ser sublinhada, de acordo com a necessidade de cada turma, mesmo de cada discente, incentivando-se a interação com outras fontes, ressaltando o direcionamento do algoritmos, no seio do entendimento das tecnologias contemporâneas (Miller, 2012), que fazem divergir as "verdades" conforme a origem dos sites consultados. A pessoa mesma poderá se tornar (ou não) um participante ativo e engajado do próprio processo de ensino aprendizagem (Palfrey e Gasser, 2011). O processo de letramento científico

[1] Isabele Ferreira de Souza (Discente do Curso de Letras Português da Universidade Federal de Rondônia, pesquisadora do Grupo de Pesquisa Filologia e Modernidades, PVN1539 – 2024 – Liberdade de expressão na Lógica da Hipermodernidade.)
[2] Professora Dra. Patrícia Helena dos Santos Carneiro (Docente do Departamento Acadêmico de Línguas Estrangeiras da Universidade Federal de Rondônia, Vice-líder do Grupo de Pesquisa Filologia e Modernidades.)
[3] Professor Dr. Júlio César Barreto Rocha (Docente do Departamento Acadêmico de Letras Vernáculas da Universidade Federal de Rondônia, Líder do Grupo de Pesquisa Filologia e Modernidades.)

permite a docentes e discentes compreender e aplicar as informações científicas auxiliando no desenvolvimento de habilidades, tais como investigar diversificação, analisar confronto de ideias e de pontos de vista, bem como discutir alternativas, opinar sobre as divergências encontradas, e ouvir outras pessoas, de modo a que possa cada qual desenvolver o seu conhecimento de forma crítica, consciente, ética e responsável.

Palavras-chave: Letramento digital; Educação; Mídias sociais digitais; Filologia política.

O QUE ACONTECE COM O CÉREBRO QUANDO VOCÊ ASSISTE A VÍDEOS ONLINE EM VELOCIDADES MAIS RÁPIDAS DO QUE O USUAL

Maria Eduarda Carvalho da Silva [1]
Patrícia Helena dos Santos Carneiro [2]
Júlio César Barreto Rocha [3]

Resumo

Trata-se de uma análise das consequências das altas demandas de vídeos acelerados encontrados em plataformas como TikTok, Instagram, YouTube, Facebook, entre outros. Busca-se compreender como "vídeos curtos" são um reflexo e um causador do imediatismo no cotidiano e como podem causar danos para a sanidade mental. O texto traz exemplos retirados das plataformas digitais onde predomina essa cultura imediata. Demonstra-se existirem efeitos causados na memória daqueles que consomem esse tipo de conteúdo. Ao adentrar a rede social Tiktok, há uma busca de se adequar o conteúdo breve e sem maior significação aos desejos dos seus usuários, que seriam do tipo superficial, causando-lhes prejuízo cognoscitivo devido a uma limitação de variabilidade de conteúdo, resultando no usuário ficar fechado em uma "bolha". Além disso, há a opção de deixar os vídeos ainda mais rápidos, de modo que, ao ser usada em excesso, pode prejudicar a atenção de modo mais costumeiro, e causar dificuldade na manutenção de um enfoque mais fixo. O emprego do WhatsApp traz outro exemplo de rede social digital que possui uma forma dessa função. Então, em uma conversa na qual não se pode acelerar o outro lado, isso pode se tornar um desafio à comunicação, e trava-se uma luta contra a impaciência. Yarce (1986) já institui uma "Filosofia da Comunicação" que prevê debates nas trilhas da incomunicabilidade. Borgo (2022) debate muitas facetas das novidades que findaram chegando a este zênite da brevidade vazia. Barton e Lee (2015) trabalham textos e práticas digitais, no uso da linguagem online, que podem ajudar à superação desta imposição de limites à qualidade com ampliação de velocidade. Os estímulos voltados à rapidez também podem afetar a memória de longa duração, dado haver imposição do costume. No texto "Memória artigo 2017", fala-se sobre alguns tipos de memórias que fazem parte do consciente dos seres humanos, sendo uma delas a memória não declarativa, que se dá quando não precisamos de esforço para realizar alguma atividade do dia a dia. Essa memória pode ser usada quando estamos navegando nas redes sociais digitais, quando passam-se

[1] Maria Eduarda Carvalho da Silva (Discente do Curso de Letras Português da Universidade Federal de Rondônia, pesquisadora do Grupo de Pesquisa Filologia e Modernidades, letras e tecnologia e inovação. Passos da análise da lógica discursiva em mídias digitais hipermodernas.

[2] Professora Dra. Patrícia Helena dos Santos Carneiro (Docente do Departamento Acadêmico de Línguas Estrangeiras da Universidade Federal de Rondônia, Vice-líder do Grupo de Pesquisa
Filologia e Modernidades.)

[3] Professor Dr. Júlio César Barreto Rocha (Docente do Departamento Acadêmico de Letras Vernáculas da Universidade Federal de Rondônia, Líder do Grupo de Pesquisa Filologia e Modernidades.)

horas em que o convívio se dá apenas no interior de um aplicativo e o movimento de rolar a tela do celular já é realizado sem nem precisar pensar. Também possuímos a memória de trabalho, responsável por armazenar as recordações de mais longo prazo, a qual não suporta muitas informações aceleradas. Esse fato prejudica a cognição e faz com que as informações não fiquem guardadas por muito tempo. Susan Blackmore (2000, com prólogo de Richar Dawkins) relata 18 experiências que de algum modo podiam prever o enfrentamento, em algumas delas, de situações limites como esta vivenciada atualmente. Utilizamos o método de pesquisa hipotético-dedutivo (Popper, 1991), fundamentando-nos em uma revisão bibliográfica reduzida, mas previamente considerada, para que, por meio de procedimentos teóricos político-culturais (Rocha, 2013) seja visualizado o funcionamento desta visualização de textos pela rolagem infinita, que estará criando uma geração de geringonças, conforme não possamos resolver educacionalmente a superação deste momento tecnológico.

Palavras-chave: Vídeos curtos; Consumo e sanidade mental; Plataformas de mídias sociais digitais; Lógica da hipermodernidade; Filologia política.

Revista Culturas & Fronteiras

PANORAMA DA POLÍTICA LINGUÍSTICA NO MERCOSUL

Michele Sarmento dos Santos [1]
Patrícia Helena dos Santos Carneiro [2]
Júlio César Barreto Rocha [3]

Resumo

Trata-se de discutir sobre a importância das políticas linguísticas para a integração cultural no contexto do Mercosul, sabemos que o Brasil é um país que de acordo com o censo 2022, conformam a fronteira com 588 municípios mais Lagoa dos Patos e Lagoa Mirim), onde 432 municípios estão 100% inseridos na Faixa de Fronteira (IBGE, 2022). Depreende-se destas argumentações de Calvet (2002), Rajagopalan (2003) e Raffestin (1993) que a política linguística inequivocamente está atrelada ao exercício de soberania de um Estado. No caso, o desafio é superar os conflitos linguísticos e culturais, além da hegemonia linguística de línguas que se consideram francas, pode-se deduzir que a integração cultural se faz pelo dinamismo das trocas de produtos e serviços culturais entre regiões de um mesmo sistema de produção cultural, como pode ser a região do MERCOSUL ou como pode ser, mais próxima de nós em Rondônia, a fronteira entre Brasil e Bolívia, representada pelas cidades gêmeas Guajará-Mirim e Guayaramerín. Em suma, a integração cultural torna-se um elemento fundamental para a convivência entre as pessoas, fortalecendo o processo de conhecimento entre as culturas dos países mercosulinos. Em suma, a integração cultural torna-se um elemento fundamental para a convivência entre as pessoas, fortalecendo o processo de conhecimento entre as culturas dos países mercosulinos. Política cultural pode-se configurar em um conjunto de leis em prol da cultura e das contribuições sociais e econômicas diretamente ligadas a preservação histórica de uma nação, um povo. Assim, “a política cultural é entendida habitualmente como programa de intervenções realizadas pelo Estado” (Coelho, 1997). Sendo também uma ciência que estuda como essas leis podem ajudar na compreensão e organização das estruturas culturais e sociais (Coelho,1997). Em *O Local de Cultura* (Bhabha, 1998) chama a atenção para a ideia de fronteira, na qual **coexistem culturas** diferentes que se relacionam e eventualmente se afastam pelo estranhamento entre as diferenças politicamente impostas. A fronteira então se divide em seu lugar materno e ao mesmo tempo abre-se um mundo diferente quando todos os dias estamos vendo um mundo diferente do nosso através dos migrantes que transitam ao nosso lado dia a dia. Para que se tenha uma integração entre países e sociedades a cultura e a interculturalidade, assim como a educação visa a união e ao mesmo tempo a aceitação do diferente, dessa forma o estranhamento por assim

[1] Michele Sarmento dos Santos (Mestranda de Letras da Universidade Federal de Rondônia, pesquisadora do Grupo de Pesquisa Filologia e Modernidades.
[2] Professora Dra. Patrícia Helena dos Santos Carneiro (Docente do Departamento Acadêmico de Línguas Estrangeiras da Universidade Federal de Rondônia, Vice-líder do Grupo de Pesquisa Filologia e Modernidades.)
[3] Professor Dr. Júlio César Barreto Rocha (Docente do Departamento Acadêmico de Letras Vernáculas da Universidade Federal de Rondônia, Líder do Grupo de Pesquisa Filologia e Modernidades.)

dizer é o movimento que une as diversidades culturais. Para uma integração que realmente integre os países ela deve ser mais do que econômica, deve ser política e em concordância entre os componentes desses blocos. A língua também é um componente para que essa integração seja completa, como é o caso do Mercosul (Arnoux, 2012). Empregou-se o método hipotético-dedutivo, com aplicação da Filologia Política (Rocha).

Palavras-chave: política linguística; cultura; MERCOSUL; integração; Filologia política.

PODCAST E AMAZÔNIA: Recorte da popularização e a valorização cultural de práticas comuns em comunidades ribeirinhas

Lindeberg Kaique Mendes de Oliveira [1]
Lucileyde Feitosa Sousa [2]

Resumo
O presente trabalho tem como principal fundamento popularizar e partilhar experiências, cultura e modos de viver ribeirinhos, sendo especificamente a comunidade de São Carlos do Jamari e Cavalcante, em Porto Velho, Rondônia - Brasil. A vivência ribeirinha caracteriza-se pela resiliência intrínseca, manifestada na capacidade de enfrentamento de adversidades e na habilidade rápida na adaptação diante a eventos desastrosos. A pesquisa do trabalho referido destrincha-se por autores norteadores como: Nantes (2023), Castro & Rodrigues (2014), Cordeiro (2023), Sousa (2022), os quais resgatam óticas perceptivas do espaço amazônico, estendendo-se como um lugar fortalecimento de costumes que carregam desde seus familiares mais distantes. Constitui-se o espaço ribeirinho os ciclos de rios intermitentes ou perenes, mudanças climáticas e supressão vegetal causada pela ação antrópica, o que afeta de todas as formas o cotidiano de comunidades na bolha amazônica. A forma da pesquisa do projeto, deu-se através de uma abordagem participativa, na qual a observação em campo foi o principal precursor da análise, além de entrevistas e registros fotográficos para a compreensão dos processos da compreensão de processos interativos e de diálogo entre os agentes da pesquisa, incluídos também moradores, líderes locais, pescadores, barqueiros e funcionários que compõem a comunidade ribeirinha como um todo. Com o resultado da observação, entrevistas semiestruturadas e de produção de podcasts e publicação para os públicos, foi possível dar a visibilidade de várias realidades dentro de uma, tais como experiências solos e a ligação de um com o outro, transformando em um todo. Este engajamento com a realidade do espaço amazônico ressalta a percepção do outro em suas complexidades e individualismos, tanto no que se refere ao cultural quanto a experiências participativas após as cheias e extremas secas da Grande Madeira (2014 e 2024, respectivamente). O projeto se acentua pela análise do morador ribeirinho quanto a sua relação humanista, cultural e interativa com os recursos ambientais, estabelecendo uma ligação de pertencimento aos seus territórios. Conclui-se que a popularização e a valorização da resiliência ribeirinha fortalece o verdadeiro sentimento de existir do sujeito, dá evidenciação aos domínios de saberes essenciais para a vida e promove a exclusividade local, maximizando as vozes de pessoas que habitam as regiões de difícil atingibilidade e que lutam pelo exercício da cidadania e seus acessos à políticas públicas.

Palavras-chave: Amazônia ribeirinha; Popularização; Cultura; Pertencimento.

---

[1] Lindeberg Kaique Mendes de Oliveira Acadêmico do Curso de Geografia e Bolsista PIBEC-UNIR
[2] Lucileyde Feitosa Sousa Coordenadora do Projeto e Docente do Departamento de Geografia -UNIR

Revista Culturas & Fronteiras

ROMPENDO O CICLO: como a educação pode contribuir para a prevenção da violência contra as mulheres no brasil?

Anna Liz Vieira da Silva [1]
Emanuelle Cristina Boaventura Miranda [2]

Resumo
A violência contra a mulher é uma grave violação dos direitos humanos e é um problema social persistente, que possui diferentes tipificações — como física, psicológica, moral, sexual e patrimonial — e pode estar presente em todas as fases da vida. Apesar dos avanços legais, como a Lei Maria da Penha (2006), que representa um importante avanço na proteção das mulheres brasileiras, os índices de violência continuam preocupantes. Dados recentes do Fórum Brasileiro de Segurança Pública e Instituto Datafolha, realizado em 2025, indicam que 37,5% das mulheres brasileiras sofreram algum tipo de violência no último ano, revelando a complexidade e a persistência do fenômeno. Este artigo tem como objetivo analisar o papel da educação como ferramenta de prevenção e enfrentamento à violência contra a mulher no Brasil, buscando promover a emancipação feminina e a conscientização social. Para isso, foi realizada uma revisão bibliográfica a partir de levantamento sistemático de publicações acadêmicas disponíveis no Portal de Periódicos CAPES, com o recorte temporal dos últimos 10 anos, além da análise das Referências Técnicas para atuação de psicólogas(os) no atendimento às mulheres em situação de violência, elaboradas pelo Conselho Federal de Psicologia. Os resultados indicam que a educação é fundamental tanto para a formação crítica das mulheres quanto para a transformação cultural necessária à construção de uma sociedade mais justa, equitativa e menos violenta. Ressalta-se a importância da efetiva implementação da legislação existente (Lei nº 14.164) que inclui a temática da violência contra a mulher nos currículos da educação básica e institui a Semana Escolar de Combate à Violência contra a mulher. Por fim, conclui-se que a educação, enquanto instrumento de prevenção, enfrentamento e conscientização, é indispensável para o combate efetivo à violência contra a mulher.

Palavras-chave: Mulher; Educação; Violência; Prevenção.

[1] Discente do 7º período de Psicologia da Universidade Federal de Rondônia.
[2] Discente do 7º período de Psicologia da Universidade Federal de Rondônia.

Revista Culturas & Fronteiras

TOQUE DO "SIM" E DO "NÃO': práticas de conscientização e prevenção do abuso e da exploração sexual de crianças na Educação Infantil

Ruth de Lima Dantas
Juracy Machado Pacífico

Resumo
A presente prática pedagógica foi desenvolvida com crianças de três anos, em uma escola de Educação Infantil da rede municipal de Porto Velho-RO, em alusão à campanha "Maio Laranja", que visa à conscientização e prevenção do abuso e da exploração sexual de crianças e adolescentes. O objetivo da atividade foi promover, de forma lúdica e adequada à faixa etária, noções básicas de autoproteção, reconhecimento do corpo e distinção entre toques seguros e inseguros. Como principal recurso didático, utilizou-se o livro "Pipo e Fifi: ensinando proteção contra a violência sexual", de Caroline Arcari. A obra, escrita em linguagem acessível e com ilustrações atrativas, foi lida em rodas de conversa, incentivando a escuta atenta e a participação das crianças. A mediação da leitura favoreceu diálogos espontâneos sobre sentimentos, partes do corpo e situações que provocam desconforto. Além do livro, foram utilizadas músicas educativas relacionadas à temática da proteção e do respeito ao corpo, o que possibilitou maior envolvimento das crianças por meio do ritmo, da repetição e do canto coletivo. Também se fez uso de bonecos ilustrativos, representando Pipo e Fifi, para dramatizações de situações do cotidiano que envolvem toques e interações. Essa estratégia contribuiu para que as crianças pudessem observar, identificar e nomear emoções, ampliando a consciência corporal e a capacidade de verbalizar situações desconfortáveis. Outro recurso utilizado foi o Semáforo do Toque, que consiste em uma ferramenta visual com as cores verde, amarelo e vermelho, representando, respectivamente, toques bons, duvidosos e proibidos. A explicação foi adaptada à linguagem infantil e associada a situações comuns no dia a dia da criança. As crianças foram incentivadas a classificar os tipos de toques e expressar suas ideias, promovendo a autonomia e o fortalecimento da autoestima. A prática mostrou-se eficaz, respeitando o nível de desenvolvimento das crianças, sem gerar medo ou ansiedade. Ao contrário, proporcionou um espaço seguro para a escuta e o diálogo, favorecendo a formação de vínculos e a construção de atitudes preventivas. A atividade reforça a importância da abordagem da temática de forma ética, sensível e contínua na Educação Infantil, sempre respeitando os direitos da criança, conforme os princípios do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Palavras-chave: Práticas Pedagógicas; Educação Infantil; Abuso sexual; Prevenção.

UM OLHAR SOBRE O DIREITO À EDUCAÇÃO A PARTIR DA OBRA LITERÁRIA E DA OBRA FÍLMICA *CAPITÃES DA AREIA*, DE JORGE AMADO

Glaucilene Ferreira de Souza [1]
Patrícia Helena dos Santos Carneiro [2]
Júlio César Barreto Rocha [3]

Resumo
Trata-se de um recorte de análise vinculada ao plano de trabalho da ação de extensão "Cinema, Literatura e Direitos Humanos: Cinéfilos e Humanistas" (PIBEC/PROCEA/UNIR), com foco na obra *Capitães da Areia*, de Jorge Amado. Apresentam-se os primeiros resultados de pesquisa, de natureza extensionista, desenvolvida no *Campus* de Porto Velho a partir de estudo sistematizado com vistas a divulgação em espaços comunitários e centros escolares. Assim, objetiva-se mostrar análise da obra literária e obra fílmica a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos, do Estatuto da Criança e Adolescente e da Constituição Federal com enfoque no direito à educação. Seguiu-se a fundamentação teórica de João Batista Brito e Jean- Claude Bernardet (para o Cinema), Arnaldo Godoy (para o Direito e Literatura) e Júlio César Barreto Rocha (2013) com os *Pressupostos a uma Filologia Política*. As bases humanistas se centram em Fábio Konder Comparato (2014) para a compreensão da educação como um direito humano. Adotou-se o método hipotético-dedutivo. Em termos metodológicos, propõe-se uma leitura comparada entre o texto literário e sua adaptação cinematográfica, assumindo uma perspectiva interdisciplinar em diálogo com as normas de direitos humanos. Depreendeu-se que a obra literária e a obra fílmica permitem discutir o direito à educação em tempos atuais, mas será preciso conhecer as bases legais do direito à educação. Concluiu-se que tanto o romance quanto sua adaptação para o cinema possibilitam refletir sobre o direito à educação nas regiões de fronteira, especialmente na Amazônia, constituindo uma possibilidade de uso pedagógico aos docentes da educação básica no Estado de Rondônia.

Palavras-chave: direito à educação; direitos humanos; literatura; cinema; fronteira.

[1] Glaucilene Ferreira de Souza (Discente de Letras-Espanhol, bolsista PIBEC/UNIR/PROCEA, Universidade Federal de Rondônia. Membro do Grupo de Pesquisa Filologia e Modernidades).
[2] Professora Dra. Patrícia Helena dos Santos Carneiro (Docente do Departamento Acadêmico de Línguas Estrangeiras da Universidade Federal de Rondônia, Vice-líder do Grupo de Pesquisa Filologia e Modernidades.)
[3] Professor Dr. Júlio César Barreto Rocha (Docente do Departamento Acadêmico de Letras Vernáculas da Universidade Federal de Rondônia, Líder do Grupo de Pesquisa Filologia e Modernidades.)

Revista Culturas & Fronteiras

VOZES LITERÀRIAS DO NORTE: UM OLHAR SOBRE A OBRA *ORIGINÀRIAS: UMA ANTOLOGIA FEMININA DE LITERATURAINDÌGENA*

Areta de Freitas Dias [1]
Márcia Dias dos Santos [2]

Resumo
Este trabalho consiste em apresentar uma pesquisa em andamento a qual tem como objetivo geral : analisar como a literatura escrita por mulheres indígenas do norte se constitui em uma experiência que constrói memórias, identidades e pertencimentos, e como objetivos específicos: mapear na obra *Originárias: Uma antologia feminina de literatura indígena* as narrativas de escritoras que nasceram ou residem na região norte; destacar os elementos de memórias, identidades e pertencimentos que emergem dessas narrativas e discutir sobre o papel da literatura indígena na valorização da constituição das identidades das mulheres indígenas do norte. A obra *Originárias: Uma antologia feminina de literatura indígena* possui textos de doze mulheres indígenas de diferentes regiões do Brasil. Da região norte, destacam-se as escritoras indígenas Márcia Mura, Telma Taurepang, Bruna Karipuna e Truduá Dorrico. A pesquisa está norteada pela seguinte problemática: De que modo essas narrativas que são constituídas pelo atravessamento da oralidade, ancestralidade, memórias e territorialidades se constituem como agentes marcadores no processo de resistências de mulheres escritoras do norte, reafirmando essa presença em detrimento a tentativas de apagamentos culturais, linguísticos, históricos e territoriais? Para fundamentar as discussões, dialogaremos com Dorrico *et. All.* (2018); Almeida (2009); Graúna (2013); Godet (2013). Diante dos resultados preliminares, podemos constatar que os textos de escritoras indígenas presentes na obra *Originárias: Uma antologia feminina de literatura indígena* são carregados de elementos estéticos-literários que podem contribuir para o reconhecimento e a valorização dos povos indígenas, bem como, a presença dessas escritoras em uma obra literária marca o território de espaços privilegiados na manutenção de poder.

Palavras-chave: Antologia indígena feminina; Escritoras indígenas do norte; Resistência; Literatura; Poder.

[1] Graduanda em Letras – Língua Portuguesa (Licenciatura) pela Universidade Federal de Rondônia. *Campus* de Guajará-Mirim. Membro do GEPELLIM. Email: diasfreitasareta@gmail.com
[2] Doutora em Estudos Literários pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Docente da Fundação Universidade Federal de Rondônia. Membro do GEPELLIM E-mail: marcia.santos@unir.br