



EDUCAÇÃO E LINGUAGEM

NOVOS PARADIGMAS DO
CENÁRIO CONTEMPORÂNEO

ORGANIZAÇÃO
PAULA APARECIDA DINIZ GOMIDES
VALQUIRIA FERREIRA RIBEIRO



EDITORA
SCHREIBEN



PAULA APARECIDA DINIZ GOMIDES
VALQUIRIA FERREIRA RIBEIRO
(ORGANIZADORAS)

EDUCAÇÃO E LINGUAGEM:



**NOVOS PARADIGMAS
DO CENÁRIO CONTEMPORÂNEO**


EDITORA
SCHREIBEN
2024

© Das Organizadoras - 2024
Editoração e capa: Schreiben
Imagem da capa: syahstudio - Freepik.com
Revisão: os autores
Livro publicado em: 29/03/2024
Termo de publicação: TP0142024

Conselho Editorial (Editora Schreiben):

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

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

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

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E26 Educação e linguagem : novos paradigmas do cenário contemporâneo. / Organizadoras : Paula Aparecida Diniz Gomides, Valquiria Ferreira Ribeiro. - Itapiranga : Schreiben, 2024.
175 p. : il. ; e-book
E-book no formato PDF.

EISBN: 978-65-5440-239-2
DOI: 10.29327/5388026

1. Educação. 2. Letramento 3. Professores – formação. I. Título. II. Gomides, Paula Aparecida Diniz. III. Ribeiro, Valquiria Ferreira.

CDU 37

Bibliotecária responsável Kátia Rosi Possobon CRB10/1782

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	5
<i>Paula Aparecida Diniz Gomides</i> <i>Valquíria Ferreira Ribeiro</i>	
FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DA BNCC À LDB, DESAFIOS E POTENCIALIDADES.....	9
<i>Maria Aparecida de Moura Amorim Sousa</i> <i>Amaral Rodrigues Gomes</i> <i>Eduardo Ribeiro Gonçalves</i> <i>Gabriel Antonio Ogaya Joerke</i> <i>Jelson Budal Schmidt</i>	
REPRESENTAÇÕES DE GRADUANDOS DE LETRAS SOBRE O PROCESSO DE TRADUÇÃO.....	22
<i>Flávia Cristina Martins de Oliveira</i> <i>Shirlei Tiara de Souza Moreira</i>	
ROMPENDO BARREIRAS: LETRAMENTOS MULTIMODAIS E A PROMOÇÃO DA INCLUSÃO DE ESTUDANTES SURDOS NO ENSINO BILÍNGUE.....	36
<i>Erliandro Félix Silva</i> <i>William Veloze Francioni</i> <i>Paula Aparecida Diniz Gomides</i> <i>Thays de Fatima Botelho</i> <i>Valquíria Ferreira Ribeiro</i>	
EDUCAÇÃO BÁSICA E A PANDEMIA DE COVID-19: REFLEXOS DO ENSINO REMOTO, DESAFIOS E POSSIBILIDADES.....	50
<i>Valquíria Ferreira Ribeiro</i> <i>Ana Paula Naked Chalita</i> <i>Débora Oliveira de Melo Rício</i> <i>Deivid Guareschi Fagundes</i> <i>Jelson Budal Schmidt</i> <i>Eduardo Ribeiro Gonçalves</i>	
EDUCAÇÃO: NOVAS PERSPECTIVAS SOBRE A EDUCAÇÃO DE PESSOAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO (TEA).....	65
<i>Patrícia Nascimento de Souza</i>	

CULTURA E IDENTIDADE SURDA A PARTIR DOS MEMES: LETRAMENTOS E CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS.....	79
<i>Paula Aparecida Diniz Gomides</i>	
<i>Maria Aparecida de Moura Amorim Sousa</i>	
<i>Isabela Marinho Menezes</i>	
<i>Wellington Santos de Paula</i>	
<i>Valquíria Ferreira Ribeiro</i>	
A NORMATIZAÇÃO DA DEFICIÊNCIA E DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS: INCLUSÃO OU EXCLUSÃO?.....	95
<i>Thais Aparecida Santos</i>	
<i>Pamela Leal Marinho Rossi</i>	
<i>Dilcinéa dos Santos Reis</i>	
<i>Wellington de Souza Madureira</i>	
<i>Valquíria Ferreira Ribeiro</i>	
LEITURA DE GÊNEROS MULTIMODAIS/MULTISSEMIÓTICOS NA ESCOLA: POSSIBILIDADES TEÓRICO-METODOLÓGICAS NO ENSINO.....	109
<i>Fernanda Borges de Moraes Souza</i>	
<i>Jakeline A. Semechechem</i>	
CONCEPÇÕES DE LEITURA EM ATIVIDADES DE COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO DE TEXTO PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA: PROPOSTAS DESENVOLVIDAS POR BOLSISTAS DO PIBID DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	126
<i>Andreza de Almeida Andrade</i>	
<i>Jakeline A. Semechechem</i>	
A EXPERIÊNCIA EXTENSIONISTA NO PROJETO LETRAMENTO ACADÊMICO-PROFISSIONAL: AÇÕES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL E CONTINUADA.....	144
<i>Rosane de Souza Santos</i>	
<i>Jakeline A. Semechechem</i>	
DESAFIOS DA EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL NO CONTEXTO ESCOLAR: UMA REVISÃO INTEGRATIVA.....	156
<i>Carine Jardim de Castro</i>	
<i>Simone Lara</i>	
<i>Vitor Garcia Stoll</i>	
<i>Sam Felipe Garcez Folgearini</i>	
<i>Rodrigo de Souza Balk</i>	
SOBRE AS ORGANIZADORAS.....	169
ÍNDICE REMISSIVO.....	171

A PRESENTAÇÃO

CAMINHOS E DESCAMINHOS NA PRÁTICA EDUCATIVA

A Educação e a Linguagem são dois pilares fundamentais no processo de aprendizagem e desenvolvimento humano. No cenário contemporâneo, novos paradigmas têm surgido, trazendo desafios e oportunidades para a forma como encaramos a educação e a comunicação. Essa relação é intrínseca, uma vez que a linguagem é a principal ferramenta de comunicação e de construção do conhecimento. Por meio da linguagem, os seres humanos são capazes de expressar ideias, sentimentos, pensamentos e experiências, além de interagir com o mundo ao seu redor.

No entanto, os ‘novos tempos’, molhados dos estigmas e ideologias historicamente cultuados, como o preconceito em relação à deficiência, ao uso da língua e às (re)configurações curriculares, apresentam-nos novas demandas e desafios para esse campo do conhecimento tão diverso. Com o avanço da tecnologia e a globalização, a forma como nos comunicamos e aprendemos tem se transformado. Novas linguagens e formas de interação surgem a todo momento, exigindo uma constante adaptação, por parte dos educadores e dos sistemas educacionais.

Nesse contexto, é fundamental repensar os paradigmas tradicionais da educação e da linguagem. É preciso considerar a diversidade linguística e cultural, a inclusão de novas tecnologias no processo educativo, a valorização da oralidade, da escrita e de outras línguas, como a Língua Brasileira de Sinais (Libras), a promoção da interdisciplinaridade e da criatividade, entre outros aspectos. Essas discussões são contempladas na obra ora apresentada: *Educação e Linguagem: novos paradigmas do cenário contemporâneo*, que condensa em seu escopo diferentes pontos de vista, vivências, perspectivas e visões de mundo, que tratam das múltiplas realidades que permeiam nosso sistema educativo.

A educação e a linguagem estão intrinsecamente ligadas, pois é por meio da linguagem que os indivíduos se comunicam, expressam suas ideias, pensamentos e sentimentos. Para os professores, é essencial dominar a linguagem de forma eficaz para lecionar os conhecimentos de maneira clara e acessível a todos os estudantes. Por sua vez, a linguagem é uma ferramenta essencial para a

aprendizagem, já que é por meio dela que os estudantes conseguem compreender e assimilar os conteúdos apresentados em sala de aula.

No caso de estudantes autistas, por exemplo, a linguagem pode ser um desafio, pois muitos deles apresentam dificuldades na comunicação verbal e não verbal. Nesses casos, é fundamental que os professores estejam preparados para utilizar estratégias diferenciadas de ensino, como o uso de recursos visuais e a adaptação do conteúdo, de acordo com as necessidades específicas de cada aluno. Vemos algumas das perspectivas traçadas para a construção de estratégias de ensino e aprendizagem a esse público no capítulo *Educação: novas perspectivas sobre a educação de pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA)*.

Em relação aos estudantes surdos, a Libras é essencial para a comunicação e a aprendizagem. Por isso, é importante que os professores estejam capacitados a atuarem na Educação Bilíngue de sinais de forma adequada e inclusiva, garantindo assim a participação ativa e o desenvolvimento acadêmico gradual e progressivo. Alguns capítulos abordam esse ensino: *Rompendo barreiras: letramentos multimodais e a promoção da inclusão de estudantes surdos no Ensino Bilíngue e Cultura e identidade surda a partir dos memes: letramentos e construção de sentidos*,

A formação inicial e continuada de professores também é contemplada como um importante elemento de atualização constante dos docentes, responsabilidade dos Estados e Municípios brasileiros. Os capítulos *Formação de professores: da BNCC à LDB, desafios e potencialidades*, *Concepções de leitura em atividades de compreensão e interpretação de texto para a Educação Básica: propostas desenvolvidas por bolsistas do PIBID de Língua Portuguesa*, *A experiência extensionista no projeto letramento acadêmico-profissional: ações para a formação docente inicial e continuada* e *Representações de graduandos de Letras sobre o processo de tradução*, fomentam discussões sobre a produção de uma escuta ativa e da diversificação das metodologias, com foco na autonomia e criatividade dos estudantes.

No texto *A normatização da deficiência e da Educação Inclusiva nos documentos oficiais: inclusão ou exclusão?*, a Educação Especial é contemplada, como um meio de garantir o acesso à educação de qualidade para todos os estudantes, independentemente de suas necessidades. Infelizmente, as normatizações, apesar de se mostrarem avançadas, quanto às necessidades desses indivíduos, seu cumprimento carece de acompanhamento constante, além de infraestrutura e composição de quadros docentes capacitados adequadamente, para a perpetuação de um ambiente realmente inclusivo.

Para os estudantes ouvintes, a linguagem também desempenha um papel fundamental na formação educacional. É por meio da linguagem que os alunos conseguem compreender os conteúdos apresentados em sala de aula, participar das discussões e interagir com os colegas e professores. A adoção das

novas tecnologias nesse processo é crucial, uma vez que é capaz de aproximar os conteúdos ministrados às experiências dos estudantes, a partir de ferramentas e conhecimentos já alcançados por eles, mesmo que fora do espaço escolar. Percebemos um grande avanço da adoção dessas tecnologias durante a pandemia de Covid-19 que, em alguns contextos sociais específicos, parece ter sido intensificado. O capítulo *Educação Básica e a pandemia de Covid-19: reflexos do Ensino Remoto, desafios e potencialidades*, mostra os impactos na educação pós-pandemia.

Por fim, algumas premissas mais específicas são contempladas no capítulo *Leitura de gêneros multimodais/multissemióticos na escola: possibilidades teórico-metodológicas no ensino e Desafios da educação socioemocional no contexto escolar: uma revisão integrativa*. Neles, os autores desenvolvem potencialidades para a tratativa, de forma gradual, das dificuldades e necessidades dos estudantes, ressaltando a diversificação da forma como os conteúdos são apresentados e posicionando os estudantes como centrais em seu processo de ensino e aprendizagem.

Esperamos que o leitor aprecie as diferentes pesquisas contidas neste volume, encontrando aportes importantes para o enfrentamento dos múltiplos desafios presentes cotidianamente no contexto escolar.

Paula Aparecida Diniz Gomides
Valquíria Ferreira Ribeiro
Organizadoras

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DA BNCC À LDB, DESAFIOS E POTENCIALIDADES

Maria Aparecida de Moura Amorim Sousa¹

Amaral Rodrigues Gomes²

Eduardo Ribeiro Gonçalves³

Gabriel Antonio Ogaya Joerke⁴

Jelson Budal Schmidt⁵

Introdução

A formação de professores tem se tornado cada vez mais um tema de debate nos diferentes espaços educacionais. Com a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as atualizações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), surgem novos desafios e potencialidades para a formação dos docentes. De acordo com Saviani (2009), a necessidade da formação de professores surgiu em meados do século XVII, com a criação do *Seminário dos Mestres*, primeiro estabelecimento para essa finalidade, em Reims,

-
- 1 Licenciada em Matemática pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI), Mestra em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Cruzeiro do Sul (UNICSUL) e Doutoranda em Ciências da Educação pela Universidad Tecnológica Intercontinental (UTIC). Atualmente tutora do curso de Matemática (IFPI), professora efetiva da Secretaria Estadual de Educação do Piauí e professora efetiva da Secretaria Municipal de Educação de Brejo do Piauí (PI). E-mail: ninamamorim@gmail.com.
 - 2 Licenciado em Matemática pela Universidade Estadual do Tocantins, UNITINS), Especialista em Docência com ênfase na Educação Básica pelo Instituto Federal Minas Gerais (IFMG), Mestre em Educação pela Universidade de Brasília (UnB) e Doutorando em Educação pela Universidade de Brasília (UnB). E-mail: amarodri@gmail.com.
 - 3 Graduação em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-Goiás), Especialista em Educação, Pobreza e Desigualdade Social pela Universidade Federal do Tocantins (UFT) e Mestre em Filosofia pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). E-mail: eduardomirato@hotmail.com.
 - 4 Licenciado em Pedagogia pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), Especialista em Fundamentos de uma Educação para o Pensar pela Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), Mestre em Educação pela Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT) e Doutorando em Sociologia pela Universidade Cândido Mendes (UCAM). E-mail: gabriel.joerke@gmail.com.
 - 5 Licenciado e bacharel em Educação Física. Pós-graduado em Libras. Mestre em Educação. Docente no Ensino Superior na Faculdade Ielusc e na Faculdade Guilherme Guim-bala, ambas em Joinville-SC. E-mail: jelsonbudal@hotmail.com.

na França. Contudo, apenas no século XIX, essa formação torna-se mais sistematizada, a partir da criação das *Escolas Normais*.

O primeiro estabelecimento conhecido pela oferta da educação normalista instalou-se em Paris, na França, em 1795. Em nosso país, a formação de professores desenvolve-se juntamente à instrução popular. Saviani (2009, p. 143) mostra que o Brasil passou a ocupar-se do tema a partir da independência: “No Brasil a questão do preparo de professores emerge de forma explícita após a independência, quando se cogita da organização da instrução popular”. Na atualidade, temos importantes documentos para a indicação dos pressupostos a serem seguidos, tendo em vista a educação como um todo, e a formação de professores. Dentre os mais representativos destacam-se a LDB e a BNCC.

A LDB destaca a importância da formação continuada, tendo em vista a necessidade de os educadores estarem em constante atualização e aprimoramento de suas práticas pedagógicas. Isso requer investimentos em cursos de capacitação, especializações, mestrados e doutorados na área da educação (Brasil, 1996). Por sua vez, a BNCC, que estabelece os conhecimentos essenciais que todos os estudantes brasileiros devem adquirir ao longo da Educação Básica, reforça a necessidade do trabalho interdisciplinar, promovendo a integração entre as diferentes áreas do conhecimento e desenvolvendo competências e habilidades nos alunos (Brasil, 2018).

Tendo em vista a complexidade da formação inicial de professores, o presente capítulo apresenta um estudo de natureza qualitativa, exploratório e pautado na revisão bibliográfica e análise documental (Gil, 2002). Objetivamos analisar os desafios empreendidos na formação de professores, a partir dos documentos que fundamentam a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Indagamos: como a LDB e a BNCC entendem a formação de professores? Os pressupostos indicados em cada uma dessas normativas colaboram para uma educação de qualidade?

Indicamos que a formação inicial dos professores precisa ser repensada para garantir que os futuros docentes estejam preparados para enfrentar as demandas do atual cenário educacional. É necessário que os cursos de licenciatura ofereçam uma sólida base teórica e prática, aliada a experiências de estágio e práticas pedagógicas efetivas. Por sua vez, é preciso investir na valorização dos professores, oferecendo melhores condições de trabalho, salários dignos e oportunidades de desenvolvimento profissional. A formação de professores não pode ser vista como um processo isolado, mas sim como parte de um conjunto de políticas educacionais que visam a melhoria da qualidade da educação.

Breve histórico da formação de professores

Desde os primórdios da educação, a formação de professores tem sido objeto de discussão e reflexão. Ao longo da história, essa formação inicial passou por diferentes momentos e abordagens. Na antiguidade, a instrução aos docentes era realizada por meio do modelo de aprendizagem com mestres e discípulos. Esses mestres ‘transmitiam’ conhecimentos e habilidades aos discípulos, que se tornavam professores por meio da observação e prática. Na Idade Média, surgiram as primeiras universidades e o treinamento de professores passou a ser mais estruturado e institucionalizado. A partir do Renascimento, houve maior investimento na formação de professores, visando o aprimoramento dos métodos pedagógicos e a disseminação do conhecimento (Pereira, 2019).

No século XIX, com o surgimento da escola pública obrigatória, a formação de professores ganhou ainda mais importância e passou a ser uma preocupação dos governos e instituições educacionais. No período, foram criadas as Escolas Normais, instituições responsáveis pela formação de professores. Essas Escolas Normais tinham como objetivo preparar os professores para atuarem nas escolas primárias. No Brasil, a formação de professores passou por diferentes fases. Até 1975, as Escolas Normais e os Institutos de Educação eram responsáveis pela formação dos professores primários e secundários (Pereira, 2019).

A partir da década de 70, com a Reforma Universitária, a formação de professores passou a ser oferecida em universidades públicas e privadas, por meio dos cursos de licenciatura. Atualmente, a formação de professores é regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e exige a conclusão de um curso de licenciatura em uma área específica, além da realização de estágio supervisionado e da participação em programas de formação continuada (Pereira, 2019). Anísio Teixeira (1900-1971) foi um importante educador brasileiro que atuou de maneira impactante na reformulação de nosso ensino. Teixeira (1932, p. 110-111), reforça em seus escritos a importância da formação de professores para a devida preparação dos estudantes:

[...] acima do número de escolas e do número de alunos matriculados, importa a qualidade do mestre, o seu preparo cultural e técnico”. [...] A pessoa a quem vamos confiar as nossas crianças por várias horas durante o dia e a quem vamos pedir, não que as guarde somente, mas que as eduque, acompanhando e animando o seu desenvolvimento intelectual e moral, a par e passo do seu desenvolvimento físico, deve possuir um coração e uma inteligência superiormente formados, o conhecimento aperfeiçoado do seu mister e uma visão social larga e harmoniosa (*sic*).

O fragmento acima mostra que Teixeira (1932) se preocupava com uma relação fortalecida entre escolas, docentes e famílias, tendo em vista a relação

harmônica e o desenvolvimento dos estudantes. No entanto, a qualidade dessa formação tem sido objeto de debates e críticas, por parte de especialistas e estudiosos da área. De acordo com Sant’Anna e Marques (2015), é impressionante como as políticas educacionais que vinham sendo construídas ao longo do tempo privilegiaram a expansão de instituições privadas, deixando sobre a responsabilidade deste setor a ampla demanda pelo atendimento educacional do país.

Sant’Anna e Marques (2015) ainda ressaltam a deterioração das condições de trabalho dos professores e a falta de apoio e recursos necessários para que eles desempenhem eficazmente seu papel como educadores. Nosso país apresentou algumas mudanças sobre o foco ao qual se lança a formação de professores. Em 1970, houve o foco na dimensão técnica, enquanto na década de 1980, a docência profissionalizou-se como um serviço. Em 1990 surge a ideia da formação continuada, elevando os debates sobre a importância de uma formação contínua dos professores. Por formação continuada, entende-se a capacidade de evolução contínua das competências docentes, uma vez que a educação não se estabelece a partir de um processo fixo e que se finda com a formação inicial (Sant’Anna; Marques, 2015).

Em 2022 haviam 789.115 estudantes matriculados em cursos de licenciatura em nosso país, cerca de 17% dos quadros de formação superior. 36% desses estudantes encontram-se na modalidade presencial, enquanto 64% estudam à distância. Os três cursos com maior quantidade de matrículas são: Pedagogia (49,2%), Educação Física (6,9%) e Matemática (5,6%). Além disso, há 571.929 estudantes de licenciaturas em instituições públicas (81,6% na modalidade presencial e 18,4% na modalidade *online*) e 1.097.982 estudantes nas licenciaturas de instituições privadas (88% na modalidade EaD e 12% na modalidade presencial) (Brasil, 2023).

Gatti (2010) discute as características e problemas da formação de professores no Brasil. A autora destaca a importância da formação inicial e contínua dos professores para garantir a qualidade da educação. Ela aborda questões como a falta de políticas públicas efetivas para a formação docente, a precariedade das condições de trabalho dos professores e a desvalorização da profissão. A necessidade de uma formação mais sólida e consistente, que contemple não apenas o domínio dos conteúdos, mas também o desenvolvimento de habilidades pedagógicas e sociais, também é destacada. A partir desse entendimento, as políticas de valorização do magistério, como a melhoria das condições de trabalho, o desenvolvimento de carreira e a valorização salarial são essenciais.

Por muitos anos, as universidades públicas brasileiras não assumiram a tarefa de formar docentes para a Educação Básica, resultando no papel significativo das instituições privadas na formação de um número expressivo de licenciados.

Essas instituições privadas acabaram priorizando o ensino de teorias e práticas pedagógicas dissociadas da pesquisa e da extensão, fator que compromete a qualidade da formação dos professores. O fragmento a seguir mostra que esse fator é preocupante, uma vez que muito se critica a formação nessas instituições:

[...] as instituições privadas tiveram uma contribuição significativa, sendo responsáveis pela formação de um número expressivo de licenciados, porém, de forma precária, priorizando o ensino de teorias e práticas pedagógicas dissociadas da pesquisa e da extensão. As instituições públicas de ensino superior, por sua vez, trataram a formação de professores com menor importância dentro do contexto acadêmico. Ofertavam cursos fragmentados que se organizavam a partir de dois eixos que não interagiam entre si: as disciplinas pedagógicas e as disciplinas específicas, o que não permitia a construção da identidade profissional do professor ao longo do seu processo formativo (Sant'Anna; Marques, 2015, p. 726-727).

Nesse cenário, a formação docente no Brasil é marcada por uma dicotomia entre teoria e prática, resultando em uma desarticulação na formação dos professores. A falta de integração entre os elementos teóricos e práticos da formação dos professores dificulta sua preparação para o exercício da profissão. Portanto, para Sant'Anna e Marques (2015), é necessária uma conexão mais efetiva entre as teorias estudadas durante a formação acadêmica e as práticas vivenciadas nas salas de aula. Outro fator apontado pelos autores é a valorização do papel do professor como agente transformador da sociedade e que, portanto, sua formação seja vista como um investimento para o futuro do país. Isso implica em maior valorização da carreira docente, com salários justos e condições de trabalho adequadas.

Esses elementos são potencializados pela formação continuada, que favorece a atualização constante dos profissionais da educação, instrumentalizando-os para as demandas contemporâneas da sociedade. A seguir, debate-se a metodologia da pesquisa.

Metodologia de Pesquisa

Utilizamos para a realização desta pesquisa a abordagem qualitativa, amplamente utilizada para explorar e compreender fenômenos complexos e subjetivos (Gil, 2002). Nesse sentido, o presente estudo tem como objetivo analisar os desafios empreendidos na formação de professores, a partir dos documentos que fundamentam a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), utilizando uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório e com base em análise documental e bibliográfica.

A pesquisa qualitativa se baseia na compreensão aprofundada de um problema e busca explorar as perspectivas e experiências dos indivíduos envolvidos. Nesse caso, analisa-se como a formação de professores é abordada nos

documentos que norteiam a educação no Brasil, em especial a LDB e a BNCC (Brasil, 1996; 2018). A análise desses documentos favorece a busca pela compreensão da forma como a formação de professores é abordada, quais são as diretrizes propostas e como elas se relacionam com as demandas atuais da educação (Gil, 2002). A análise documental se baseia na leitura e interpretação dos textos presentes nos documentos, enquanto a análise bibliográfica envolve a consulta a obras e estudos acadêmicos que abordam a formação de professores.

A metodologia qualitativa nos permite uma compreensão mais profunda e contextualizada do tema em questão. Ao analisar os documentos oficiais, podemos identificar as principais diretrizes para a formação de professores e refletir sobre sua efetividade na prática. Além disso, a análise bibliográfica nos permite confrontar essas diretrizes com as teorias e estudos existentes, contribuindo para a construção de um conhecimento embasado e crítico. A pesquisa bibliográfica é entendida por Gil (2002, p. 3), a partir do favorecimento da:

[...] cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. Essa vantagem torna-se particularmente importante quando o problema de pesquisa requer dados muito dispersos pelo espaço. Por exemplo, seria impossível a um pesquisador percorrer todo o território brasileiro em busca de dados sobre população ou renda per capita; todavia, se tem a sua disposição uma bibliografia adequada, não tem maiores obstáculos para contar com as informações requeridas. A pesquisa bibliográfica também é indispensável nos estudos históricos. Em muitas situações, não há outra maneira de conhecer os fatos passados se não com base em dados bibliográficos.

A fim de repercutir a busca supracitada, empreende-se um levantamento no portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), visando identificar as bibliografias que abordam o tema empreendido neste capítulo: contribuições da LDB e da BNCC para a formação de professores. Utilizou-se como descritores os seguintes termos juntos: “LDB, BNCC e formação de professores”. Não foi delimitado um recorte temporal para a busca ou um campo específico para o aparecimento dos termos nela definidos. A partir do levantamento inicial foram selecionados inicialmente 15 resultados.

Após uma delimitação prévia dos estudos levantados, indica-se no quadro 1 a presença de cinco bibliografias, utilizadas na composição do *corpus* analítico deste capítulo, a partir de suas informações fundamentais: título, autoria/ano, objetivo e principais evidências:

Quadro 1: Levantamento bibliográfico

Título	Autoria/ ano	Objetivo	Principais evidências
A formação de professores no contexto da sociedade capitalista neoliberal brasileira: primeiras (des)aproximações	Simão e Almeida (2022)	“Refletir sobre a formação de professores no contexto brasileiro a partir de aspectos históricos e teórico-contextuais”.	<ul style="list-style-type: none"> - A docência envolve as relações sociais e do trabalho para a instrução; - A formação para a prática impera como um ponto hegemônico; - Os documentos mostram-se reativos às demandas educacionais; - A formação de professores encontra-se degradada e mercadologizada; - As desigualdades podem ser suprimidas pela participação dos sujeitos.
O caráter do currículo na Base Nacional Comum Curricular e nos Parâmetros Curriculares Nacionais	Menezes, Ramos e Rodrigues (2022)	“Identificar o caráter do Currículo no amparo legal nacional e na categoria competências, buscando indicadores de orientação, subsídios e/ou prescrição no desenho curricular nacional, particularmente nos PCN e na BNCC”.	<ul style="list-style-type: none"> - A elaboração dos currículos deve se pautar na diversificação dos conteúdos; - Habilidades, conhecimentos, atitudes e valores não são competências a serem segmentadas; - As condições de trabalho docente e a formação devem ser aspectos mais bem delineados pela BNCC; - A Base deixa de contemplar as realidades locais, devendo se importar com o acesso aos recursos digitais e materiais.
Dialogando sobre a BNCC, o currículo e sua interferência para a formação de professores	Souza, Sousa e Aragão (2020)	“Analisar as referências apresentadas na BNCC para a implementação dos novos currículos no que concerne à formação dos professores”.	<ul style="list-style-type: none"> - É preciso que a Base se aproxime mais das realidades locais, articulando ações com Estados e Municípios; - Não há diretrizes mais aprofundadas sobre a forma como a formação e a formação continuada de professores deverá ocorrer.
BNCC e BNC da formação de professores: repensando a formação por competências	Albino e Silva (2019)	“Analisa a proposta de formação preconizada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e na Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica (BNCFP), em sua versão preliminar de dezembro de 2018”.	<ul style="list-style-type: none"> - As propostas da BNCC disputam com projetos para o desenvolvimento curricular; - A Base é pragmatista e reducionista em sua proposta de formação baseada em competências; - A formação por competências privilegia a competição no modelo capitalista; - É preciso maior envolvimento dos sujeitos que são parte da ação educativa para que os currículos se articulem com a realidade local.
Competências na formação de professores: da LDB à BNCC	M a q u i n é e Azevedo (2018)	“Evidenciar as competências em documentos que norteiam a educação no Brasil e os reflexos destas publicações na formação docente”.	<ul style="list-style-type: none"> - É preciso uma discussão sobre as competências que envolvem a formação de professores; - Há poucos elementos que indicam como a Base orienta a formação de professores; - A prática docente deve estar devidamente articulada às propostas pelo desenvolvimento dos currículos, bem como, as ações para os cursos de formação e formação continuada.

Fonte: Elaboração própria (2023).

A revisão dos estudos levantados na busca empenhada no processo metodológico fomentou a construção da seção seguinte, na qual apresenta-se a análise da LDB e da BNCC, no que tange à formação de professores, estabelecendo as articulações possíveis com as bibliografias levantadas.

Da LDB à BNCC: aportes da formação de professores

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), instituída em 1996, estabelece, dentre outros elementos, as diretrizes para a formação de professores no Brasil. De acordo com a medida, a formação de professores deve ser realizada em cursos de licenciatura, de graduação plena, em nível superior. Esses cursos têm como objetivo proporcionar ao futuro docente conhecimentos teóricos e práticos necessários para o exercício da profissão. Em relação à formação continuada. Além disso, a lei também prevê que a formação continuada alcança os professores em serviço, visando aperfeiçoar e atualizar seus conhecimentos ao longo da carreira (Brasil, 1996).

Conforme aponta o Art. 62, parágrafo único: “Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de Educação Básica e Superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação” (Brasil, 1996). A formação continuada pode ainda ocorrer pelas vias digitais, com a utilização de “recursos e tecnologias de educação a distância” (Brasil, 1996, Art. 62, § 2º).

A LDB também destaca a importância da valorização dos profissionais da educação, reconhecendo a necessidade de melhores condições de trabalho e remuneração adequada. Além disso, a lei menciona a importância da formação dos gestores escolares, ressaltando a necessidade da capacitação desses profissionais para a gestão eficiente das instituições de ensino. A formação é vista pela deliberação como importante para a universalização e aprimoramento da Educação Básica. Com a formação adequada e atualização, em nível superior, diferentes possibilidades pedagógicas podem ser mobilizadas a partir do desenvolvimento de pesquisas e atividades extensionistas. A LDB reforça o interesse de uma formação em nível social, capaz de aproximar docentes e discentes em prol da democratização do ensino (Brasil, 1996).

Outro aspecto abordado pela LDB é a necessidade de uma formação voltada para a diversidade e a inclusão. A lei destaca a importância de preparar os professores para atuarem com alunos com deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades/superdotação, garantindo uma Educação Inclusiva e de qualidade para todos. Em seu artigo 78, a LDB destaca a possibilidade de construção de convênios com entidades voltadas ao atendimento de pessoas com deficiência para o aprimoramento de seus quadros de professores:

Os sistemas de ensino, em regime de colaboração, desenvolverão programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos estudantes surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas (Brasil, 1996).

A LDB também ressalta a importância da formação de professores nas áreas rurais e nas comunidades indígenas e quilombolas, promovendo a valorização da cultura e das especificidades dessas comunidades. O artigo 87, § 3º, III entende que a responsabilidade pela formação inicial e continuada dos professores é uma responsabilidade dos Estados e Municípios brasileiros. Para tanto, é importante o relacionamento entre instituições de ensino superior e os órgãos executivos para o desenvolvimento de ações voltadas a essa finalidade e alicerçadas às realidades de cada município (Brasil, 1996).

Por sua vez, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), estabelece diretrizes para a educação no Brasil, trazendo orientações sobre o que deve ser ensinado e aprendido em todas as etapas da Educação Básica. O documento ressalta a importância da formação inicial dos professores. Essa formação deve ser pautada na interdisciplinaridade, no desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras e na valorização da diversidade e inclusão. Além disso, a BNCC também destaca a importância da formação continuada, ou seja, da atualização e aperfeiçoamento constantes dos professores ao longo de sua carreira (Brasil, 2018).

A realidade local e o contexto e as características dos alunos são aspectos ressaltados na BNCC como um fator norteador para a criação dos currículos, com efetiva participação das famílias e das comunidades nas decisões escolares. Para tanto, avaliações formativas que indicam o desenvolvimento em processo das aprendizagens, disponibilização de materiais de orientação e formação permanente de professores potencializa a formação, realizada pelas competências⁶ indicadas pela Base. Além disso, é da União a responsabilidade pelas adequações promovidas, em relação à formação docente, conforme aborda o fragmento a seguir:

A primeira tarefa de responsabilidade direta da União será a revisão da formação inicial e continuada dos professores para alinhá-las à BNCC. A ação nacional será crucial nessa iniciativa, já que se trata da esfera que responde pela regulação do ensino superior, nível no qual se prepara grande parte desses profissionais. Diante das evidências sobre a relevância dos professores e demais membros da equipe escolar para o sucesso dos alunos, essa é uma ação fundamental para a implementação eficaz da BNCC (Brasil, 2018, p. 21).

6 A BNCC determina a adoção de 10 competências gerais que se caracterizam a partir da capacidade de mobilizar conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, visando a resolução de questões da vida cotidiana, sobretudo tendo em vista a formação para o trabalho e exercício da cidadania (Brasil, 2018).

A partir dos pressupostos deliberados pela medida, intentos para a formação e formação continuada de professores devem ser estabelecidos, tendo em vista a articulação entre a teoria e a prática. Essa articulação é realizada a partir do incentivo na realização de estágios e vivências em escolas, de forma a promover uma formação mais contextualizada e próxima da realidade dos estudantes. A Base ainda ressalta a importância da formação em serviço, estabelecida na troca de experiências e conhecimentos entre os professores, por meio de encontros, cursos e grupos de estudo (Brasil, 2018).

É importante ressaltar que a formação de professores é um processo contínuo e que deve se adaptar às mudanças e transformações sociais. Nesse sentido, a BNCC traz uma visão ampla e atualizada sobre a formação de professores, reconhecendo a importância desses profissionais na promoção de uma educação de qualidade e na formação de cidadãos críticos, autônomos e preparados para os desafios do século XXI. Contudo, conforme apontam Albino e Silva (2019, p. 150), as medidas que norteiam a educação brasileira apresentam-se como prescritivas, uma vez que:

No contexto atual, uma Base de formação discente/docente ocupa lugar de receituário para solução dos problemas educacionais do Brasil. As razões econômicas disfarçadas de uma linguagem técnica e científica configuram a necessidade de reformulação da política educativa na perspectiva da qualidade, a partir de modulação de aprendizagem via controle e avaliação.

Esse aspecto também é levantado por Simão e Almeida (2022), que ressaltam o atual cenário, marcado pelo sistema de acumulação capitalista, fortemente voltado à promoção das desigualdades, a partir da mercantilização de diferentes aspectos da vida humana. “A vulnerabilidade da profissão docente está presente em alguns pontos: seja na formação rasa, por competências, seja na remuneração e contratação em caráter precário” (Simão; Almeida, 2022, p. 299). Ao contrário, a educação deve se pautar na articulação entre as teorias e a prática. Assim, pode-se pensar no estímulo ao pensamento crítico e a redução das desigualdades sociais.

De acordo com Maquiné e Azevedo (2018), tanto a LDB quanto a BNCC compartilham o objetivo de formar professores qualificados, capazes de promover uma educação de qualidade. Ambas ressaltam a importância da formação inicial e continuada, destacando a necessidade de uma base sólida de conhecimentos pedagógicos e científicos. No entanto, enquanto a LDB foca mais na formação inicial dos professores e na habilitação para o exercício do magistério, a BNCC destaca a formação continuada e a valorização da prática pedagógica.

Ao abordar uma articulação entre a Base e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), Menezes, Ramos e Rodrigues (2022), com frequências, as

competências são erroneamente ‘confundidas’ com a ‘capacidade de saber fazer’, dissociando aspectos conceituais, procedimentais e atitudinais. Os prejuízos de uma educação voltada ao capital, essencialmente técnica e voltada ao ‘mundo do trabalho’ passam pelo risco de se deixar, às margens, a diversidade e a articulação com as realidades locais.

Por sua vez, Souza, Sousa e Aragão (2020) discutem a BNCC e sua relação com o currículo escolar e a formação de professores. A Base é uma importante ferramenta para orientar a construção dos currículos nas escolas, garantindo uma educação de qualidade e equitativa para todos os estudantes. Os autores também discutem as possíveis interferências da BNCC no currículo escolar, apontando desafios e oportunidades para a sua implementação. Eles destacam que é fundamental que os professores estejam preparados para compreender e aplicar os princípios e diretrizes da BNCC em suas práticas pedagógicas, de forma a promover uma educação de qualidade e alinhada com as necessidades e realidades dos estudantes.

Nota-se a necessidade de definições mais arrojadas acerca de ‘como’ as orientações devem ser implantadas nas instituições de ensino. Além disso, Menezes, Ramos e Rodrigues (2022) ressaltam a importância da valorização do papel social dos docentes. “As decisões educacionais precisam, podem e devem ocupar como palco principal a participação, a elaboração, a discussão, a implementação e a avaliação das políticas por educadores e não por mercadores e negociantes” (Menezes; Ramos; Rodrigues, 2022, p. 132). Assim, a Base ainda seria incapaz, (se isto for mesmo possível), de contemplar toda a complexidade que abrange os currículos na formação e formação continuada.

Considerações Finais

Por meio da formação de professores, os educadores adquirem os conhecimentos, aptidões e competências necessários para orientar e moldar eficazmente as mentes das gerações futuras. Com a implementação da LDB e da BNCC, novos desafios e potencialidades surgiram no campo da formação de professores. Esses quadros jurídicos proporcionam uma base sólida para a melhoria da formação de professores, enfatizando a importância do conhecimento pedagógico, da especialização na matéria e das competências digitais profissionais. No entanto, apesar da existência da formação inicial e continuada, permanecem desafios para a sua plena aplicação e para a garantia da preparação adequada dos docentes para suas funções.

Um dos principais desafios é o fosso crescente entre a procura e a oferta de professores, especialmente em disciplinas como ciências e matemática. Essa escassez realça a necessidade de professores e programas de formação de

professores de melhor qualidade. Além disso, a necessidade de regulamentação social e profissional, em relação à garantia de qualidade, é outro desafio que precisa ser abordado. A educação transfronteiriça e os rápidos avanços nas Tecnologias de Informação e Comunicação, acrescentam ainda outra camada de complexidade à formação de professores. Seu aprofundamento favorece a diversificação do ensino e a construção de processos mais humanizadores na forma como os conteúdos são abordados.

Referências

ALBINO, Â. C. A.; SILVA, A. F. da. BNCC e BNC da formação de professores: repensando a formação por competências. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 13, n. 25, p. 137–153, 2019. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/966>. Acesso em: 4 dez. 2023.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 4 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. **Censo da Educação Superior 2022**. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Diretoria de Estatísticas Educacionais. Brasília: 2023.

GATTI, Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/R5VNX8SpKjNmKPxxp4QMt9M/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 nov. 2023.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

MAQUINÉ, G. O.; AZEVEDO, R. O. M. Competências na formação de professores: da LDB à BNCC. **REVES - Revista Relações Sociais**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 0111–0120, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/reves/article/view/3132>. Acesso em: 4 dez. 2023.

MENEZES, M. A. de; RAMOS, C. A. da S.; RODRIGUES, V. A. da C. O caráter do currículo na Base Nacional Comum Curricular e nos Parâmetros Curriculares Nacionais. **Revista Educação**, v. 17, n. 2, 2022.

PEREIRA, A. C. P. **O ensino para a compreensão, emancipação e inclusão social nas reflexões em rodas de conversa**. 2019. 188f. Dissertação (Mestrado em Docência para a Educação Básica) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Faculdade de Ciências, Campus de Bauru, Bauru. 2019.

SANT’ANA, P. A.; MARQUES, L. O. C. Pibid Diversidade e a Formação de Educadores do Campo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 3, p.

725-744, jul./set. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/dtx-JhRmPSv4PXFtpRkqJ5Gf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 4 dez. 2023.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14 n. 40.

2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv-3DBX3mTBHm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 nov. 2023.

SIMÃO, A. A.; PINTO ALMEIDA, M. de L. A formação de professores no contexto da sociedade capitalista neoliberal brasileira: primeiras (des)aproximações. **Revista Espaço Pedagógico**, [S. l.], v. 29, n. 1, p. 284-304, 2022. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/13386>. Acesso em: 4 dez. 2023.

SOUZA, S. A. L. de; SOUSA, M. P. de; ARAGÃO, W. H. Dialogando sobre a BNCC, o currículo e a sua interferência Para a formação de professores. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. 2, p. 412-424, 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/13536>. Acesso em: 4 dez. 2023.

TEIXEIRA, A. Reorganização do Ensino Normal e sua transposição para o plano universitário: criação. **Boletim de Educação Pública**. Rio de Janeiro, v.2, n.1/2, p.110-117, 1932.

REPRESENTAÇÕES DE GRADUANDOS DE LETRAS SOBRE O PROCESSO DE TRADUÇÃO

*Flávia Cristina Martins de Oliveira*⁷

*Shirlei Tiara de Souza Moreira*⁸

Introdução

Traduzir é um ato inerente à condição humana, desde a tradução dos pensamentos em palavras ao falar, as paráfrases, tão importantes como estratégias enunciativas. Apesar de ser uma atividade tão comum e estar tão presente em nosso cotidiano, se comparada às outras áreas de estudo, a tradução ainda está engatinhando, enquanto área científica. Se considerarmos o senso comum, sua definição está no escopo do estruturalismo, vista como um ato mecânico e sem muito esforço cognitivo, herança do método direto. A tradução já foi considerada, tanto como recurso imprescindível, quanto como vilã nos métodos de ensino e aprendizagem de línguas.

Atualmente, porém, os estudos contemporâneos de língua têm reconhecido a importância de conhecer mais os processos tradutórios. Nos cursos de Letras, por exemplo, descortinam-se currículos que incluem mais disciplinas, cujas ementas contemplam a área Estudos da Tradução, buscando dar maior visibilidade e preparar os estudantes de graduação - professores em formação.

Neste íterim, o objetivo geral deste capítulo é investigar as representações de graduandos de Letras sobre o processo de tradução. Os objetivos específicos são: a) descobrir a motivação dos respondentes para cursar uma disciplina de tradução na graduação em Letras; b) desvelar como a disciplina contribui para a representação dos graduandos sobre o processo de tradução; c) compreender o posicionamento dos graduandos sobre os suportes externos usados pelo tradutor; e d) conhecer a intenção dos graduandos sobre estudos futuros na área de tradução.

O texto apresenta a seguinte estrutura: a introdução, que delimita o tema e os objetivos do estudo. A segunda seção contextualiza o ensino de tradução nos cursos de Letras, assim como os conteúdos que geralmente abarcam as aulas. A

7 Doutora em Língua e Cultura, Universidade Federal da Bahia, Salvador-Bahia. E-mail: flaviao@ufba.br.

8 Doutora em Língua e Cultura, Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana-Ba. E-mail: stsmoreira@uefs.br.

terceira seção apresenta a metodologia de pesquisa, a saber, uma pesquisa qualitativa, ancorada nas representações sociais de abordagem processual. A quarta seção desenvolve a análise dos dados coletados e a última, discute as conclusões provenientes dos achados.

A Tradução em cursos de Licenciaturas em Letras com Línguas Estrangeiras

Historicamente, a tradução transita entre espaços de importância e esquecimento, em detrimento das perspectivas teóricas que orientam o ensino de línguas estrangeiras em cada época. Os Estudos da Tradução, área instituída em 1972, por Holmes (2000), com seu escrito inaugural, vem tomando forma e ganhando importância no cenário das pesquisas em todo o mundo. Lamentavelmente, ainda há uma distância que separa a área acadêmica e o mercado de trabalho. Quase sempre, nota-se que as pesquisas realizadas com grande potencial para contribuir com a prática do tradutor, ficam limitadas aos muros da universidade, uma cisão entre teoria e prática que talvez se explique pela falta de políticas que fortaleçam e amparem os Estudos da Tradução nos currículos das licenciaturas no âmbito Institucional (Azenha, 2006).

Uma outra distância também se estabelece dentro da própria academia, ela não impacta diretamente os tradutores profissionais e suas práticas, mas deixa uma lacuna significativa na formação de professores de Língua Inglesa: os Estudos da Tradução ainda não encontraram um lugar seguro para se acher nos currículos das licenciaturas. O revérbero deste não-lugar está na reprodução de práticas pedagógicas, no que tange à tradução, que não mais condizem com o entendimento de Língua na contemporaneidade, manifesto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017; 2018), por exemplo.

A BNCC destaca competências para Língua Inglesa que direcionam o seu ensino para o mundo plurilíngue e multicultural, permitindo ao aluno elaborar repertórios linguístico-discursivos, sempre evidenciando a diversidade linguística e os diferentes patrimônios culturais. A Base também orienta para o ensino do Inglês “desterritorializado”, valorizando as identidades de seus falantes e não somente daqueles cuja língua materna é o Inglês. Em suma, a proposta é ensinar a Língua Inglesa pela perspectiva da prática social. No entanto, tal objetivo só será alcançado se os professores estiverem preparados para conduzir suas aulas dessa forma. Assim, aqui tocamos o cerne da discussão deste trabalho: a necessidade de empreender discussões e debates durante o processo de formação dos professores de Língua Inglesa que possam torná-los capazes de encaminhar aulas pelo viés da interculturalidade.

Quando não criamos esses espaços de discussão e debates, durante os anos de formação, corremos o risco de formar professores que poderão reproduzir

um modelo de formação que não reflete sobre o que é, finalmente, traduzir. Dessa forma, os professores em formação que, na maioria das vezes, carregam experiências não positivas sobre a atividade tradutória, fruto das suas próprias experiências como alunos, continuam não sendo capazes de desconstruir suas crenças tradutórias.

Como afirmam Polchlopek e Azevedo (2018), reforça-se a noção de tradução que ainda é divulgada entre os professores do Ensino Fundamental e Médio, a tradução como um produto. Permite-se um entendimento que aponta para a tradução como um ato mecânico, sem luz. Ratificam-se as concepções logocêntricas da tradução, que restringem o processo tradutório às transferências de significados ditos estáticos e imutáveis. Estas ainda estão presentes na maioria das atividades de tradução em sala de aula. A tradução veste a carapuça da atividade enfadonha e pouco estimulante, que não consegue nem ser vista como um ato comunicativo (El Metni, 2015). Se não há espaço, na licenciatura, para a desconstrução dessas práticas durante o processo de formação, como garantir que não continuarão a ser reproduzidas? Como garantir que as competências da BNCC serão desenvolvidas se continuarmos a ensinar Tradução desconsiderando a perspectiva intercultural?

Os Estudos de Tradução em diferentes perspectivas e abordagens ocupam, esperadamente, se não toda, mas grande parte da Matriz Curricular dos cursos de bacharelado em Tradução, pois o objetivo desses cursos é formar Tradutores. Em igual medida, advogar por um lugar privilegiado para a Tradução nas Licenciaturas, não diz respeito à mudança de foco das licenciaturas, com o objetivo de formar tradutores, mas formar professores de Inglês que saibam ensinar a traduzir e sejam capazes de falar da Tradução além do senso comum.

Ao analisar a grade curricular do curso de Letras em Língua Inglesa, na qual estão inseridos os alunos participantes desta investigação, no universo dos componentes curriculares obrigatórios do curso não há ementas que contemplem os Estudos da Tradução. Polchlopek e Azevedo (2018, p. 361) buscam entender esse fenômeno nos cursos de licenciatura:

Iniciamos nossas reflexões considerando duas perspectivas que, a nosso ver, são consensuais no discurso da licenciatura em Letras. A primeira refere-se ao fato de que a tradução está sempre e indissociavelmente ligada às metodologias de ensino de línguas, especificamente ao método gramática-tradução. A tradução interfere negativamente no processo de aprendizagem da língua alvo, considerando-se as abordagens comunicativas ainda em voga. A segunda trata da concepção equivocada de que a prática tradutória na licenciatura visa à formação do profissional tradutor e não agrega à formação do professor.

As duas perspectivas apresentadas pelas autoras nos ajudam a entender os possíveis porquês da resistência em inserir os Estudos da Tradução nos cursos

de licenciatura. Primeiro, a insistente opinião contrária ao uso da tradução no ensino de Língua Inglesa, legado dos métodos estruturalistas de ensino de Língua; segundo, o entendimento limitado sobre os Estudos da Tradução, compreendendo a área somente com o objetivo de formar tradutores. Os Estudos da Tradução, como área científica, nos oferecem subsídios para uma prática de tradução, de acordo com as demandas sociais. Esses estudos inserem-se no contexto da globalização, em uma perspectiva decolonial, que propõe desconstruções significativas ao fazer tradutório, por tanto tempo visto como mecânico, o que satisfaz, diretamente, o proposto pela BNCC para o ensino de Língua Inglesa.

El Metni (2015) define como Tradução Pedagógica, a tradução utilizada como estratégia no ensino de línguas estrangeiras. A autora elenca alguns argumentos contra e a favor do uso da tradução na sala de aula. Os argumentos contra são, dentre outros, o fato de ser considerada uma atividade chata, que não trabalha a competência oral e que é um exercício que impede os alunos a pensarem na língua estrangeira que está sendo aprendida. El Metni (2015) afirma que a tradução é, sim, um ato comunicativo, uma atividade natural, um recurso a mais para o ensino de línguas e não deve ser a causa da interferência entre a língua materna e estrangeira.

Quando problematizamos e reivindicamos que os Estudos da Tradução estejam presentes nos cursos de licenciatura, é para que os professores em formação tenham a oportunidade de conhecer o que é a prática tradutória, a partir das perspectivas teórico-práticas, garantindo a promoção de espaços de discussão sobre o que é traduzir e sobre como ensinar a traduzir. Se não buscarmos formar professores que entendam a tradução como uma prática criativa e cultural, estaremos reforçando e repetindo as práticas que continuam a diminuir a importância da tradução no contexto de ensino de língua, simplesmente por estar sendo ensinada equivocadamente.

Os discentes, professores em formação, que têm interesse na área dos Estudos da Tradução podem cursar componentes optativos. A matriz curricular em questão prevê nove componentes optativos que contemplam os Estudos da Tradução, condicionados à oferta semestral. A análise tecida neste capítulo é fruto de uma atividade do componente LET B30, cuja ementa segue:

LET B30	TEORIA E PRÁTICA DA TRADUÇÃO ESCRITA EM LÍNGUA INGLESA - 68h
EMENTA	Panorama das principais teorias que norteiam os estudos da tradução e definem sua prática. Introdução à prática da tradução para o português de diferentes gêneros textuais em língua inglesa.

A ementa orienta que sejam contemplados o estudo teórico e prático da tradução em 68h. Neste caso, caberia ao professor ministrante a escolha do foco

teórico e abordagem prática. Nossa proposta orienta que, quando oferecida aos estudantes dos cursos de licenciatura em Letras com línguas estrangeiras, a abordagem seja voltada para o ensino de tradução. Discussões sobre o conceito de “texto original” e de “fidelidade” que já são consideradas “resolvidas” no âmbito dos Estudos da Tradução, ainda precisam ser abordadas nesses contextos, há, ainda, uma crença muito forte sobre a tradução precisar ser “fiel ao texto original” (Andrade; Moreira, 2022).

Essas crenças não permitem, na maioria das vezes, entender a prática da tradução como um caminho para a aprendizagem intercultural, que apresente ao aluno da escola básica, a conjuntura para a construção de pressupostos que levem à compreensão, apreciação e respeito às diferenças, descritas por Pertel (2016, p. 145):

- a. acesso e reflexão sobre os próprios construtos sociais e pessoais;
- b. acesso a diversas informações que levam à elaboração de conhecimentos plurais;
- c. comparação e contraste entre línguas e culturas.

No primeiro, o acesso aos próprios construtos sociais e pessoais, apontam para a compreensão por parte do aluno da própria identidade e da identidade do outro, em um exercício da alteridade, que ajuda a desenvolver sua capacidade de comunicação intercultural. O segundo, aponta para a elaboração de conhecimentos plurais, viabilizando ao aluno a compreensão da pluralidade cultural, valorização da sua cultura e da cultura do outro sem hierarquizá-las em importância. No terceiro, a prática da tradução pode ser o palco para o estabelecimento de importantes aproximações e distanciamentos entre as línguas e culturas envolvidas no processo. Isto posto, entendemos que o aluno começa a desenvolver essa sensibilidade intercultural por meio do processo de negociação, que se estabelece ao ser exposto ao outro, o ‘estranho’ e conseguir construir as ressignificações, como esclarece Pertel (2016, p. 143):

Tal capacidade de negociação e relativização e a conscientização sobre a sua própria identidade e sobre as identidades alheias são habilidades extremamente relevantes na relação social como outro no mundo contemporâneo. Elas são habilidades interculturais que podem ser abordadas durante o processo de tradução, preparando o aluno para a construção de uma análise crítica das experiências e das histórias individuais e coletivas. Portanto, a atividade de tradução pode auxiliar o aluno em sua contínua busca pelo estabelecimento de uma comunicação intercultural.

Portanto, a prática tradutória muito contribui para a formação cidadã do aluno, um sujeito global, cidadão do mundo, capaz de estabelecer uma comunicação intercultural, como orienta a BNCC e como ressalta Pertel (2016, p. 142), também:

A prática da tradução pode contribuir para a aquisição e/ou desenvolvimento das atitudes, habilidades, conhecimentos e compreensões que compõem a competência comunicativa intercultural. Tais características preparam o aluno para o contato com a diversidade identitária e sociocultural existente no mundo globalizado. Quando traduz, o aluno participa de um processo consciente e reflexivo de comparação e contraste entre a sua língua e cultura e as outras e pode desenvolver, conseqüentemente, tanto a competência linguística quanto a competência comunicativa intercultural.

Harbord (1992) *apud* Romanelli (2009), ainda na década de 90, apresenta uma proposta em consonância com a de Pertel (2016):

[...] a tradução deve ser usada para provocar discussão e especulação, para desenvolver a clareza e a flexibilidade do pensamento, e para nos ajudar a aumentar a nossa própria consciência e aquela dos nossos alunos acerca da interação inevitável entre a língua materna e a língua-alvo, que ocorre durante qualquer tipo de aquisição de língua (Harbord, 1992, *apud* Romanelli, 2009, p. 211).

As provocações, as discussões e as especulações que podem ser estabelecidas por meio da prática da tradução, só são possíveis se formarmos professores capazes de construir essas pontes e conscientes “do real valor da tradução e da necessidade de enxergá-la como uma prática comum nas nossas salas de aula de línguas estrangeiras (...) essência comunicativa intercultural e sua potencialidade em treinar interlocutores do mundo contemporâneo” (Pertel 2016, p. 150).

Sabemos que a construção do currículo é uma ação política que, apesar da legislação que regulamenta os currículos das licenciaturas e estabelece encaminhamentos para os componentes de Estágio Supervisionado e a curricularização da extensão, por exemplo, ele reflete as escolhas teóricas, metodológicas dos seus elaboradores. Portanto, a ausência e a exclusão de componentes que discutam os Estudos da Tradução, especificamente, o ensino da Tradução nos cursos de licenciatura, é uma escolha. Preferir deixar os Estudos da Tradução de fora da formação básica de professores de Inglês é um caminho, no mínimo, equivocado, que reflete, dentre outros pontos, o tratamento de não importância que é dado à Tradução.

Dar mais atenção à tradução durante o processo de formação do professor de inglês é o caminho mais seguro, se quisermos propagar a prática da tradução como uma estratégia de ensino, que possa fazer da aula de inglês um espaço de problematização, que permita o trânsito fluído entre línguas-culturas (Andrade; Moreira, 2022). Ensinando não a língua pela língua, estancados em conteúdos gramaticais e meramente linguísticos, mas, revelar, com base no ensino da Língua Inglesa, as inúmeras e diversas possibilidades de acesso ao mundo.

A Metodologia de Pesquisa

O estudo foi realizado com um grupo de graduandos do curso de Letras/Língua Inglesa de uma Universidade Federal do Nordeste em 2022. Os alunos de bacharelado desta universidade frequentam, de forma obrigatória, a disciplina Teoria e Prática da Tradução Escrita em Língua Inglesa, enquanto para os alunos de licenciatura, a disciplina é optativa. Como já mencionado, o objetivo do componente curricular é apresentar um panorama das principais teorias que norteiam os Estudos da Tradução e definem sua prática, além de apresentar uma introdução à prática da tradução para o português de diferentes gêneros textuais em Língua Inglesa.

As aulas ministradas pela professora regente foram mescladas entre discussões teóricas e atividades práticas, apresentando aos graduandos diferentes estratégias de tradução. Ao longo do curso, a reflexão dos graduandos foi instigada por discussões, exercícios individuais, em pares e em grupos, seminários para o cotejamento de diferentes traduções e socialização dos achados, e, um trabalho final com uma atividade de tradução e reflexão escrita sobre o processo tradutório.

Para desvelar as representações desses graduandos, o grupo foi convidado a responder um questionário semiestruturado com perguntas pertinentes à percepção do ato tradutório, principalmente em relação à percepção dos mesmos antes de participar da disciplina, e como eles percebem a tradução após a conclusão da mesma. Além disso, eles foram questionados sobre as expectativas em relação a prosseguir os estudos na área de tradução.

O questionário foi enviado de forma *online* para os participantes através do *Google forms*. Foram respondidos 14 questionários. Dos participantes, 11 eram do sexo feminino, dois do sexo masculino e um preferiu não mencionar seu gênero. A maioria dos respondentes tinha entre 18 a 30 anos de idade, e três deles tinham 40 anos ou mais. Dentre os respondentes, 11 deles responderam que tinham pouco ou razoável conhecimento sobre tradução, enquanto três responderam que sabiam muito pouco sobre o tema. Além disso, alguns já participavam de grupos de pesquisa dentro da universidade, por isso já estavam envolvidos com a área.

A análise dos dados gerados foi feita por meio da teoria das representações sociais. Essa teoria tem como precursor, Serge Moscovici (2011). Ao desenvolver esse construto, o intuito de Moscovici (2011) foi descobrir como os sujeitos percebem a realidade e a constroem, a partir de conhecimentos, opiniões e imagens de um determinado grupo social. As representações são configuradas no cotidiano das pessoas, na troca de informações e na interpretação da realidade que as cerca. É o que comumente se denomina por ‘senso comum’. Moscovici (2011, p. 46) atesta que para se compreender as representações sociais, elas:

[...] devem ser vistas como uma maneira específica de compreender e comunicar o que nós já sabemos. Elas ocupam, com efeito, uma posição curiosa, em algum ponto entre conceitos, que têm como seu objetivo abstrair sentido do mundo e introduzir nele ordem e percepções, que reproduzam o mundo de uma forma significativa.

Minayo (1999, p. 90) define a teoria afirmando que ela “[...] se refere a categorias de pensamento através das quais determinada sociedade elabora e expressa sua realidade.” Compreendendo-se, então, que as representações sociais reverberam o modo de ser, de viver e de atuar de um determinado grupo. As representações surgem na atualidade como uma necessidade de organizar as percepções dos sujeitos sobre um determinado fenômeno social. Como explica Moscovici (2011, p. 36), as “[...] representações são prescritivas, isto é, elas se impõem sobre nós com uma força irresistível”. São essas representações que orientam as práticas sociais dos sujeitos dentro de sua comunidade.

A partir do exposto acima, as representações sociais podem ser entendidas como:

Um sistema de valores, ideias e práticas, com uma dupla função: primeiro, estabelecer uma ordem que possibilitará às pessoas orientar-se em seu mundo material e social e controlá-lo; e, em segundo lugar, possibilitar que a comunicação seja possível entre os membros de uma comunidade, fornecendo-lhes um código para nomear e classificar, sem ambiguidade, os vários aspectos de seu mundo e da sua história individual e social (Moscovici, 1976: xiii *apud* Moscovici, 2011, p. 21).

A teoria das representações é ampla e fornece a possibilidade de se realizar pesquisas qualitativas (Bortoni-Ricardo, 2009) e quantitativas. No caso deste estudo, a metodologia escolhida foi a de cunho qualitativo, com a abordagem processual das representações sociais (Ornellas, 2011). Isto é, a análise foi realizada a partir do discurso escrito dos graduandos, para encontrar onde e como os respondentes ancoram suas representações sobre o processo de tradução.

As Representações de Graduandos sobre o Processo de Tradução

As primeiras perguntas do questionário foram organizadas para apresentar um panorama sobre o grupo pesquisado. Por isso, foram aplicadas questões em torno de idade, gênero, curso dos graduandos e como eles definiam seu conhecimento sobre tradução. Os participantes também foram questionados sobre a motivação para fazer a disciplina e, apesar de ser uma disciplina obrigatória na grade curricular da universidade, a grande maioria expressou desejo em profissionalizar-se na área de tradução.

A primeira questão aberta ocupou-se da concepção de tradução assumida pelos respondentes antes de cursarem a disciplina. Pode-se perceber nas

respostas, que a representação sobre tradução e sobre o ato tradutório era simplista. A maioria deles acreditava que a tradução era um processo feito de forma mecânica e de fácil execução. A fala de alguns dos respondentes confirma isso: “Acreditava que traduzir era simplesmente transportar o conteúdo do texto de partida para a língua de chegada”; “A concepção de que bastava ser bilíngue e corresponder literalmente os significados”; “Tradução consistia somente em traduzir as palavras e contexto”; “Transporte de sentido de uma língua para outra” e “Não tinha noção do quão complexo é o trabalho de tradução”.

Ademais, alguns graduandos sinalizaram que o arcabouço necessário para realizar uma tradução era somente ter conhecimento consistente das duas línguas, português e inglês: “Pra mim bastava conhecer bem o Inglês e o Português” e “Um bom conhecimento de duas línguas”. Dois respondentes que possuíam conhecimento prévio afirmaram que tradução é “Um processo de várias etapas e com diversos vieses” e “Uma atividade que pode ser feita por basicamente qualquer pessoa que conheça duas ou mais línguas, mas que pode ser feita com mais ou menos qualidade, dependendo do conhecimento da pessoa”. Dois respondentes tinham sua percepção a partir do viés da acessibilidade: “Antes dessa disciplina e antes de entrar no grupo de pesquisa que participo, eu não pensava muito em uma definição para a tradução, ela seria só uma forma de acessibilizar um conteúdo para um outro público”. Outro respondente explica que:

Como foi a minha segunda disciplina na área de tradução, e eu já tinha participado como ouvinte em algumas palestras, iniciei com a concepção de tradução como acessibilidade. Pois, através dela podemos tornar um material acessível para quem não tem domínio na determinada língua-fonte.

Ao serem questionados sobre os suportes externos que podem ser usados pelo tradutor, tais como *Internet*, *CAT tools*⁹, *Apps*, *Google Translate*, entre outros, os respondentes sinalizaram receptividade em relação a eles: Alguns deles afirmam: “Acredito que são ferramentas úteis para tornar o trabalho do tradutor mais produtivo”; “Essas ferramentas facilitam o processo de tradução e dão um grande apoio ao tradutor”; “Essas ferramentas são extremamente úteis quando a tradutora sabe utilizar. Não consigo imaginar traduzir sem a *Internet*, as pesquisas seriam ainda mais trabalhosas”.

Além disso, eles demonstraram conhecer as possibilidades e os cuidados que necessitam ter ao fazer uso dessas ferramentas. Eles têm ciência de que a inteligência artificial não substitui o trabalho do tradutor: “Acho extremamente válidos, porém há a necessidade de usá-los com cautela, pois alguns podem distorcer a correspondência real do texto, então é sempre bom procurar em mais fontes

9 A tradução assistida por computador define-se pelo uso de *software* para auxiliar um tradutor humano no processo de tradução.

e fontes contextualizadas”; “Excelentes ferramentas, mas não podem substituir ainda o trabalho humano” e “São suportes por vezes necessários, mas devem ser utilizados com responsabilidade e em conjunto com pesquisas aprofundadas”.

Ao longo da disciplina, os graduandos foram apresentados a teorias e a diferentes técnicas e estratégias para a prática da tradução. Eles fizeram exercícios para reconhecer e usar as técnicas discutidas em sala. O questionário objetivava desvelar se esse processo os ajudou a desenvolver a sua competência tradutória. As respostas foram todas positivas, ou seja, os graduandos puderam construir seu conhecimento sobre tradução e o processo de tradução de forma mais aprofundada.

Alguns acrescentaram também que o processo de ensino e aprendizagem os levou a refletir sobre suas escolhas tradutórias e a gama de aspectos que envolvem a tradução: “A partir das aulas pude entender a complexidade da prática tradutória, percebendo as várias nuances envolvidas no processo. Isso me ajudou a enxergar além do texto no momento da tradução, melhorando a qualidade dos meus resultados”; “Essas teorias e estratégias me deram um norte, consegui entender um pouco mais sobre a complexidade que é traduzir e pôr em prática”; “Passei a dar mais atenção à produção de sentido, levando em conta a cultura e outros aspectos teóricos importantes”; “[...] as estratégias e teorias me ajudaram a entender mais o processo da tradução, como também ter um pensamento mais amplo e sociocultural enquanto traduzo” e “[...] acredito que ficou mais compreensível a noção de que as abordagens mais contemporâneas abrem possibilidades mais significativas de tradução”.

Ademais, um dos respondentes pontuou seus questionamentos ao se deparar com um material para traduzir:

Perguntas que não fazia antes ao traduzir, agora penso em fazer, como:
Quem é o autor? Qual o contexto da obra? Qual será o foco da tradução?
Manter o mais próximo ao material fonte ou diversificar, se aproximando da cultura da língua alvo? Como dividir as unidades de tradução?

Refletir sobre materiais traduzidos também é uma maneira de desenvolver a criticidade, rever conceitos, analisar possibilidades e aprender. O questionário também perguntava qual era o posicionamento dos respondentes ao se deparar com textos traduzidos após a conclusão da disciplina. Essa foi uma pergunta fechada em que eles poderiam escolher mais de uma das opções, a saber: i) não me interessa muito; ii) pesquisei quem traduziu o trabalho; iii) tento fazer uma análise; iv) sou mais flexível em relação ao trabalho traduzido v) tento aprender com o trabalho traduzido; iv) busco traduções de qualidade; e vii) agora fico mais atenta. Dentre as opções propostas, todas as que oferecem possibilidades de crescimento e aprendizagem sobre a tradução foram escolhidas entre 8 a 10

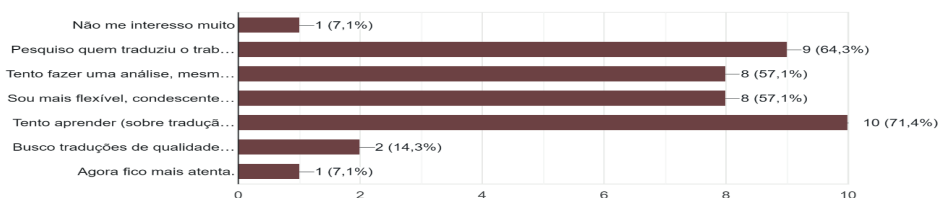
vezes, sinalizando que as aulas contribuíram como incentivo para o desenvolvimento dos graduandos.

O gráfico 1 mostra os resultados:

Gráfico 1 - Posicionamento sobre textos traduzidos após a conclusão da disciplina

10) Ao deparar-se com um trabalho traduzido hoje em dia, qual seu posicionamento? (Você pode escolher mais de uma opção)

14 respostas



Fonte: Dados da Pesquisa (2024).

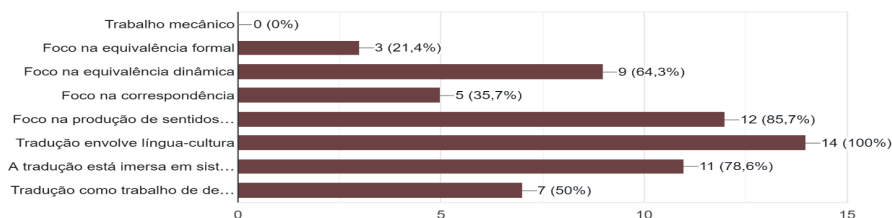
Como processo de construção das representações dos graduandos, o questionário propôs duas questões sobre o processo de tradução após as aulas da disciplina. A primeira delas, uma questão fechada, pede que os respondentes escolham uma ou mais opções sobre como eles percebem a tradução após a disciplina. As opções são: i) trabalho mecânico; ii) foco na equivalência formal; iii) foco na equivalência dinâmica; iv) foco na correspondência; v) foco na produção de sentidos / significados; vi) tradução envolve língua-cultura; vii) a tradução está imersa em sistemas; e viii) tradução como trabalho de desconstrução. As respostas apontaram para escolhas que se articulam em conjunto, assim os graduandos agregam ao seu repertório uma gama de possibilidades.

O gráfico 2 ilustra as respostas dos respondentes:

Gráfico 2 - Posicionamento sobre textos traduzidos após a conclusão da disciplina

7) Como você percebe a tradução agora? (Você pode escolher mais de uma opção)

14 respostas



Fonte: Dados da Pesquisa (2024).

A segunda pergunta sobre o processo de construção das representações dos graduandos pede que eles definam a tradução após as aulas da disciplina.

É perceptível a mudança de posicionamento dos respondentes. Durante o processo de aprendizagem, os respondentes foram instigados a desconstruir suas representações e reconstruí-las com base em estudos, experiências e prática de tradução. As respostas demonstram que as representações se modificaram, e estão embasadas nas teorias discutidas e na própria experiência do processo de tradução dos graduandos.

No discurso deles, alguns excertos corroboram essas representações: “Um trabalho para profissional que exige atenção a diversos aspectos, culturais, principalmente, teóricos e técnicos”; “[...] hoje entendo a tradução como a reescrita de um texto para um novo público alvo, levando em conta seus contextos, aspectos, cultura e necessidade”; “Um processo com várias nuances e diferentes abordagens; é preciso sempre levar em consideração o contexto e o alvo quando falamos em tradução”; “Tradução é uma atividade dinâmica, que envolve culturas e tradições diferentes. Cada tradução é diferente e não existe apenas uma tradução correta”; “Me encontrei na tradução como um trabalho de desconstrução, envolvendo todo um contexto das duas culturas, a de partida e a de chegada, que influencia nas decisões tradutórias” e “Criação de um texto baseado num texto em outra língua, com transposição de significados que façam sentido na língua de chegada, sempre atento aos fatores socioculturais e da subjetividade de cada indivíduo tradutor”.

Um respondente traz uma reflexão mais detalhada sobre esse processo de aprendizagem:

Hoje, tenho consciência de que a tradução é um processo em que se deve considerar as culturas e o período histórico em que os textos de partida e de chegada foram/serão produzidos; a função e o efeito que o original e a tradução se propõem a produzir; qual o público a quem a tradução será destinada; etc. Em síntese, traduzir é possibilitar o acesso de um material estrangeiro para determinado público.

O respondente a seguir apresenta uma reflexão importante sobre o ato tradutório e sobre a importância da pesquisa. O tradutor precisa estar disposto a aprender sobre outras culturas, outros países. Enfim, o tradutor precisa sempre assumir uma postura de pesquisador. Em suas palavras:

Tradução é um trabalho minucioso que exige um olhar sensível e um aprofundamento no texto. É imprescindível realizar muita pesquisa, sempre desprendendo de visões preconceituosas e, em vez disso, estar aberta para entrar em contato com diferentes culturas e costumes. Traduzir é muito além de uma mera decodificação linguística, é criação e acessibilidade.

A última pergunta é sobre o desejo dos graduandos em seguir com os estudos sobre tradução. Dos 14 respondentes, 11 afirmaram que desejam seguir estudando o tema e 3 afirmaram que talvez sigam estudando sobre tradução futuramente. As conclusões são indicadas na seção seguinte.

Conclusões

A presente pesquisa teve como objetivo geral investigar as representações de graduandos de Letras sobre o processo de tradução. Os respondentes cursaram a disciplina Teoria e Prática da Tradução Escrita e tiveram a oportunidade de ressignificar suas representações sobre tradução ao longo das aulas. Os resultados apontam que as representações sociais dos graduandos se modificaram positivamente. Antes da disciplina, eles possuíam uma representação simplista e rasa sobre o processo de tradução. Após a disciplina, as representações construídas apontam para conhecimento mais aprofundado e consciência sobre a complexidade do ato tradutório. As escolhas lexicais sinalizam para processo, complexo, complexidade, contexto, cultura, profissional.

Dentre os objetivos específicos, descobriu-se que a maioria dos respondentes carrega o desejo de profissionalizar-se e que a disciplina contribuiu, sobremaneira, para a construção das representações sociais dos respondentes. Eles apontaram que a aprendizagem das técnicas e estratégias foram primordiais para a compreensão do processo tradutório e que as teorias os ajudaram a refletir sobre suas escolhas tradutórias. Os respondentes se posicionaram positivamente em relação aos suportes externos usados pelo tradutor. Esses são recursos que devem ser usados conscientemente. Os termos lexicais que apontam para os suportes externos são: auxílio, auxiliar, ferramenta. No último objetivo, os respondentes mostraram interesse em prosseguir com os estudos sobre tradução futuramente.

Os resultados apontam que, em geral, mesmo alunos de graduação em Letras, têm pouco conhecimento sobre tradução. Há desconhecimento, e as representações que os graduandos possuem de senso comum, não se alinham com o que de fato, é o processo de tradução. Apesar disso, a aprendizagem é o caminho para a desconstrução de discursos que não fazem jus aos Estudos da Tradução. Ao longo de um semestre, os respondentes foram convidados a ressignificar suas representações sociais e demonstraram que a construção e a disseminação do conhecimento são fulcrais para que a tradução seja compreendida como um processo rico e relevante para a sociedade.

Referências

ANDRADE, K; MOREIRA, S. Reflexões sobre o Ensino da Tradução nos Cursos de Formação de Professores de Língua Estrangeira. *In.*: VIEIRA, L. **Comunicação:** Língua, Linguística E Literatura. Maringá, PR: Uniedusul, 2022. p. 18-32.

AZENHA, J. O Lugar da Tradução na Formação em Letras: Algumas Reflexões. **Cadernos de Tradução**, v.1 n. 17, 2006.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O Professor Pesquisador: Introdução à Pesquisa Qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília, 2017.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

EL METNI, R. B. La Traducción, un Reto en La Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. *In.*: I Congreso de Español como Lengua Extranjera Del Magreb (CELEM), 2015. **Anais eletrônicos...** Maghreb, 2015. Disponível em: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones centros/PDF/rabat_2015/15_boumediane.pdf. Acesso em: 15 de mar. de 2021.

HOLMES, J. S. The Name and Nature of Translation. *In.*: VENUTI, L. **The Translation Studies Reader**. London and New York: Routledge, 2000. p. 172-185.

MINAYO, M. C. S. O Conceito de Representações Sociais dentro da Sociologia Clássica. *In.*: **Textos em Representações Sociais**. 3ª edição. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 89 -111.

MOSCOVICI, S. **Representações Sociais: Investigações em Psicologia Social**. Trad. Pedrinho A. Guareschi. 6ª ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

ORNELLAS, M. L. S. **Representações Sociais: Letras Imagéticas**. Salvador (BA): Quarteto Editora. 2011.

PERTEL, T. A Tradução como Processo Comunicativo Intercultural nas Aulas de Línguas Estrangeiras. *In.*: SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, S. **Nas Trilhas da Interculturalidade: Relatos de Prática e Pesquisa**. Salvador: Edufba, 2016. p. 133-152

POLCHLOPEK, S. A.; AZEVEDO, F. Por um Espaço (privilegiado) dos Estudos da Tradução na Formação do Licenciado em Letras. **Revista da Anpoll, [S. l.]**, v. 1, n. 44, p. 361–374, 2018. Disponível em: <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/1155>. Acesso em: 24 set. 2023.

ROMANELLI, S. O Uso da Tradução no Ensino-Aprendizagem das Línguas Estrangeiras: **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 8, n. 2, 2009, p. 200-219.

SANTOS, A. S. **Guia Prático de Tradução Inglesa: Como Evitar as Armadilhas das Falsas Semelhanças**. Edição Revista, Ampliada e Atualizada. Rio de Janeiro: Campus/Elsevier, 2007.

ROMPENDO BARREIRAS: LETRAMENTOS MULTIMODAIS E A PROMOÇÃO DA INCLUSÃO DE ESTUDANTES SURDOS NO ENSINO BILÍNGUE

*Erliandro Félix Silva*¹⁰

*William Velozo Francioni*¹¹

*Paula Aparecida Diniz Gomides*¹²

*Thays de Fatima Botelho*¹³

*Valquíria Ferreira Ribeiro*¹⁴

Introdução

Entre 1990 e 2000, diversos avanços foram alcançados em relação à educação de surdos no país, dentre eles o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como língua de expressão e comunicação do povo surdo (Brasil, 2002) e a Educação Bilíngue, tendo em vista o ensino de Libras como primeira língua e da língua portuguesa como segunda língua (Brasil, 2021). Juntamente ao

10 Licenciado em Letras -Libras pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Especialista em Libras pela Faculdade Futura, Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade de Taubaté (UNITAU) e em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS) e Doutorando em Ciências Humanas e Sociais pela Universidade Federal do ABC (UFABC). Atualmente é servidor efetivo técnico-administrativo em educação, desempenhando a função de assistente de aluno no Campus Ilha Solteira do IFSP (IST/IFSP). E-mail: leandro.felix1980@gmail.com.

11 Licenciado em Letras -Libras pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Especialista em Educação e Tecnologia pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) e Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade de Taubaté (UNITAU). Tradutor e Intérprete Educacional de Libras-Português (TILSP) e Coordenador do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) no Campus Avançado Ilha Solteira do Instituto Federal de São Paulo (IFSP). E-mail: w.francioni@gmail.com.

12 Licenciada em Pedagogia pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), Mestra em Educação pela Universidade Federal de São João del Rei (UFSJ) e Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). E-mail: paulagomides@ufmg.br.

13 Licenciada em Pedagogia pelo Centro Universitário de Jales (UNIJALES), Especialista em neuropsicopedagogia pelas Faculdades Metropolitanas de São Paulo (FAMESP) e Mestranda em Educação Inclusiva pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). E-mail: thays.botelho@unesp.br.

14 Licenciada em Letras - Libras pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e Especialista em Interculturalidade e Descolonização na Educação de Surdos. Atualmente é professora de Libras no Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). E-mail: vfr-val@gmail.com.

reconhecimento da língua, é preciso que se pense na inegável existência da cultura e da identidade surda, que se pautam na visualidade, como uma forma de interpretar o mundo e as diferentes práticas sociais nas quais os indivíduos se engajam.

Contudo, alguns autores argumentam que os avanços legislativos não são ainda sentidos plenamente na prática, visto que a Libras ainda se posiciona como uma língua de minoria e, em consequência, se mantém em uma relação de subalternidade, ante ao português, língua oficial do país. Assim, voltamos nossos esforços ao debate crítico sobre a importância da promoção de práticas sociais de letramentos, visando a construção de repertórios linguísticos na L1 desses estudantes, utilizando-nos da multimodalidade, sob a inspiração da Pedagogia Decolonial que preza pela interculturalidade, reconhecimento e valorização linguística e inclusão (Walsh, 2012; Souza; Silva; Souza, 2021).

O principal compromisso deste texto busca atender as necessárias reflexões sobre a Educação Bilíngue para surdos, tendo como pano de fundo a inclusão dessa prerrogativa na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996). Estimulamos o debate sobre as práticas sociais de alfabetização e letramento em Libras como primeira língua de estudantes surdos desde o início de sua escolarização. Nosso texto visa apresentar uma revisão de bibliografia pautada em autores que se inserem na problemática da educação de surdos como: (Strobel, 2008; Muller, 2013; Nascimento, 2017; Nogueira, 2017; Souza; Silva; Souza, 2021).

Articulamos as orientações de autores que trabalham a educação de surdos às orientações voltadas ao trabalho com a multimodalidade, com base na utilização de um livro ilustrado de um autor surdo. Ancoramo-nos também nos preceitos da perspectiva decolonial para defender estratégias didáticas capazes de promover um ensino satisfatório, tendo em vista os debates nacionais sobre a Educação Bilíngue para surdos. Nossos resultados apontam a urgência na construção de materiais pedagógicos que contemplem as especificidades da comunidade surda, formação continuada de professores e melhoria na estrutura das escolas para a devida articulação de práticas de letramentos que envolvam estudantes surdos e ouvintes.

Direitos linguísticos e Educação Bilíngue

Definimos como tema as dificuldades enfrentadas pela comunidade surda ao seu direito linguístico definido em lei (Brasil, 2002), principalmente com a asseguaração da Educação Bilíngue, como uma forma de inserção desta comunidade nos espaços sociais majoritariamente dominados pelo ouvintismo. A Educação Bilíngue, determinada pela Lei nº 14.191/2021 favorece o Ensino Bilíngue para estudantes surdos em toda a rede de ensino nacional. De acordo

com a própria lei, que integra a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a comunidade surda deve aprender, desde o nascimento e ao longo de toda a vida, a Libras como primeira língua e a língua portuguesa como segunda língua (Brasil, 2021).

A educação de surdos é um tema que desperta a curiosidade e a necessidade de conhecimento. O ensino da Libras desempenha um papel fundamental nesse processo criativo de aprendizagem. Por meio de metodologias inovadoras e recursos visuais, a educação de surdos se torna um universo repleto de possibilidades. A Libras quebra barreiras e promove a inclusão, proporcionando uma forma única de comunicação. Nesse contexto, a busca por estratégias criativas e eficazes para o ensino de Libras se torna essencial, permitindo que cada surdo tenha a oportunidade de desenvolver todo o seu potencial. A educação de surdos é um caminho de descobertas, que não apenas ensina, mas também abre novos horizontes e promove a igualdade de oportunidades (Strobel, 2008; Souza; Silva; Souza, 2021).

A educação bilíngue de surdos valoriza a diversidade linguística e promove a inclusão. Nesse contexto, a linguagem torna-se uma ferramenta poderosa para a construção do conhecimento e o desenvolvimento das habilidades comunicativas. Com base em uma abordagem pedagógica dinâmica e interativa, os surdos têm a oportunidade de se expressar e aprender em dois idiomas, ampliando suas possibilidades de interação e participação na sociedade. A educação bilíngue de surdos quebra barreiras e estimula a criatividade, proporcionando um ambiente acolhedor e estimulante para o desenvolvimento integral dos alunos (Nascimento, 2017).

Pensar sobre direitos linguísticos é também pensar sobre o direito à cultura e à identidade. O documento produzido pela Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), exemplifica como ocorre a colonização de um povo sobre o outro, favorecendo a negação de grupos minoritários marginalizando-os socialmente. A língua é uma das formas por meio das quais os direitos são suplantados, assegurando a *cultura do privilégio* a alguns. Ao defender a asseguaração de direitos ao povo surdo, Muller *et al.* (2013) ressaltam que, mesmo com as legislações vigentes sobre a educação de surdos, na prática, o bilinguismo não tem ocorrido da forma esperada, uma vez que não se prima pela L1 da comunidade surda, dificultando a inclusão desses sujeitos.

Em concordância, Fernandes e Moreira (2014) expressam a existência de várias tensões que envolvem a educação de surdos, partindo-se de um ensino monolíngue, centrado unicamente na utilização de materiais comuns ao ensino de ouvintes. Em adição, Nascimento (2017) também ressalta essa realidade, indicando que os surdos ainda são interpretados em nossa sociedade sob o viés da

Educação Especial, resultado da visão clínico-terapêutica da surdez como uma deficiência. Os surdos são entendidos como aqueles aos quais falta a audição, cabendo apenas sua *normalização* à maioria ouvinte.

O monolinguismo constitui uma maneira de se promover a colonização sobre as pessoas, referindo-se não apenas ao uso da língua, mas também ao apagamento e silenciamento de culturas. Ao contrário disto, a *Pedagogia Decolonial* requer interações interculturais, por meio das quais as diferenças são problematizadas, tendo em vista a diversidade cultural, capaz de ser inserida nos espaços escolares. A interculturalidade é considerada uma forma de se construir conhecimentos críticos que colocam em debate, inclusive, o avanço capitalista que classifica e determina relações de utilidade *versus* inutilidade, desumanizando alguns e legitimando as desigualdades em prol de outros (Walsh, 2012).

Neste sentido, as referências levantadas concordam que há direitos garantidos aos surdos sendo deliberadamente desrespeitados, culminando no que o relatório da CEPAL indica como a naturalização de diferenças como desigualdades. As desigualdades são reproduzidas por diferentes instâncias sociais, dentre elas, as escolas, que deveriam, ao contrário, atuar de forma ativa na proteção dos direitos linguísticos dos surdos, uma vez que a Educação Bilíngue deve se estruturar na escola, desde a inserção desses atores nesse espaço social (Nascimento, 2017).

Temos discutido e mantido nosso compromisso em prol da defesa da Educação Bilíngue para surdos, como uma forma de reconhecimento não apenas da existência das línguas minoritárias no Brasil. Reforçamos também a importância da cultura e da identidade que é representada pela Libras. Desta maneira, comparamos o modelo de educação considerado tradicional, pautado apenas na inclusão escolar e que enxerga o surdo como alguém deficiente, ao modelo representado pela perspectiva cultural, essencial para o engajamento dos estudantes surdos, ao longo de experiências dialógicas, aprendendo e contribuindo seus referenciais por meio da Libras.

O modelo tradicional, pautado no monolinguismo, causa frustração aos estudantes que não se sentem parte do processo educativo. Esse tipo de ensino é responsável pelas taxas de fracasso escolar de estudantes surdos e, consequentemente, tem sido também responsável pela evasão escolar. Em contrapartida, prezar pela Educação Bilíngue é respeitar a primeira língua da comunidade surda, valorizando suas experiências visuais e possibilitando que esses estudantes se destaquem no cenário social futuramente. Essa é uma das defesas do relatório do CEPAL que preza pelo respeito às diferenças, sobretudo, linguísticas dos indivíduos. Passamos a delinear algumas considerações sobre a construção de letramentos multimodais na alfabetização de surdos em sua L1.

Letramentos multimodais na alfabetização de surdos em L1

Pensar a construção de letramentos na primeira língua de estudantes surdos é pensar na articulação constante entre a língua, a cultura e a identidade, desenvolvida, em diálogo com os contextos sociais nos quais se inserem esses estudantes. Uma das primeiras distinções a serem feitas é o entendimento da Libras como uma língua viso-espacial. Assim, é preciso que recursos diferenciados sejam adotados para que os estudantes surdos construam referenciais significativos, por meio da visualidade. Por isso, a multimodalidade é entendida como um recurso que pode auxiliar na construção dos letramentos em L1 de forma satisfatória (Nascimento, 2017).

Em adição, Nogueira (2017) expressa que o cenário atual tem demandado de professores e estudantes diferentes articulações para a construção das aprendizagens, sobretudo, face ao avanço da globalização e do capitalismo, que influenciam, sobremaneira, nas relações sociais e, conseqüentemente, na educação. Assim, são enfocados os ganhos proporcionados pela utilização de novas tecnologias na educação de surdos, bem como, da multimodalidade. Além disso, Nogueira (2017) repercute o impacto de diferentes linguagens na construção de significados plurais. Assim, a presença da Libras já é considerada como uma condição ímpar para qualquer prática de letramento com estudantes surdos. O que se encontra em debate é quais outras linguagens tornaram possível essa articulação, haja vista que assim como os ouvintes, os estudantes surdos estão envolvidos em diferentes linguagens e construções semióticas sobre as quais as escolas não podem se apartar.

A educação é um dos pilares fundamentais para o desenvolvimento humano. Por meio dela, adquirimos conhecimentos, habilidades e valores que nos preparam para a vida em sociedade. No contexto da educação, a linguagem desempenha um papel crucial, pois é com ela que nos comunicamos, compartilhamos pensamentos e expressamos nossas ideias. Ela nos permite compreender conceitos e construir significados. A linguagem também está intrinsecamente ligada ao processo de pensamento e raciocínio, influenciando a forma como estruturamos nosso pensamento e construímos nosso conhecimento (Goés, 2020).

Abordamos como recurso para a alfabetização de crianças surdas em sua L1 o livro *A bruxinha surda está aprendendo magia com Libras*, escrito e ilustrado pelo autor surdo Lucas Ramon. A obra aborda como personagem principal uma menina que é bruxa e está, ao mesmo tempo, se desenvolvendo na aprendizagem de mágicas e também na língua de sinais. A figura 1 traz alguns elementos para a análise:

Figura 1: Capa do livro de Lucas Ramon (2022)



Fonte: Ramon (2022)

Conforme demonstra a figura 1, a visualidade é um elemento fundante na construção de obras que são consideradas como parte da *Literatura Surda*¹⁵. O título salta das mãos da bruxinha, principais instrumentos da comunicação em Libras. Além disso, há a presença de dois outros personagens na capa: o sapo e o morcego que, conforme a contextualização no início do livro são ouvintes e também se comunicam por Libras. Por isso, esses personagens são os principais companheiros de Bruna, a bruxinha, na aprendizagem de sua L1.

A figura 2 trata da página 6 da obra. Nela, a bruxinha se apresenta, indicando ser surda, seguida da soletração manual de seu nome BRUNA.

Figura 2: Página do livro *Bruxinha Surda*



Fonte: Ramon (2022, p. 06)

¹⁵ Para Karnopp (2010), a Literatura Surda parte das narrativas e histórias produzidas e publicadas por autores surdos, cuja temática principal é a surdez. Nas produções a surdez é tematizada pelo ponto de vista da diferença e não da deficiência, cuja concepção direta é a falta de algo. De acordo com Karnopp (2010, p. 161): “A expressão “literatura surda” é utilizada no presente texto para histórias que têm a língua de sinais, a identidade e a cultura surda presentes na narrativa”.

De acordo com Brito *et al.* (2023), o ensino de Libras vai além da simples comunicação, estabelecendo uma forma de promover a inclusão e a igualdade de oportunidades para os surdos. Com base no ensino dessa língua, os surdos podem se expressar plenamente, ter acesso à informação e participar ativamente da sociedade. O ensino de Libras também é fundamental para que os ouvintes possam se comunicar com surdos, promovendo a inclusão em diferentes contextos.

A Literatura Surda surge como uma forma de expressão artística e cultural da comunidade surda. Essa literatura pode ser escrita em Libras, utilizando a linguagem visual e gestual da língua de sinais, ou em língua escrita, trazendo reflexões e narrativas sobre a experiência surda. A literatura surda permite que os surdos compartilhem suas histórias, emoções e perspectivas de mundo, promovendo o reconhecimento e a valorização da identidade surda. “Chama-se Literatura Surda todo texto literário produzido em sinais, feitos por surdos e direcionados aos surdos, em vista de preservar e fazer crescer a comunidade surda e seus traços culturais” (Brito *et al.*, 2023, p. 144).

Ramon (2021) nos mostra as possibilidades de ensino, a partir desta literatura, na aprendizagem infantil. Sua obra ressalta as primeiras aproximações de Bruna, a bruxinha, na aprendizagem de magia, a partir do uso da Libras. A figura 3 representa a página 11 e reflete um diálogo:

Figura 3: Página do livro *Bruxinha Surda*



Fonte: Ramon (2022, p. 11)

É possível depreender das figuras 2 e 3 que a obra de Ramon (2022) prioriza os recursos visuais, como uma forma de aproximação entre as crianças e a Libras, utilizando-se apenas de algumas contextualizações em língua portuguesa como a indicação “eu sou bruxa”, na página 06 e priorizando o movimento das mãos relativo aos sinais envolvidos na interação entre a personagem principal e seus amigos ouvintes: o morcego e o sapo. A representação das mãos na figura 2 indica a sinalização do nome da bruxinha, bem como a indicação “sou surda”.

Essa constitui uma apresentação inicial da personagem, que pode e deve ser replicada por qualquer pessoa que esteja aprendendo a Libras.

Por sua vez, a figura 3 mostra que a bruxinha está perguntando ao morcego e ao sapo, após estes fazerem a sinalização de seus nomes, qual é o sinal de ambos. Na cultura surda, o sinal é uma espécie de batismo por meio do qual as pessoas são identificadas. Cada sinal é único e se refere às características pessoais daquele ao qual o sinal é atribuído. Outro elemento importante é que, na cultura surda, apenas outro surdo pode atribuir um sinal à pessoa, seja ela ouvinte ou surda. A cultura surda é definida por Strobel (2008, p. 29) como:

[...] o jeito de o sujeito surdo entender o mundo e modificá-lo a fim de torná-lo acessível e habitável ajustando-o com suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas. [...] Isso significa que abrange a língua, as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos do povo surdo.

Neste sentido, a exploração da referida obra repercute não apenas na possibilidade de se construir aprendizagens sobre a Libras, mas também está diretamente articulada à apropriação cultural e identitária da surdez. Daí que se entende que a língua não se encontra desarticulada da cultura de um dado povo, mesmo que a língua em questão se refira a uma minoria linguística, como a Libras e os surdos no Brasil. Os recursos multimodais presentes na obra ensinam diferentes atividades que podem se destinar à reprodução contextualizada dos diálogos na língua, trocados entre a personagem principal no desenrolar da trama.

A Literatura Surda pode contribuir para a formação de identidade e autoestima dos surdos, permitindo que eles se vejam representados e valorizados nas histórias que leem. Por meio dessa literatura, os surdos podem se reconhecer como sujeitos ativos na sociedade, com suas próprias vivências e perspectivas. Isso é fundamental para fortalecer a comunidade surda e promover a igualdade de oportunidades. “[...] a literatura surda permite explorar questões relacionadas à identidade, à cultura e à subjetividade da pessoa surda, desenvolvendo afetividade, sociabilidade e cognição” (Brito *et al.*, 2023, p. 146).

Brito *et al.* (2023) ressaltam que o ensino de Libras e a Literatura Surda não devem ser vistos como atividades isoladas, mas sim como complementares e interligadas. O ensino de Libras deve estar presente nas escolas, nas universidades e em todas as esferas da sociedade, assim como a Literatura Surda deve ser valorizada e difundida. Dessa forma, é possível promover a inclusão e o reconhecimento dos surdos como membros ativos e participantes da sociedade. Em face disso, o acesso à literatura favorece a aquisição de direitos, uma vez que a literatura repercute na ampliação dos conhecimentos dos indivíduos.

Sem acesso à literatura o surdo é privado de conhecimento de mundo, desenvolvimento cognitivo, linguístico, vocabular e cultural, assim como as demais pessoas. Com isso, entende-se que a sociedade deve refletir sobre a importância do uso da literatura surda nos ambientes culturais, a fim de possibilitar o acesso ao material literário produzido por sua comunidade linguística e cultural (Brito *et al.*, 2023, p. 151).

A apropriação permite a construção de letramentos, de acordo com Kress (2010). Os recursos multimodais são compostos de combinações, que permitem diferentes leituras que se contrapõem aos ditames educacionais tradicionais que enfocam, tão somente, a construção de conhecimentos, por meio da escrita e da oralidade. É possível articular nossas práticas educativas a diferentes linguagens ou modos de comunicação que levam à construção do metac conhecimento, envolvendo a criação de diferentes sentidos para as diferentes mídias com as quais temos contato. Por meio das experiências visuais, é possível que as crianças surdas adotem uma postura crítica diante do mundo, o que, de maneira alguma, as torna incapazes de se apropriarem da língua portuguesa como L2 a partir da construção de sua L1 (Muller, 2013; Nascimento, 2017; Brasil, 2021).

Ao terem acesso tanto à Libras quanto à língua oral, os surdos desenvolvem habilidades linguísticas mais amplas, o que facilita sua comunicação e interação com os ouvintes. O modelo bilíngue contribui para o desenvolvimento cognitivo e acadêmico dos surdos, permitindo que eles adquiram conhecimentos em diferentes áreas. Ao valorizar a língua natural dos surdos, esse modelo os educa para que se sintam parte de uma comunidade linguística e cultural específica, proporcionando autoestima e senso de pertencimento. A presença da Libras nas escolas contribui para a formação de uma sociedade mais inclusiva e consciente das necessidades dos surdos (Goés, 2020).

As dificuldades enfrentadas na aquisição de uma língua, pela comunidade surda, são destacadas por Goés (2020, p. 12), derivam de um processo educativo frágil, marcado, em muitos casos, pela evasão escolar:

Estudos sugerem que pessoas surdas, mesmo depois de terem passado por longo período de escolarização, apresentam dificuldades no uso da linguagem escrita. Na verdade, as limitações nessa esfera não são exclusivas das experiências escolares de surdos, nem inerentes à condição de surdez: um dos principais problemas está nas mediações sociais dessa aprendizagem, mais especificamente, nas práticas pedagógicas que fracassam também na alfabetização de ouvintes. Entretanto, ocorre que a essa questão mais geral sobrepõe-se, muitas vezes, o fato de o aluno surdo enfrentar complexas demandas adicionais, por apresentar uso restrito da língua implicada nas atividades de leitura e escrita.

O que se tem notado é que o que tem sido denominado como Literatura Surda, tem, cada vez mais, explorado os recursos visuais como uma forma de

criação de referenciais mais próximos da comunidade surda, já que a Libras é uma língua de modalidade viso-gestual. “Olhar para o surdo é olhar para o sujeito que experiencia o mundo de uma forma diferente, visual, não incompleta por ser assim, mas diferente” (Nascimento, 2017, p. 133). É no reconhecimento dessas diferenças que práticas sociais e pedagógicas devem ser desenvolvidas, mesmo que no atual contexto, apesar dos avanços legislativos que garantem o acesso linguístico às pessoas surdas, ainda sejam vistas, em sua grande maioria, atividades adaptadas ou totalmente formatadas para os estudantes ouvintes.

Sobre isso, Nascimento (2017, p. 26) reitera a importância do não apagamento da Libras nas abordagens pedagógicas, com base no que se tem produzido acerca da cultura surda nas propostas de Educação Bilíngue:

Os alunos surdos, assim como quaisquer outros alunos, não são (ou não deveriam ser) indexados por uma única língua, uma vez que são usuários de recursos linguísticos e semióticos de maneiras complexas e que lhes permitem construir significados de formas variadas. Assim, por meio das diferentes relações que são possibilitadas entre pessoas, tecnologias e linguagens, acreditamos que, ao modificar práticas escolares considerando que as mídias digitais e as atividades online dão origem a novas potencialidades linguísticas e comunicativas nas quais a diferença surda pode ser manifestada em textos multimodais que refletem a multiplicidade de linguagens e, conseqüentemente, a multiculturalidade constituinte desses alunos, novas formas de engajamento dos alunos surdos nas atividades de sala de aula – cujo sentido só pode ser compreendido a partir da possibilidade de que a diferença surda seja, cada vez mais, contemplada e não invisibilizada nesse espaço – poderiam ser conquistadas, com vistas à inserção e participação efetiva desses alunos na sala de aula.

No caso da obra em tela, diferentes recursos visuais, inclusive, com a representação gráfica da Libras são utilizados, para a construção de repertórios culturais na língua. Esses materiais merecem reconhecimento e notoriedade, visto que eles podem contribuir de forma positiva para as estratégias pedagógicas desenvolvidas junto à Educação Bilíngue. Em igual medida, os repertórios culturais produzidos junto à comunidade surda, devem alcançar legitimidade e visibilidade, já que há um universo em expansão, inclusive, por meio de publicações como a obra em tela, que partem de diferentes gêneros como: piadas, poemas, criações literárias, quadrinhos, dentre outros. Um dos maiores empecilhos para a materialização da Educação Bilíngue é o desconhecimento acerca desse universo formativo, pelas famílias ouvintes de surdos. Conforme Fernandes e Moreira (2014), ao menos 95% dos surdos no país nascem em famílias compostas por ouvintes que desconhecem a língua, a cultura e a identidade surda.

Assim, as intervenções clínico-terapêuticas são as primeiras oferecidas, visando a *normalização* da pessoa surda à maioria ouvinte, ao contrário

da promoção de sua devida apropriação linguístico-cultural. Aqui falamos de Libras como a L1 de surdos. Contudo, em diálogo com Fernandes e Moreira (2014), o ideal é que se falasse desta como a *Língua Materna* desses indivíduos que, apenas se constituiria como um cenário real se as referências culturais da comunidade surda fossem apresentadas antes dos três anos completos das crianças surdas. “Na infância, não se apropriam de referências culturais da comunidade surda e não têm interlocutores fluentes em Libras para garantir seu direito à língua materna, até os três anos” (Fernandes; Moreira, 2014, p. 58). Como língua materna, Nascimento (2017) indica ser o repertório linguístico e cultural construído no seio familiar. Primeira instância de socialização das crianças.

É essencial a ampliação do *olhar pedagógico* à valorização das experiências visuais na educação de surdos. Temos uma legislação que assegura esse direito, apesar da formação ineficiente de professores para a Educação Bilíngue na prática. A tomada de consciência sobre os materiais produzidos por autores surdos nos aproxima desse ideal, já que a Literatura Surda está diretamente articulada à cultura e à identidade surda. Conforme demonstramos na produção de Ramon (2022), esses elementos estão presentes ao longo do desenvolvimento da história. A formação continuada de professores pode ser também um elemento colaborativo para a aproximação desses com a temática, a fim de que novas propostas pedagógicas surjam na esfera da educação Bilíngue de Surdos. A seguir alguns apontamentos finais.

Apontamentos Finais

Ao longo de nossa exposição, defendemos a Educação Bilíngue, tendo a Libras como primeira língua e a língua portuguesa como segunda língua na formação de surdos no Brasil, em diálogo com a legislação. Esse modelo educacional requer que novas práticas pedagógicas sejam desenvolvidas, tendo em vista as especificidades linguísticas e de aprendizagem na educação de surdos, não sob um viés da deficiência, mas sim da diferença, tanto linguística, quanto cultural e identitária. Assim, as produções de surdos, principalmente caracterizadas como parte da Literatura Surda são fundamentais para o desenvolvimento da competência linguística desses estudantes em sua L1 em tempo hábil, permitindo que os aspectos visuais, inerentes à aprendizagem de surdos, sejam estimulados.

A multimodalidade é chamada a essa argumentação para a problematização dos diferentes significados sociais capazes de ser construídos a partir do trabalho com a obra de Ramon (2022). A visualidade é estimulada, juntamente à língua e à cultura surda, entendendo-se que esses elementos não se encontram desarticulados. Salientamos a importância da notoriedade desse tipo de literatura para que a Educação Bilíngue, já regulamentada, possa se tornar uma realidade,

com o devido respeito à forma como as crianças surdas constituem os letramentos em L1, considerando sempre o letramento sob a perspectiva sociocultural.

É importante ressaltar que a implementação do ensino de Libras como primeira língua na educação bilíngue de surdos enfrenta desafios. Um deles é a falta de profissionais capacitados para lecionar Libras, o que pode comprometer a qualidade do ensino. Portanto, é fundamental investir na formação de professores especializados em Libras, garantindo que possuam conhecimentos linguísticos e pedagógicos adequados. Além disso, é necessário garantir que o ensino desta língua seja integrado ao currículo escolar de forma efetiva, assegurando o acesso ao conhecimento em todas as áreas do conhecimento. A inclusão de materiais didáticos adaptados e recursos visuais adequados são estratégias que podem favorecer a aprendizagem dos surdos.

É necessária a promoção da produção e difusão de obras escritas por surdos. Essas obras podem abordar temas diversos, como a história e cultura da comunidade surda, a experiência de ser surdo, a luta por direitos e inclusão, entre outros. É importante que essas obras sejam reconhecidas e valorizadas, integrando o currículo escolar e sendo disponibilizadas para o público em geral, para que a literatura surda alcance cada vez mais pessoas e promova a conscientização sobre a surdez.

Em suma, o ensino de Libras como primeira língua na educação bilíngue de surdos é uma prática que promove a inclusão e valorização da cultura surda. Apesar dos desafios, é fundamental investir nessa abordagem educacional, assegurando que os surdos tenham acesso a uma educação de qualidade, que respeite suas particularidades linguísticas e contribua para seu pleno desenvolvimento. No caso em tela, a Literatura Surda e a adoção de recursos multimodais favorecem essa mediação da prática pedagógica, fomentando a real valorização da comunidade surda no cenário nacional.

Referências

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 4 mar. 2024.

BRASIL. **Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 27 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. **Lei nº 14.191 de 3 de agosto de 2021**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para

dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2021/Lei/L14191.htm#art1. Acesso em: 22 fev. 2022.

BRITO, M. D. O. *et al.* A importância da Literatura surda de forma lúdica para a comunidade surda. **Rebena** - Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem, [S. l.], v. 7, p. 143–152, 2023. Disponível em: <https://rebena.emnuvens.com.br/revista/article/view/137>. Acesso em: 12 fev. 2024.

COMISSÃO ECONÔMICA PARA A AMÉRICA LATINA. CEPAL. **A influência da desigualdade**. Trigésimo Sétimo Período de Sessões da CEPAL. Havana. 2018. Disponível em: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/43569/4/S1800303_pt.pdf. Acesso em: 29 jun. 2022.

FERNANDES, S.; MOREIRA, L. C. Políticas de educação bilíngue para surdos: o contexto brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 2/2014, p. 51-69. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/zJRcjr-ZgSfFnKpbqTDh7ykK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 29 jun. 2022.

GOÉS, M. C. R. de. **Linguagem, surdez e educação**. 1. ed. Campinas: Editora Autores Associados, 2020 (Coleção Educação Contemporânea).

KARNOPP, L. B. Produções culturais de surdos: análise da literatura surda. **Cadernos de Educação**, FaE/PPGE/UFPel, Pelotas [36]: 155 - 174, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1605/1488>. Acesso em: 01 jul. 2022.

KRESS, G. **Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication**. London: Routledge, 2010.

MULLER, J. I. *et al.* Educação bilíngue para surdos: interlocução entre políticas linguísticas e educacionais. **Nonada: Letras em Revista**, v. 2 n. 21. 2013. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/5124/512451671022.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2022.

NASCIMENTO, A. C. e S. G. **O direito à Libras como língua materna: um estudo sobre a política educacional de educação infantil para crianças surdas na rede municipal de ensino de Curitiba**. 2017. 227f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba. 2017.

NOGUEIRA, A. Educação de surdos: algumas reflexões sobre tecnologias, linguagens e diversidade. *In.*: CABELLO, J.; LINS, H. A. M. (orgs.). **Mídias, infâncias e diferenças**. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2017.

RAMON, L. **A bruxinha surda está aprendendo com Libras e feitiçaria**. Belo Horizonte: Ed. do Autor. 2022.

SOUZA, A. A. N.; SILVA, V. A. da.; SOUZA, R. de C. S. Interculturalidade e inclusão: uma crítica às políticas de inclusão de surdos no Brasil. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 13, n. Esp, p. 267–281, 2021. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/12051>. Acesso em: 27

jun. 2022.

STROBEL, K. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.

WALSH, C. Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. **Visão Global**, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 61-74. 2012. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/visaoglobal/article/view/3412/1511>. Acesso em: 27 jun. 2022.

EDUCAÇÃO BÁSICA E A PANDEMIA DE COVID-19: REFLEXOS DO ENSINO REMOTO, DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Valquíria Ferreira Ribeiro¹⁶

Ana Paula Naked Chalita¹⁷

Débora Oliveira de Melo Rício¹⁸

Deivid Guareschi Fagundes¹⁹

Jelson Budal Schmidt²⁰

Eduardo Ribeiro Gonçalves²¹

Introdução

A pandemia de Covid-19 representa um impacto significativo em diferentes âmbitos da vida prática, dentre eles, o aspecto econômico, social e, sobretudo, educacional. A pandemia de Covid-19 decorre da expansão da infecção viral originada na China no final de 2019. Essa infecção rapidamente impactou o mundo,

16 Licenciada em Letras - Libras pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e Especialista em Interculturalidade e Descolonização na Educação de Surdos. Atualmente é professora de Libras no Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). E-mail: vfr-val@gmail.com.

17 Bacharel em Medicina pela Faculdade de Medicina de Campos (FMC), Especialista em Pediatria pela Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP). Médica em Campos dos Goytacazes. E-mail: ana.chalita@uol.br.

18 Licenciada em Pedagogia pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), Especialista em Divulgação Científica pelo Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ) e Mestranda em Ciências da Educação pela Universidad Columbia del Paraguay. E-mail: debora.ricio@ifrj.edu.br.

19 Bacharel em Medicina Veterinária pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Especialista em produção de suínos pela Universidade Tuiuti do Paraná (UTP) e Mestrando em Ciência e Tecnologia de Alimentos pelo Instituto Federal de Educação do Mato Grosso (IFMT). Atualmente é professor do Instituto Federal Farroupilha (EBTT). E-mail: deivid.fagundes@iffar.edu.br.

20 Licenciado e bacharel em Educação Física. Pós-graduado em Libras. Mestre em Educação. Docente no Ensino Superior na Faculdade Ielusc e na Faculdade Guilherme Guimbal, ambas em Joinville-SC. E-mail: jelsonbudal@hotmail.com.

21 Graduação em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-Goiás), Especialista em Educação, Pobreza e Desigualdade Social pela Universidade Federal do Tocantins (UFT) e Mestre em Filosofia pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). E-mail: eduardomirato@hotmail.com.

repercutindo na suspensão das atividades presenciais de segmentos considerados como *não essenciais*. No Brasil, em março de 2020 as escolas foram fechadas e um sistema de estudos mediados a partir das tecnologias passou a operar, sobretudo, em ambientes virtuais. O Ensino Remoto Emergencial (ERE) é diferente do ensino a distância (EaD), apesar de se utilizar de muitos de seus recursos. O período é caracterizado como a oferta de um ensino não planejado, marcado pelo estresse docente e discente e indisponibilidade de ferramentas e dispositivos necessários para o acesso e a manutenção das atividades (Carreira *et al.*, 2023).

A Educação Básica sofreu com os desafios impostos por esse modelo de ensino, sobretudo em relação aos alunos mais jovens que necessitaram de mediação de seus pais e responsáveis para a realização das atividades propostas pelos estabelecimentos de ensino. O calendário escolar foi reorganizado pelo Parecer 05/2020 para que o ano letivo não fosse prejudicado em demasia. Contudo, um grande desafio representado pelo período, conforme Torres, Carvalho e Guimarães (2023) foi a garantia da permanência e do êxito dos alunos. Em relação aos resultados, indica-se o atraso em um aspecto geral, causado pelo período que está sujeito à refletir de forma negativa por ainda muitos anos.

É notável uma grande responsabilização dos professores no sucesso alcançado pelos estudantes, mas essa responsabilização é perigosa e traz prejuízos, conforme apontam Torres, Carvalho e Guimarães (2023):

Por mais que haja empenho dos educadores no desenvolvimento essa nova forma de ensinar e aprender, é preciso compreender que o caráter emergencial trouxe em si um novo modo de interação e construção do ensino, cuja celeridade na implementação de tal processo não permite, ainda, um maior amadurecimento e familiaridade com esse novo formato. Isso não se refere apenas ao uso das ferramentas tecnológicas, mas também ao novo modo de interação, aos novos espaços de aula/estudo e às diversas necessidades físicas e psicológicas ocasionadas pelo ensino remoto (Torres; Carvalho; Guimarães, 2023, p. 22).

Faz-se necessário repensar o papel docente, diante das necessárias adaptações no formato remoto. Em face da constatação realiza-se uma pesquisa de natureza qualitativa e pautada na revisão bibliográfica como fonte de pesquisa (Gil, 2011). Busca-se responder à seguinte questão: quais os reflexos do Ensino Remoto Emergencial na Educação Básica no período pós-pandemia? Indica-se os seguintes objetivos específicos: i) compreender o que representou o período de suspensão das atividades presenciais durante a deflagração da pandemia de Covid-19; ii) levantar as dificuldades e possibilidades ressaltadas por pesquisas desenvolvidas no período; iii) analisar os prejuízos e definir caminhos para a condução de estratégias de ensino e aprendizagem no retorno às atividades presenciais.

O presente capítulo está organizado da seguinte maneira: inicialmente delinea-se algumas considerações sobre a pandemia de Covid-19 e seus reflexos no Brasil, sobretudo no aspecto educacional; na segunda seção, apresenta-se a metodologia utilizada para a realização deste estudo; a seguir, as contribuições de pesquisas embasadas no interesse da pesquisa são analisadas. Em uma seção final, discute-se as considerações finais com possibilidades e limitações.

Pandemia de Covid-19, Ensino Remoto Emergencial e a Educação Básica

A pandemia de Covid-19 envolveu uma série de medidas emergenciais que repercutiram na condução das aulas em todos os níveis de ensino, dentre elas, a adoção do Ensino Remoto Emergencial em substituição às atividades presenciais. O Ensino Remoto envolve o uso das tecnologias para a minimização dos impactos que o fechamento dos estabelecimentos de ensino poderia causar no período, mantendo, de alguma forma, o contato entre alunos, professores e escolas. A difusão do vírus SARS-CoV-2 representou cerca de 160 mil óbitos no país e o distanciamento social representou uma das principais medidas adotadas para que o contágio fosse evitado.

A adoção forçada de uso das novas tecnologias, apesar de ser uma das únicas maneiras de manutenção desse vínculo, incorreu também na geração de desigualdade no acesso educacional, já que nem toda a população dispõe de dispositivos para o acesso e banda larga. De acordo com Sousa, Borges e Colpas (2020) “43% do número total de alunos (cerca de 706 milhões) mantidos fora da sala de aula pela pandemia do COVID-19 no mundo não têm acesso à internet em casa”. Esse fato tornou o Ensino Remoto excludente, repercutindo em prejuízos para o retorno presencial. Outro fato relatado é a diferença entre escolas públicas e particulares. O país não se encontrava preparado para o enfrentamento de uma crise como essa e, notadamente, as escolas particulares sobressaíram neste sentido:

Se, para grande parte das escolas privadas, não houve hesitação quanto à alternativa do trabalho virtual, no que diz respeito às escolas públicas brasileiras, paira, neste momento, uma grande discussão entre adotar ou não o uso das TIC em atividades remotas no processo educativo durante o isolamento. Aqueles que são contra alegam, além da falta de preparo de professores e a eventual exploração de seu trabalho pelo aumento de carga horária, que uma parcela dos alunos, devido à pobreza, não possui acesso às tecnologias, principalmente àquelas que exigem acesso à internet. Esses alunos estariam excluídos da possibilidade de acompanhar as atividades a distância e, inclusive, de serem avaliados sobre as atividades. Há ainda a preocupação dos críticos apoiam a essa possibilidade, de uma educação conteudista, como eles entendem que costuma ser a educação a distância (Souza; Borges; Colpas, 2020, p. 152).

Oliveira (2020) expressa preocupações similares ao abordar a necessidade da formação de professores para lidar, de forma satisfatória, com o Ensino Remoto, além de defender a importância de maiores investimentos do poder público para o aumento do acesso da população às tecnologias indispensáveis à continuidade dos estudos. Após a pandemia de Covid-19, a tendência é que as práticas culturais adotadas no país sejam revistas, tornando com que o período pandêmico incorra em impactos que acompanharão a sociedade por um longo período. Questionamentos quanto a organização das salas de aula também são propostos por Oliveira (2020), ao indicar que da forma como as escolas se organizam, há uma tendência natural à aglomeração, algo que deve ser desestimulado em um cenário pós-pandemia.

Em adição, Flores e Lima (2021) mostram que o Ensino Remoto, como uma medida emergencial, não favoreceu a devida realização dos estudos na Educação Básica conforme os parâmetros de qualidade conhecidos até então. O modelo é frágil e sensível às dificuldades encontradas por professores e alunos para lidarem com as tecnologias. Em suma, não há nos estabelecimentos de ensino uma dada cultura digital e esse fato vem repercutindo de forma negativa, principalmente em um cenário no qual a tecnologia é substancial para a manutenção do vínculo entre escolas, alunos, professores e a comunidade como um todo. Assim, não basta que os recursos tecnológicos estejam disponíveis. É preciso que haja a devida proficiência em seu uso.

Flores e Lima (2021) ainda abordam as dificuldades em se assimilar de forma clara, em um cenário preliminar os efeitos dos prejuízos lançados pela pandemia à na educação, apesar de o período ter ensinado muito sobre as fragilidades nas quais o sistema de ensino se encontra. A formação docente é um ponto de extremo interesse já que o momento sinaliza para uma mudança paradigmática na forma como a docência se constrói. Alves (2020) concorda com esse ponto concorda com esse ponto, indicando a importância da adequação das plataformas, oferta de conexão adequada e formação docente suficiente para o devido planejamento das atividades oferecidas. Conforme aborda o fragmento a seguir, não há soluções imediatas ou respostas prontas:

O contexto atual pode trazer consequências muito negativas para a relação que os estudantes estabelecem com a escola, com os seus professores e não temos respostas e saídas imediatas para solucionar o problema, mas podemos juntos aproveitar esse momento para criar um grande fórum de debates para discutir as trilhas que podem ser construídas para pensar uma processo educacional de qualidade seja na rede pública e privada para o pós-COVID-19, delineando uma perspectiva educacional que possibilitem aos professores e estudantes discutirem juntos estratégias que viabilizem uma discussão crítica do momento que estamos vivendo, analisando as consequências para vida da pessoas nos distintos pontos do mapa, bem como com proposições de como ensinar para uma geração que interagem com as tecnologias digitais para se comunicar, entreter e prazer (Alves, 2020, p. 361).

Cabe investigações que se voltem à problematização do período tendo em vista análises do cenário pandêmico e, sobretudo, dos efeitos que o período repercute na educação nacional. Apresenta-se a seguir a metodologia que norteia essa pesquisa.

Metodologia de Pesquisa

A realização da presente pesquisa é possível a partir de um estudo de natureza qualitativa, pautado na revisão bibliográfica. A pesquisa qualitativa busca apresentar aspectos imprescindíveis à caracterização da realidade de um dado fenômeno em análise (Minayo; Sanches, 1993). A revisão bibliográfica parte de um processo de pesquisa exploratório, uma vez que objetiva se aproximar do problema de pesquisa delineado, construindo uma relação de familiaridade. Em suma, apesar de uma pesquisa poder ser realizada, estritamente, a partir desta técnica, a revisão bibliográfica é fundamental para qualquer pesquisa, uma vez que essa familiaridade com o objeto de estudo é essencial em investigações que não são pautadas unicamente na revisão como instrumento investigativo (Gil, 2011).

Utiliza-se para fins de filtragem na coleta dos dados a busca em duas plataformas de divulgação científica: o portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o portal *Scientific Electronic Library Online* (SciELO). Utiliza-se na busca o recorte temporal 2020-2023, caracterizado como o período em que perdurou o período pandêmico e, mais recentemente, pós-pandêmico, a partir dos seguintes descritores: “pandemia e educação básica”, “Covid-19 e educação básica” e “ensino remoto e educação básica”. Foram encontrados 14 trabalhos, três deles na plataforma SciELO e 11 na plataforma CAPES. Priorizou-se as publicações em periódicos revisados por pares e que evidenciaram práticas pedagógicas ou soluções voltadas ao enfrentamento das dificuldades na pandemia em diferentes Estados do Brasil. Os textos levantados são sumarizados no quadro a seguir:

Quadro 1: Composição da revisão bibliográfica

Periódico	Título	Autoria/Ano
SciELO	Impactos na aprendizagem de estudantes da educação básica durante o isolamento físico social pela pandemia do COVID-19	Barbosa, Anjos e Azoni (2022)
	Atuação Docente na Educação Básica em Tempo de Pandemia	Cipriani, Moreira e Carius (2021)
	Implicações da pandemia da COVID-19 para o financiamento da educação básica	Alves <i>et al.</i> (2020)
CAPES	Educação física e pandemia: o que dizem alguns estudos sobre o ensino remoto de educação física na educação básica?	Barbosa, Damasceno e Antunes (2022)
	Tecnologias digitais e pandemia COVID-19: desafios sentidos pelos professores da educação básica	Santos e Alves (2022)
	Ensino remoto durante a pandemia: estratégias para garantia das políticas públicas inclusivas na educação básica brasileira	Campos (2022)
	Construção de práticas pedagógicas na educação básica em tempos de pandemia	Souza e Reali (2022)
	O ensino remoto de língua portuguesa na educação básica frente à pandemia da covid-19: perspectivas e possibilidades	Carvalho e Ribeiro (2021)
	Reflexões sobre os desafios do ensino híbrido no(a) (pós-)pandemia na educação básica pública	Silva, Kaminski e Boscaroli (2021)
	Experiências de formação continuada de professores da educação básica para criação e uso de materiais didáticos digitais em tempos de pandemia	Oliveira, Garbin e Pirillo (2021)
	Escola online, Interação offline: refletindo sobre os desafios da educação básica à distância em tempos de pandemia	Tonin (2021)
	A inventividade na Educação Básica em tempos de pandemia: aprendizados da sala (virt)ual	Almeida e Spagnolo (2020)
	Em defesa das tecnologias de informação e comunicação na educação básica: diálogos em tempos de pandemia	Sousa, Borges e Colpas (2020)
Cultura digital, ensino remoto emergencial e formação continuada de professores da Educação Básica: as lições da pandemia da COVID-19	Nonato e Cavalcante (2022)	

Fonte: Quadro confeccionado a partir de dados da pesquisa (2023).

A análise dos materiais levantados neste estudo é realizada a partir da Análise de Conteúdo (Bardin, 2011) que indica o tratamento de dados fontes de pesquisas qualitativas a partir da categorização dos resultados alcançados. Para essa autora, é possível a melhor compreensão dos discursos produzidos a partir de “operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos” (Bardin, 2011, p. 201). Assim, as análises estabelecidas são pautadas nas fases: pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados, indução das informações e sistematização interpretativa.

Educação Básica: reflexos da pandemia após o retorno presencial das atividades

Com o texto de Barbosa, Anjos e Azoni (2022), inicia-se a seção relativa à análise da bibliografia levantada. Esses autores mostram que a situação de vulnerabilidade social complicou ainda mais a continuidade na Educação Básica durante a pandemia, sobretudo para as meninas, que perceberam aumento nos índices de gravidez precoce e sobrecarga de trabalho. Além dos aspectos mencionados, Barbosa, Anjos e Azoni (2022) ressaltam que no Brasil ainda são poucos os estudos que investigam as consequências educacionais da pandemia, levantando a importância de análises mais apuradas neste sentido.

O texto de Cipriani, Moreira e Carius (2021) enfoca a atuação docente durante o período pandêmico. Foram investigados cerca de 209 docentes da Educação Básica de Juiz de Fora (MG). A pesquisa mostra que os docentes sentiam-se preocupados com as desigualdades no acesso à educação, uma vez que muitos alunos foram excluídos por não conseguirem acessar as aulas devidamente. A pesquisa também mostra uma diferença entre escolas da rede privada e da rede pública, evidenciando que ambos os segmentos não perceberam a crise da mesma forma.

Os docentes se viram durante a pandemia de Covid-19 com muita ansiedade, em relação à retomada aos estudos, e também à responsabilização lançada sobre eles quanto à condução das aulas e manutenção do interesse dos estudantes. Os próprios professores sentem-se despreparados para lidar com as ferramentas tecnológicas demandadas e a formação continuada é uma medida estimulada por Cipriani, Moreira e Carius (2021). “A limitação da interação entre professores e alunos foi considerada um fator preponderante, inclusive, pela ausência de importantes feedbacks no processo de ensino-aprendizagem” (Cipriani; Moreira; Carius, 2021, p. 21).

Em adição, Alves *et al.* (2020) mostram que os efeitos econômicos influenciaram de forma negativa os financiamentos direcionados à Educação Básica, fator que também contribuiu para o aumento da desigualdade educacional gerada no período. Neste âmbito, há um somatório de crises em razão econômica, sanitária e educacional. Barbosa, Damasceno e Antunes (2022) mostram como a educação foi um dos setores mais afetados pelo período mais conturbado da pandemia de Covid-19. Determinadas áreas do conhecimento, como a Educação Física, por exemplo, encontram desafios específicos para sua adaptação à rotina de estudos com a utilização das ferramentas digitais, cabendo estudos mais aprofundados sobre como pensar cada área do conhecimento, em um cenário de suspensão das atividades presenciais.

Outro estudo que abordou as dificuldades enfrentadas pelos professores da Educação Básica foi produzido por Santos e Alves (2022). Esse estudo

mostrou que apesar de a falta de conhecimentos sobre tecnologia entre docentes e discentes se fazer presente, as ferramentas digitais mostram-se capazes de acompanhar os ritmos dos alunos, potencializando as aprendizagens, na medida em que muitos conteúdos podem ser vistos e revistos, melhorando, inclusive, problemas de indisciplina. É inegável que a pandemia acelera um processo que já estava em andamento, no que tange à emergência digital nas estratégias de ensino e aprendizagem. O fragmento a seguir mostra esse tópico:

O ensino a distância obrigou à mudança de práticas, independentemente da modalidade presencial ou/ a distância. No entanto, a tecnologia deve ser adequada aos conteúdos disciplinares, ao público-alvo e às competências a serem trabalhadas na prática pedagógica. Assim, cabe aos professores utilizar todos os recursos educativos digitais, desdobrá-los e desenvolvê-los a seu favor (Santos; Alves, 2022, p. 129).

Algo parecido foi constatado por Campos (2022), que abordou o aspecto da inclusão durante a pandemia de Covid-19, mais especificamente abordando a educação de surdos. Neste grupo específico, Campos (2022) mostra dificuldades adicionais, no que tange à dificuldade de adaptação de materiais e à interpretação dos conhecimentos mediados pelos professores por tradutores e intérpretes de Língua Brasileira de Sinais (Libras), a primeira língua da comunidade surda brasileira. Assim, outro impasse mostrado durante a pandemia é sua intolerância à diversidade, cabendo a adoção de medidas para tornar a educação mais inclusiva e democrática a todos os estudantes.

Carvalho e Ribeiro (2021) indicaram a importância do desenvolvimento nos estudantes, de multiletramentos, para que eles possam se desenvolver em sociedade de forma ativa, incluindo-se a partir dos aspectos tecnológicos e visuais. A forma como os professores são vistos em sociedade também deve ser ressignificada, já que sua atuação se aproxima mais de uma mediação dos conhecimentos produzidos, algo que repercute na diminuição da desigualdade, tão presente no âmbito escolar. É também a partir do desenvolvimento de multiletramentos que os estudantes podem se tornar protagonistas de seus processos de ensino e aprendizagem, com a modernização das abordagens que pautam a intervenção pedagógica.

Com base em posicionamentos similares, Silva, Kaminski e Boscaroli (2021) mostram como o que rapidamente se popularizou por *Ensino Híbrido* torna-se tendência no século XXI, influenciando as avaliações da aprendizagem. Esses autores mostram que esse modelo de ensino tem potencial para utilização no período pós-pandêmico. Contudo, é preciso que seja oferecida ao professor a infraestrutura indispensável para esse funcionamento. Antes de tudo, é preciso que seja encontrado um modelo híbrido que se adeque aos diferentes estágios por meio dos quais os alunos se desenvolvem, uma vez que não basta a utilização de ferramentas únicas a todo e qualquer indivíduo. “A reestruturação dos

tempos e espaços para a Educação Híbrida é um desafio às escolas e ao planejamento do professor, e requer uma mudança de paradigma, na qual professores e alunos devem ter consciência do papel das tecnologias digitais para os processos de ensino e aprendizagem” (Silva; Kaminski; Boscarioli, 2021, p. 15).

Pensando mais especificamente na necessária formação continuada dos professores, Oliveira, Garbin e Pirillo (2021) avaliam as opiniões de docentes sobre a construção de materiais didáticos digitais. Esses autores mostram a importância da construção de oficinas formativas que potencializem a capacidade de produção docente, facilitando a construção dos conhecimentos destes, no que tange ao uso das tecnologias. Os cursos desenvolvidos sob essa ótica devem também priorizar a autorreflexão dos professores acerca de sua prática, tornando com que a educação oferecida se torne mais integradora e crítica.

Tonin (2021) mostra, com base em suas próprias experiências com estudantes na Educação Básica, que o enfrentamento às situações de crise como a pandemia é fundamental, sobretudo a partir da união e boa vontade de todos os envolvidos. O trabalho com a arte potencializa essa aproximação entre professores e alunos, melhorando as experiências remotas que são, em sua maioria, desgastantes e pouco motivadoras. Um processo pautado em uma relação de confiança foi construído ao longo das aulas ministradas por Tonin (2021) que, em certa medida, costuma se dar de maneira forçada no ensino presencial. No modelo remoto, gradativamente, os estudantes foram se mostrando e passando a confiar na relação estabelecida entre ambos. Isso foi avaliado como positivo para a formulação de aulas mais dinâmicas e participativas.

Almeida e Spagnolo (2020) debatem a importância da inventividade neste período pandêmico esclarecendo que tal metodologia facilitou as interações estabelecidas, a partir da empatia e valorização dos conhecimentos dos estudantes e seu empenho no engajamento às atividades. O período pandêmico nos deixa a necessidade de trabalhar pedagogicamente, de uma forma mais interativa e colaborativa, sobretudo no que tange à relação entre a escola e as famílias dos estudantes. “[...] o sentido de inventividade está relacionado com a resolução de problemas práticos, técnicos e sociais, os quais fazem parte da vida cotidiana das pessoas. A inventividade inclui não apenas ideias novas, mas também aquelas que, não sendo fundamentalmente novas, são, todavia, úteis” (Almeida; Spagnolo, 2020, p. 23).

Souza e Reali (2022) abordam a importância da diversificação das atividades, a partir da utilização das novas tecnologias. No período focado é possível refletir sobre os sentidos construídos na docência, algo que parece uma tendência em momentos de crise. A pandemia pode ser vista a partir de uma ótica positiva, quando se pensa sobre esse aspecto de renovação das práticas docentes, uma vez que o aumento do compromisso dos professores e instituições com a formação

oferecida mostram o potencial da consideração das especificidades dos alunos, sobretudo, a partir da diversificação das estratégias comunicativas adotadas.

De acordo com o texto:

Esse período inesperado e desafiador aponta para a relevância de análises e diálogos entre as diferentes instâncias/esferas de poder, no caso: Ministério da Educação, Secretarias de Educação Estadual e Secretarias Municipal, Direção de cada escola com seus professores e comunidade escolar para a definição de diretrizes e procedimentos para operacionalização das ações que se mostram necessárias. Afinal, é válido lembrar que, independente do contexto, soluções “únicas” não se mostram viáveis e transformar o professor em executor de tarefas significa expropriar seu papel de protagonista. Nesse processo é fundamental oferecer condições de trabalho adequadas ao ensino remoto e ao contexto de pandemia; é inadmissível aceitar um trabalho que exige a realização individual de um conjunto de tarefas desconhecidas, sem apoio e sem diálogo com os pares (aquele que sozinho grava as aulas e as edita, disponibiliza aos estudantes, aquele que sozinho planeja as tarefas e edita o ambiente virtual etc.). Além disso, é necessário respeitar os horários de trabalho, ter cuidado com o excesso de burocratização, isto é, otimizar o registro das atividades realizadas. Ademais, o contexto analisado indica que o professor não pode ser responsabilizado pelas dificuldades enfrentadas no ensino remoto e nem pelos seus resultados (Souza; Reali, 2022, p. 22).

Sousa, Borges e Colpas (2020) apresentam a metodologia de *Episódios de Aprendizagem Situados* como uma importante alternativa para a diversificação das abordagens pedagógicas com a utilização das tecnologias. É preciso uma verdadeira revolução digital que seja inclusiva para que as escolas dialoguem com as novas demandas da sociedade. A partir da utilização desta metodologia as aulas são contextualizadas e divididas em processos que levam a construção de competências a partir da investigação das realidades dos estudantes. Esses processos se encontram no quadro 2:

Quadro 2: Processos Metodologia de Episódios de Aprendizagem Situados

Momento EAS	Ações didáticas	Aprendizagem
Preparatório	Fazer experiência, conceitualizar e analisar	Por aquisição e pesquisa
Operatório	Analisar e aplicar	Prática colaborativa
Reestruturador	Discutir e publicar	Discussão colaborativa

Fonte: Sousa, Borges e Colpas (2020, p. 161).

A partir dos processos descritos acima, é possível despertar nos estudantes tomadas de consciência capazes de estimular as aprendizagens plurais e colaborativas, com um espírito investigativo e plural. O compartilhamento das experiências é estimulado a partir de debates e elaborações que podem ser socializadas. Para finalizar o percurso analítico deste capítulo apresenta-se o texto de

Nonato e Cavalcante (2022) que também colabora para a criação de estratégias integrativas de formação docente, mostrando o quanto o período repercute em uma quebra de paradigma, para que se possa pensar de forma ativa na formação de professores.

Muito se fala, mesmo antes da pandemia, da importância da formação de professores para o enfrentamento das questões atinentes ao contexto recente. Contudo, nunca antes essa necessidade foi tão latente quanto agora:

A tomada de consciência de que a necessidade de oferta do Ensino Remoto Emergencial encontrou, mais uma vez, a Educação Básica despreparada para o movimento de migração do ensino presencial para formatos diversos de mediação tecnológica digital, ante o fechamento das escolas em março de 2020, demanda dos sujeitos da Educação uma profunda reflexão sobre as lacunas na estrutura da Educação Nacional, na consolidação de ações de políticas públicas de formação de professores (Nonato; Cavalcanti, 2022, p. 38).

A partir deste fragmento é possível indicar que as questões trazidas pela pandemia não se fundamentam apenas em relação à tecnologia, mas desnudam problemas que já estavam visíveis antes da suspensão das atividades presenciais. Pensando nisso, apresenta-se uma nuvem de palavras produzida com base na construção de categorias estabelecidas por Bardin (2011), a fim de que se possa conhecer melhor os impasses levantados pelo período pandêmico e, em igual medida, as oportunidades que o momento desvela. Os impasses levantados encontram-se na figura 1 a seguir:

Figura 1: Impasses revelados pelo período pandêmico



Fonte: Figura confeccionada a partir de dados da pesquisa (2023).

Conforme mostrou-se ao longo desta seção analítica, as principais evidências dos estudos levantados direcionam-se a duas intencionalidades claras:

os impasses e as oportunidades que a pandemia trouxe para o nosso país, sobretudo com a suspensão das atividades presenciais e substituição destas pelas atividades remotas. Dentre os impasses destacam-se a vulnerabilidade social, a desigualdade tecnológica, a desnutrição, ao longo da realização das atividades pedagógicas (muitos estudantes viam nas escolas oportunidades para se alimentarem), a redução da carga horária das aulas, algo que repercute no aumento das dificuldades de aprendizagem, a falta de afetividade devido ao contato distante entre professores e alunos, a redução dos investimentos financeiros governamentais na educação, dentre outros elementos.

Figura 2: Oportunidades reveladas pelo período pandêmico



Fonte: Figura confeccionada a partir de dados da pesquisa (2023).

É possível considerar que as oportunidades nascem dos impasses identificados, uma vez que ações foram tomadas ao longo das experiências relatadas nos artigos que embasaram esse texto, visando a superação das dificuldades. Algumas das potencialidades levam em consideração tornar os alunos protagonistas de seus processos de ensino e aprendizagem, melhorar a figura do professor como mediador e não como figura central desse processo, a oferta do ensino de tecnologia para professores e alunos, tendo em vista a melhoria do acesso e conexão com as atividades, a construção de uma educação crítica, reflexiva e que respeite a identidade dos estudantes, contribuindo para a modernização das abordagens ditas como tradicionais. A seguir apresenta-se algumas considerações finais.

Considerações Finais

Finaliza-se o presente estudo, abordando a importância de investigações que se pautem na melhora da Educação Básica no país, tendo em vista a investigação dos fenômenos de perto e seus efeitos. O levantamento realizado trouxe 14 trabalhos que mostraram como o período pandêmico trouxe desafios que não serão sanados de forma simples e rápida. Ao contrário disto, é preciso que muito daquilo que foi, em tese, perdido, com o distanciamento social, seja recuperado, em prol da otimização dos processos de ensino e aprendizagem no Brasil. Sem dúvida, o país não estava preparado para vivenciar um processo de exclusão digital e educacional, como o que se instalou por praticamente dois anos. Os reflexos dessa exclusão começam a ser sentidos no retorno presencial.

Com a seção analítica mostrou-se que há muitos desafios como a sobrecarga de trabalho, as dificuldades na construção de vínculos entre os docentes, escolas, alunos e suas famílias, a falta de acesso para o acompanhamento das aulas, o aumento da vulnerabilidade social, dentre outros fatores. Por outro lado, sempre há oportunidades na crise. Dentre as oportunidades evidenciadas mostra-se a capacidade de modernização dos processos de ensino, a partir da utilização de novas metodologias, reconhecimento dos estudantes como protagonistas no ato de aprender, melhora da formação docente e formação continuada e estreitamento de laços entre as escolas e as famílias, como uma construção coletiva de saberes e potencialidades. Novas pesquisas podem mostrar como essas mudanças repercutem em cenários mais situados, apresentando os relatos dos próprios autores que devem ser reconhecidos nesse processo.

Referências

ALMEIDA, L. R. de; SPAGNOLO, C. A inventividade na Educação Básica em tempos de pandemia: aprendizados da sala (virt)atual. **Dialogia**, São Paulo, n. 36, p. 22-34, set./dez., 2020. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/18338/8701>. Acesso em: 07 fev. 2023.

ALVES, T. *et al.* Implicações da pandemia da COVID-19 para o financiamento da educação básica. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro 54(4): 979-993, jul./ago., 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rap/a/MzG-3tpLDZxwyH6mSGn7rqrp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 07 fev. 2023.

ALVES, L. Educação remota: entre a ilusão e a realidade. **EDUCAÇÃO**, [S. l.], v. 8, n. 3, p. 348–365, junho, 2020. DOI: 10.17564/2316-3828.2020v8n3p348-365. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9251>. Acesso em: 9 fev. 2023.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARBOSA, A. L. de A.; ANJOS, A. B. L. dos.; AZONI, C. A. S. Impactos na aprendizagem de estudantes da educação básica durante o isolamento físico social pela pandemia do COVID-19. **CoDAS** 2022;34(4):e20200373. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/codas/a/dx3cPQjhMH4kWm4yB3yrtgp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 07 fev. 2023.

BARBOSA, K. de A.; DAMASCENO, A. G.; ANTUNES, S. E. Educação física e pandemia: o que dizem alguns estudos sobre o ensino remoto de educação física na educação básica? **Cad. Educ. Fís. Esporte**, Marechal Cândido Rondon, v. 20, e-27832, janeiro, 2022. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/cadernoedfisica/article/view/27832>. Acesso em: 30 out. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer **CNE/CP nº 15/2020**. Brasília, 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/160391-pcp015-20/file>. Acesso em: 05 fev. 2023.

CAMPOS, M. A. P. Ensino remoto durante a pandemia: estratégias para garantia das políticas públicas inclusivas na educação básica brasileira. **Revista Foco**, Curitiba (PR), v. 15, n. 3, e413, p. 01-11, outubro, 2022. Disponível em: <https://focopublicacoes.com.br/foco/article/view/413/386>. Acesso em: 07 fev. 2023.

CARVALHO, I. M.; RIBEIRO, P. B. O ensino remoto de língua portuguesa na educação básica frente à pandemia da covid-19: perspectivas e possibilidades. **Signo**, v. 46, n. 85, p. 15-25, 6 janeiro, 2021. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/15563>. Acesso em: 07 fev. 2023.

CIPRIANI, F. M.; MOREIRA, A. F. B.; CARIUS, A. C. Atuação Docente na Educação Básica em Tempo de Pandemia. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 46, n. 2, e105199, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/tqLcF8PZfsBxsfY3ZKpym9N/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 07 fev. 2023.

FLORES, J.; LIMA, V. Educação em tempos de pandemia: dificuldades e oportunidades para os professores de ciências e matemática da educação básica na rede pública do Rio Grande do Sul. **Revista Insignare Scientia - RIS**, v. 4, n. 3, p. 94-109. março, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/RIS/article/view/12116>. Acesso em: 09 fev. 2023.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GUIMARÃES, L.; TORRES, C.; LIMA, D. Desafios e as potencialidades do Ensino Remoto Emergencial: uma análise da experiência do Instituto Federal do Piauí. **Revista Exitus**, [S. l.], v. 13, n. 1, p. e023011, 2023. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1918>. Acesso em: 04 fev. 2023.

MINAYO, M. C. de S.; SANCHES, O. Quantitativo-Qualitativo: oposição ou complementariedade? **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239- 248. jul./ set., 1993. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csp/a/Bgpm-z7T7cNv8K9H4J9fJDb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 05 fev. 2023.

NONATO, E. do R. S.; CAVALCANTE, T. R. Cultura digital, ensino remoto emergencial e formação continuada de professores da Educação Básica: as lições da pandemia da COVID-19. **Rev. FAEEBA** – Ed. e Contemp., Salvador, v. 31, n. 65, p. 19-41. outubro, 2022. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0104-70432022000100019&script=sci_abstract. Acesso em: 30 out. 2023.

OLIVEIRA, V. H. N. “o antes, o agora e o depois”: alguns desafios para a educação básica frente à pandemia de COVID-19. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, v. 3, n. 9, p. 19–25, 2020. Disponível em: <https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/73>. Acesso em: 8 fev. 2023.

OLIVEIRA, É. T.; GARBIN, M. C.; PIRILLO, N. R. Experiências de formação continuada de professores da educação básica para criação e uso de materiais didáticos digitais em tempos de pandemia. **Revista Conhecimento Online**, [S. l.], v. 3, p. 127–149, set./dez., 2021. Disponível em: <https://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistaconhecimentoonline/article/view/2635>. Acesso em: 7 fev. 2023.

SANTOS, T. J. C.; ALVES, M. P. Tecnologias digitais e pandemia COVID-19: desafios sentidos pelos professores da educação básica. **Revista EDaPECI**, São Cristóvão (SE), v.22, n.3, p. 121-130, set./dez. 2022. Disponível em: <https://seer.ufr.br/index.php/edapeci/article/view/17831/13198>. Acesso em: 07 fev. 2023.

SILVA, D. A.; KAMINSKI, M. R.; BOSCARIOLI, C. Reflexões sobre os desafios do ensino híbrido no(a) (pós-)pandemia na educação básica pública. **REVELLI**, Vol. 13. novembro, 2021. Dossiê qualidade e inovação da/na educação: concepções, possibilidades e desafios. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/revelli/article/view/11869>. Acesso em: 07 fev. 2023.

SOUSA, G. R. DE; BORGES, E. M.; COLPAS, R. D. Em defesa das tecnologias de informação e comunicação na educação básica: diálogos em tempos de pandemia. **Plurais - Revista Multidisciplinar**, v. 5, n. 1, p. 146-169, agosto, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/plurais/article/view/8883>. Acesso em: 07 fev. 2023.

SOUZA, A. P. G. de; REALI, A. M. de M. R. Construção de práticas pedagógicas na educação básica em tempos de pandemia. **Práx. Educ.**, Vitória da Conquista, v. 18, n. 49, e9121, fevereiro, 2022. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2178-26792022000100103&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 07 fev. 2023.

TONIN, J. P. Escola online, Interação offline: refletindo sobre os desafios da educação básica à distância em tempos de pandemia. **Gláuks - Revista de Letras e Artes**, [S. l.], v. 21, n. 01, p. 181–207, julho, 2021. Disponível em: <https://www.revistaglauks.ufv.br/Glauks/article/view/242>. Acesso em: 7 fev. 2023.

EDUCAÇÃO: NOVAS PERSPECTIVAS SOBRE A EDUCAÇÃO DE PESSOAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO (TEA)

Patrícia Nascimento de Souza²²

Introdução

Combinar aprendizagem e pesquisa, certamente leva a resultados importantes, pois os professores são incentivados a considerar as dificuldades dos alunos e a aproximar os conteúdos, o mais possível das experiências. Isto não é uma exceção para alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), tornando-se um pré-requisito para uma aprendizagem bem-sucedida. Esses estudantes necessitam de estratégias diferenciadas para se desenvolverem. Sob esse ponto de vista, a formação continuada se faz necessária, haja vista que as adequações curriculares, as estratégias de ensino e a troca de experiências entre os professores, facilitam a exploração de formas de compreensão da aprendizagem dos alunos (Silva; Almeida, 2012).

A educação continuada confirma o que já está previsto na lei que trata dos indivíduos com deficiência, deficiência Global de desenvolvimento e altas habilidades/talentos (Brasil, 2008), constituindo uma estratégia que produz bons resultados. Entretanto, a formação deve ser estendida aos envolvidos, paralelamente ao processo de ensino aprendizagem, para que haja uma sintonia entre todos os envolvidos. A diminuição do estigma sobre a deficiência, Conforme Silva e Almeida (2012, p. 80), é fundamental nesse processo:

Ao nos defrontarmos com as peculiaridades impostas pelo Transtorno do Espectro Autista, devemos buscar a criança que se esconde por detrás de um véu muito sutil, mas tênue o suficiente para imprimir uma marca que direciona o olhar somente para o comportamento. Quando nos despirmos de preconceitos que determinam todo o destino de um sujeito, muitas vezes impresso em um laudo que define toda uma vida, estaremos a caminho de buscar um ser integral, para além de suas limitações.

²² Licenciada em pedagogia pelo Centro Universitário Presidente Antônio Carlos (UNIPAC) e Mestranda em Educação Inclusiva pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). Atualmente atua no Colégio Tiradentes da Polícia Militar de Minas Gerais - Unidade Barbacena (MG). E-mail: pn.sousa@unesp.br.

Este estudo analisa a formação continuada de professores envolvidos diretamente com os alunos diagnosticados com TEA, indicando como a formação continuada pode melhorar as práticas pedagógicas. Sabemos o quanto é angustiante para os professores a busca incessante por estratégias que demonstrem resultados positivos com esse grupo de estudantes. Por esse motivo, faz-se mister compreender a aprendizagem, na ótica da pesquisa e das descobertas, para que a aprendizagem se construa a partir da criação de significados. Assim, indicamos como principal questão de pesquisa: como a formação continuada pode potencializar as práticas pedagógicas dos professores envolvidos diretamente com alunos com TEA?

Em análise, constatou-se a interferência positiva da formação continuada, especificamente para a inclusão, a partir da qual o Plano Individual de Ensino (PIE) é uma necessidade. Essa orientação traz segurança aos professores, pelas trocas de informações, tornando-se um mecanismo capaz de sanar dúvidas ou mesmo compartilhar as metodologias e estratégias de ensino. Se pensarmos a educação pela pesquisa, a partir das investigações sobre as realidades dos estudantes, tendo o professor como mediador, os alunos podem ser capazes de assumir o protagonismo. Por isso, o diálogo e a construção da aprendizagem perpassam pela formação continuada.

Metodologia

A análise da teoria para a construção deste estudo foi estruturada a partir de uma fase exploratória, com a análise de publicações relacionadas à formação continuada. A investigação é empírica, abrangendo o planejamento e as técnicas de informações acerca de teorias aplicadas, especificamente em alunos com TEA. Identificou-se a necessidade de o educador obter uma formação continuada, de forma crítica, negando o acúmulo de cursos de forma desenfreada, mas construindo trajetórias educacionais capazes de gerar a reflexão sobre sua profissão, sua capacitação e sobre o atendimento aos educandos.

A proposta desta formação fundamenta-se na troca de experiências e inovação das metodologias e estratégias adotadas em suas práticas pedagógicas, pautadas em um formato de trabalho, a partir do qual o professor atua como mediador. Essa orientação é fundamental, uma vez que a metodologia adotada precisa compreender a intencionalidade/reciprocidade, a transcendência e o significado. Na etapa exploratória verificou-se que a formação continuada vem ao encontro aos anseios dos professores que atuam na Educação Inclusiva, posto que, demandam, além das adaptações curriculares, estratégias de ensino, baseadas nas metodologias ativas, jogos digitais, e, principalmente na troca de vivências e experimentos.

Matos (2017) pontua a ação mediadora do professor no trabalho com a inclusão, para o qual requer um olhar específico e individualizado, considerando que os alunos com TEA necessitam de uma orientação individualizada. Neste levantamento de dados foi possível constatar a variedade de possibilidades no uso de jogos digitais, direcionados para todos os níveis de comprometimento.

A análise das informações, ainda que de forma empírica, constatou que a formação continuada deve ser uma realidade, desde que tenha sentido na prática pedagógica, não se restringindo a um curso a respeito do TEA sem maiores aprofundamentos. As formações devem agregar ao conhecimento do professor, para que ele possa aplicar as aprendizagens estabelecidas em seu cotidiano. Isso só é possível pela troca de experiências, ratificando formações como o Programa de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) (Brasil, 2014), por exemplo.

Resultados

Sabemos que a formação continuada, na escola regular, constitui uma configuração com resultados significativos. Fato é que o professor, ao confrontar sua prática pedagógica com uma formação concorrente, tem a possibilidade de modificar sua metodologia e aplicar estratégias diversificadas que melhor atendam a aprendizagem de seus alunos.

Ribeiro (2019) em seus estudos sobre formação continuada, apontou que o trabalho com projetos e pesquisa melhora o interesse. A análise em questão tem como foco alunos com deficiência, entretanto, na seara da Educação Inclusiva, tal metodologia pode ser aplicada, potencializando o aprendizado de todos os indivíduos envolvidos. Além disso, é preciso que se busque sempre novas estratégias ancoradas nas Metodologias Ativas, em face da demanda por recursos diversos para alcançar o conhecimento.

Soares (2021) aponta resultados satisfatórios, em relação à troca de experiências entre os pares (estudantes e professores). Sua pesquisa abordou alunos da Educação Infantil e Ensino Fundamental (anos iniciais), e, observa-se que tudo que foi elencado pela autora pode ser aplicado em alunos com TEA, embora ela não enfoque, especificamente, esse público. A análise conduziu-nos a uma hipótese de que a troca de experiências é algo necessário na formação de professores. Precisamos pensar e adaptar essas iniciativas, usando as plataformas de conversas e possibilitando encontros *online*, promovendo a otimização do tempo do docente. O essencial é buscar estratégias e metodologias que atendam as demandas de aprendizagem, reduzindo o anseio dos professores e das famílias que devem se articular para o alcance do desenvolvimento dos potenciais dos estudantes.

Conduzir a aprendizagem pela pesquisa é algo recorrente em diversas discussões acerca de metodologias de trabalho, resta executar e extrair o máximo

de possibilidades que jogos e aplicativos digitais podem nos oferecer, enquanto suportes de aprendizagem. De acordo com Soares (2021), é na inclusão social que se assenta a vertente da Educação Inclusiva, não visa somente a partir da ação de incluir alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, mas, torná-los participantes da vida social, econômica e política.

Os profissionais que atuam na escola precisam proporcionar o acolhimento aos alunos e a seus familiares. Isso pode acontecer a partir de uma troca de vivências nas formações, ancorada na teoria. Contudo, a prática de um profissional pode servir de orientação para outros, além de oportunizar a compreensão, de modo mais humanizado, com as famílias, agentes fundamentais no processo de aprendizagem (Pimentel, 2012). Na busca por obter respostas aos questionamentos suscitados e pela execução das metas estabelecidas, optou-se pelo estudo de natureza qualitativa. O estudo dessa natureza possibilita um aprofundamento construtivo e significativo sobre o tema abordado na área educacional. Desenvolveu-se, por meio da investigação, conhecimentos e reflexões baseadas na análise crítica.

Para que se promova a inclusão, para Pimentel (2012), faz-se necessário identificar o quanto os profissionais que atuam na área têm, em relação aos conhecimentos específicos já adquiridos em sua formação. Entretanto, é notório saber que, para atuar na Educação Inclusiva, é necessário ter uma formação direcionada para o público com o qual se irá trabalhar. Sabemos o quanto os professores buscam conhecimento. Muitos se especializaram, custeando suas formações com os próprios recursos, justamente na Educação Inclusiva, uma vez que em sala de aula, eles sentem-se pouco instrumentalizados para a lida com esse público.

A análise empírica apontou que no contexto da Educação Inclusiva, não há previsão da utilização de métodos e técnicas de ensino específicos para esta ou aquela deficiência. Contudo, na prática profissional, percebe-se que a deficiência intelectual apresenta características que exigem um aperfeiçoamento específico, já que o aluno apresenta alterações nos processos intelectuais que interferem na aquisição da leitura, dos conceitos lógicos matemáticos, na realização das atividades da vida diária, no desempenho social, entre outras habilidades. Por isso, a necessidade latente da formação continuada, considerando que cada aluno necessita de uma adaptação específicas, apresentando dificuldades distintas na compreensão daquilo que está sendo desenvolvido, reafirmando dois pontos extremamente importantes: a formação continuada e o Plano Educacional Individual (Hernández; Sancho, 2006; Janz, 2007).

Pontuando sobre o assunto, Vigotski (1997), ressalta o papel da interação social no desenvolvimento do ser humano. O indivíduo, para se humanizar, precisa

crescer em um ambiente social e interagir com outras pessoas. Quando isolado, privado do contato com outros seres, entregue apenas às suas próprias condições e em favor dos recursos da natureza, o homem é indefeso e despreparado para lidar com os desafios de seu meio. A seguir, apresentamos nossa discussão.

Discussão

A formação acadêmica, como uma exigência à docência, é uma determinada pela Lei 9394/1996 (Brasil, 1996), como requisito para o ingresso no magistério. Acredita-se que na graduação plena o professor tem a oportunidade de compreender, sobretudo, pela vertente teórica, introduções sobre a Educação Especial e Inclusiva, componente obrigatório em todas as formações acadêmicas. Considerando que no nível superior, busca-se uma formação mais ampla de conhecimentos específicos e educacionais, frente aos desafios contemporâneos que exigem deste profissional uma capacidade crítica e reflexiva, além da persistência para superar os paradigmas sociais existentes. Contudo, a prática demanda um estudo permanente, em função da diversidade de pessoas com as quais o professor trabalha. Nesta direção, a pesquisa e a troca de vivências entre os envolvidos na educação concorrem para uma melhoria nas condições de trabalho (Matins, 2006).

É importante destacar que a finalidade da formação, enquanto ação educativa, consiste na produção de novos conhecimentos que intensifiquem a consciência e a capacidade transformadora dos profissionais. O que se pretende aqui, não são os títulos alcançados por este ou aquele curso, mas a aquisição de novas práticas e suportes para que possam aplicar uma didática transformadora em sala de aula. Em seus relatos acerca da formação continuada como ferramenta na promoção de trocas de experiências e de estratégias Janz (2007) explica que tal investida deve se prolongar por toda a carreira profissional, em um formato que alcance a todos os alunos.

Além da disponibilidade do professor em buscar novos rumos para 'o fazer' pedagógico, as políticas públicas precisam estar alinhadas neste raciocínio, concomitante com as dimensões pessoais e culturais do professor. Depreende-se disso que a formação continuada ainda é uma das ferramentas mais eficientes no cotidiano do professor, além de alinhar-se com a teoria do 'professor como mediador'. Fato é que na aprendizagem, cada experiência, conteúdo, estratégia e metodologia, são distintas e atendem aos estudantes de formas diferentes. Portanto, a troca de conhecimentos vivenciados, além de trazer segurança, ainda proporciona a construção de outro olhar sobre o que acontece em sala de aula (Janz, 2007).

Talvez o que a teoria afirma, possa divergir, quando aplicada *in loco*, tendo em vista as reações, frente aos desafios e o modo como os alunos recebem os comandos. Contudo, é preciso compreender que as ações mediadoras do educador

no contexto educacional, devem ser garantidas com o conhecimento pedagógico diversificado, conteúdos centrados nas dificuldades diagnosticadas e na vida real e sociocultural dos alunos da inclusão. Nesta perspectiva, Hernández e Sancho (2006) explicam que o educador precisa dar outra roupagem à sua prática e ousar se desafiar, buscando melhorias, como também, se atualizar em novos métodos de conhecimento, gestão, organização, valores e normas, com base em uma metodologia centrada no aluno em suas potencialidades e dificuldades, necessidades ou peculiaridades.

Desta forma, o trabalho educativo deve se pautar em uma pedagogia ativa, valorizando a tecnologia que temos à disposição e a gama de recursos que ela nos viabiliza e estar atento para receber a multiplicidade de fenômenos e ocorrências na sala de aula. O docente não deve se esquecer das interferências do mundo circundante, o ambiente vivencial a partir do qual são captadas, transformadas e assentadas, as realidades dos estudantes, no conhecimento adquirido. Independente da condição socioeconômica e cultural, esses alunos convivem com a tecnologia, e podem extrair da mesma o aprendizado (Hernández; Sancho, 2006). Por outro lado, alunos autistas do nível 1, por exemplo, podem desenvolver com eficácia, atividades que outrora não conseguiriam ou teriam mais dificuldade, sem o uso desses suportes pedagógicos (Lamberty, 2022).

A mediação do professor promove, de fato, a sensibilidade dos alunos, a confiança, a autoestima, a inteligência e a autonomia, favorecendo o desenvolvimento de todo o potencial de aprendizagem e habilidades que cada educando possui. Reconhecer e estimular as variadas inteligências humanas e todas as suas combinações, deve ser o elemento norteador do professor, pois somos todos diferentes, em grande parte, porque possuímos variadas combinações de inteligências (Lima, 2006). Se reconhecermos isso, teremos uma chance melhor de lidar adequadamente com os muitos problemas que enfrentamos na escola.

Para Lima (2006), é preciso compreender a formação continuada como um espaço de fortalecimento das práticas pedagógicas, porque a troca de experiência se fortalece nas falas e nas interações entre colegas, como uma forma de abrandar as angústias, diante de resultados duvidosos ou mesmo inseguranças. Essas, por seu turno, são geradas a partir de desafios que se apresentam diante de uma prática que ainda não se sustenta somente pela teoria. Esse formato do fazer pedagógico parte da interatividade, despontando como um diferencial, em relação ao processo inclusivo, de forma a entender as individualidades e as limitações dos sujeitos, valorizando a diversidade.

Entretanto, a formação continuada deve agregar a outros suportes, tão necessários quanto, quando se pensa em Educação Especial na perspectiva inclusiva. O atendimento humanizado pressupõe uma equipe multidisciplinar nas

escolas, complementando o trabalho. As famílias, ao matricularem seus filhos, contam com esse serviço (Brasil, 2012)

Outro ponto importante é a garantia dessa formação sem ônus para o professor que já vivencia a constante sobrecarga de trabalho. Uma estratégia seria usar parte da carga horária a ser cumprida para a formação em uma logística que abranja mais pessoas, pautada na troca efetiva. É notório o interesse em buscar o conhecimento, mas as políticas públicas precisam atuar em conjunto, a partir de investimentos em consultoria para que esses cursos sejam construídos com qualidade, aliando a teoria à prática (Brasil, 1996)

Analisando os estudos sobre alunos com autismo, indicamos que esses estudantes apresentam dificuldades distintas, dependendo do grau de comprometimento. Em função disso, o professor que os acompanha precisa ter ciência das ações a serem tomadas para que a inclusão seja promovida. Sabemos que existem autistas cujo grau de comprometimento não afeta a condição de aprender. Contudo, ao atuar com público autista, é importante realizar dinâmicas de ensino, com atividades que trabalhem diferentes maneiras de comunicação, como a visão e os gestos, e desenvolvendo, aos poucos, a fala. Outro ponto fundamental é fazer com que todos se sintam confortáveis, principalmente utilizando materiais, objetos e assuntos de interesse do estudante, partindo de algo que lhe chame a atenção (Cunha, 2013; 2014; 2015; Fonseca, 2014; Cavaco, 2014).

É preciso considerar que os alunos com o TEA apresentam diferentes graduações, relacionadas às dificuldades de desenvolvimento cognitivo. Por isso, adotar um conceito rígido e que se aplica a todos os alunos, gera mais problemas que soluções. Portanto, a formação continuada pode ser um elemento norteador para que se encontre atividades que despertem o interesse e crie condições para a construção de sentidos acerca do próprio processo de ensino e aprendizagem. Para alcançar algum avanço, em termos de conhecimento, Cavaco (2014) ressalta que o processo educacional precisa ser flexível para todos os estudantes, principalmente para os autistas. O processo educativo deve primar pela funcionalidade, individualidade e estar mais próximo possível da realidade do aluno.

Para além da formação continuada é preciso que os serviços de apoio especializado, quando as escolas os solicitem, atendam às demandas para suprir as necessidades dos estudantes incluídos (Brasil, 2014). Além de participar das aulas, os alunos com alguma deficiência necessitam do aparato das salas multifuncionais, uma vez que a aprendizagem pode acontecer em um ambiente individualizado. A obrigatoriedade de matrículas a partir dos 4 anos de idade, também contribui para um melhor atendimento dos alunos com TEA. Em alguns casos, por falta de informações corretas e adequadas, as famílias deixam de realizar as matrículas, entendendo a dificuldade extrema de comunicação e ou

socialização, como algo inatingível, impossibilitando seus filhos no desenvolvimento de alguma aprendizagem. Contudo, é preciso desmistificar o receio das famílias, pois, mesmo com todas as dificuldades, os alunos autistas com grau severo conseguem se adaptar ao ambiente escolar.

Neste sentido, o direcionamento do trabalho pedagógico com crianças autistas é necessário e demanda uma organização, dotação de estratégias ao planejar o que deseja, delimitando as habilidades e competências e visando a participação efetiva nas práticas educativas aplicadas (Silva; Almeida, 2012). A exemplo, Maciel e Garcia Filho (2009), relatam a experiência de uma mãe que desenvolveu para seu filho autista um método pedagógico, em que a criança aprende, a partir daquilo que ele mais gosta de fazer: ouvir músicas. Como a atividade o deixava feliz, sua mãe a adaptou para a execução de práticas pedagógicas.

Sabemos das angústias de professores e familiares, na busca por estratégias que desenvolvam a aprendizagem em pessoas com TEA. Nesta linha de raciocínio temos o Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com Deficiências Relacionadas à Comunicação (TEACCH), Sistema de Comunicação desenvolvido por meio de troca de figuras. Nesta perspectiva o programa TEACCH indica, especifica e define, de maneira operacional, os comportamentos que devem ser trabalhados. Possibilitando o desenvolvimento de repertórios utilizados para avaliar os aspectos que se referem à interação e à organização do comportamento, esse sistema também desenvolve as crianças autistas em diferentes níveis. O trabalho é totalmente mediado pelo professor ou pelo profissional que atua com a criança autista, visando ao desaparecimento ou à redução de comportamentos inadequados, reforçando positivamente (Silva; Almeida, 2012).

O método TEACCH trabalha com os estímulos audiovisuais, visuais e audiovisuais, para produzir comunicação. A metodologia de ensino é construída a partir da condução das mãos do aluno, que faz uso dos símbolos, em um contínuo direcionamento de sua ação, até que se encontre em condições de realizar a atividade proposta individualmente, com o uso do recurso visual (Orrú, 2007). Essa linha de trabalho versa sobre a intencionalidade, reciprocidade, transcendência e significado. O aluno precisa compreender cada uma dessas etapas para formalizar o conhecimento.

Neste formato de trabalho, o método TEACCH possibilita o ajuste ao comportamento adequado da criança autista, diante das situações apresentadas por meio de fotos, sons, entre outros, visando o desenvolvimento comportamental. Porém, as atividades propostas ao educando autista não devem ser estipuladas e cumpridas com rigor. Ao contrário disso, elas devem partir da consideração de que aprendizagem passa por desafios e superações durante seu processo, considerando a autonomia da criança como ponto primordial (Cunha, 2014).

Contudo, para que a inclusão seja de fato uma realidade na escola, é necessária a formação, o preparo e a dedicação dos docentes. Desse modo, a formação dos professores para a atuação com a diversidade é de grande importância, por fortalecer a educação, criando condições para que as intervenções pedagógicas ocorram de forma incisiva e coerente. Para além disso, o professor precisa compreender a diversidade que existe em sua sala de aula e extrair dessa formação aquilo que melhor atender a cada especificidade. Não há como falar em inclusão sem mencionar o papel do professor. Em função disso, é necessário que ele tenha condições de trabalhar com a inclusão e na inclusão. Será infrutífero para o educador aprender sobre dificuldades de aprendizagem e modos de intervenção psicopedagógica se não conseguir incluir o aluno (Cunha, 2014).

O protagonismo do educador é de grande importância para a inclusão do educando, pois se tal profissional não exercer seu trabalho adequadamente, a inclusão será apenas mais uma palavra e não um exercício legítimo. Logo, é necessário que haja uma interação entre os envolvidos em sala de aula, professor e professor de apoio, para que estes compreendam a necessidade de adaptações curriculares, pertinentes aos alunos da inclusão, trabalhando em colaboração. Há que se observar que a flexibilização curricular alcança todos os alunos, de um modo geral e, portanto, as práticas pedagógicas podem e devem alcançar a todos, sem exceção (Pimentel, 2012).

Desta feita, a formação do profissional da Educação só se faz competente, quando o profissional encontra-se em ligação com reconhecimento da realidade, que permite conhecer a si mesmo e ao outro, auxiliado por atividades que o ajude a aprender, com suas próprias experiências e, acima de tudo, que gere comprometimento (Hernández; Sancho, 2006). Diante de tal afirmação, conhecer e reconhecer a realidade do aluno e de todo o processo para se fazer inclusivo é o que torna a formação docente competente. Além de trabalhar as capacidades do educando, o professor tende a trabalhar, em consequência, as suas próprias competências.

A formação acadêmica apresenta a teoria das deficiências existentes, mas somente a prática irá indicar o melhor caminho a ser trilhado. Por isso, apostar na formação continuada vai ao encontro dessas dificuldades, potencializando um novo olhar a diversidade. Mesmo que no ensino superior o professor tenha contato com a teoria que enfoca a Educação Especial e até cumpra estágio em escolas regulares inclusivas, tudo isso não é suficiente para construir uma prática pedagógica diferenciada (Hernández; Sancho, 2006).

Assim, é fundamental que o professor visualize as demandas presentes em sua sala de aula e busque por suporte que os atenda da melhor forma possível. Logo, ele deve compreender que cada deficiência apresenta suas dinâmicas que mudam e se alteram (Lima, 2006). Incluir vai além da noção de estar

presente, no caso da escola, estar matriculado e dentro de uma sala de aula. A real inclusão demanda a oferta de condições para que esses estudantes possam, de fato, aprender neste espaço (Cavaco, 2014).

O trabalho com a inclusão requer do professor uma preparação adequada. Os educandos necessitam destas competências profissionais para contemplarem uma educação de fato inclusiva. A observação criteriosa deve ser o fator determinante na busca de estratégias que os atendam da melhor forma. Pressupõe-se que o professor seja um exímio observador, podendo construir um planejamento pautado em suas aferições, de modo que atinja todos os envolvidos. (Cunha, 2013).

Para Cunha (2013), o ato de observar as ações do educando é a principal forma para a construção das práticas pautadas no ensino e na aprendizagem. Logo, a intervenção de qualidade e de real valor, dá-se por meio de condições e da mediação, por meio da dedicação e dos estudos, objetivando que tal intervenção venha ser, de forma crítica e reflexiva, concreta. É necessário que o docente tenha conhecimento das realidades vivenciadas pelos estudantes e das influências representadas pelo ambiente onde estão inseridos (espaços não escolares), considerando a cultura da sociedade em que a escola está inserida, para que suas intervenções sejam referidas a essa realidade, de forma crítica e reflexiva.

Ao trabalhar com estudantes com TEA, é fundamental compreender como eles acolhem a aprendizagem, buscando estratégias que os alcancem, pois, seu modo de compreensão é distinto do nosso (Fonseca, 2014). Desta forma, é notória a importância do papel do professor para a escola inclusiva, visto que sua contribuição favorece o desenvolvimento de tal processo. No entanto, a insegurança de muitos professores é fato, bem como, a ausência do preparo profissional em que alguns cursos proporcionam são limitações a essa mediação (Lima, 2006).

Ratificamos que o professor não tem conhecimento sobre todas as particularidades específicas a cada deficiência ou transtorno. É necessário primeiramente que ele conheça o público da sala em que atuará, para então, aprofundar seus conhecimentos teóricos e práticos, principalmente porque as deficiências não se apresentam uniformemente. (Lima, 2006). Logo, a formação dos professores para atuação do trabalho com a diversidade é essencial para a inclusão efetiva do estudante com TEA no âmbito escolar. É necessário que o educador busque rever seus conhecimentos, estabelecendo a relação entre a teoria e a prática vivenciada e buscando uma relação afetiva.

Reiteramos que a sociedade evoluiu, no que tange a inclusão, e vem se transformando ao longo da história, o que pode ser averiguado na disponibilização de leis que asseguram os direitos e deveres das pessoas com deficiência, vislumbrando um futuro mais humanizado e cooperativo (Lima, 2006). O senso comum deve abandonar a ideia de que esses indivíduos devem ficar à margem

da sociedade, pois os mesmos possuem direitos e deveres como todo cidadão, favorecendo a construção de uma sociedade mais reflexiva, em relação à inclusão, a partir da cooperação mútua em toda gama de interação social.

A Educação Inclusiva é reconhecida pelas nossas regulamentações acerca da educação, ela é respaldada e assegurada, preferencialmente na escola regular (Brasil, 2014). Esse fator favorece as interações sociais e uma mudança de paradigma em relação à forma como as pessoas com deficiência são interpretadas socialmente. Então, faz-se necessário estudos mais aprofundados sobre o que é, de fato, a inclusão, para que a ausência desse conhecimento não se transforme em repulsa pelo indivíduo, levando em conta que todo ser humano é capaz de interagir e se posicionar socialmente.

Conclusões

Indicamos algumas situações pontuais a saber: a importância da troca de experiências entre os participantes da formação, pensando em um formato de encontros para discussões e trocas de práticas pedagógicas, a necessidade urgente em criar condições para que isso, de fato, ocorra, considerando a demanda crescente de alunos com alguma deficiência, principalmente com TEA, e que demandam um olhar diferenciado tendo em vista que os estudantes com esse transtorno possuem níveis diferentes de comprometimento. Este consiste em um trabalho diferenciado que requer o real conhecimento da situação para a realização de intervenções certas.

Outro ponto importante e recorrente, quando se trata da formação continuada, diz respeito ao uso de tecnologias digitais e o trabalho com a pesquisa. Considerando que o trabalho pautado na pesquisa é bandeira levantada por pesquisadores da educação há bastante tempo, uma vez que dá sentido à aprendizagem, e excluindo-se a educação bancária, acreditamos que este deve ser um caminho adotado pelos educadores. O aluno precisa ser protagonista da educação, outro ponto importante que vai ao encontro aos pilares da educação, colocando o sujeito como protagonista da aprendizagem, capaz de interagir no mundo em que está inserido.

Ao analisar a área de inclusão de autismo na escola, apontamos a clara necessidade de realizar mais pesquisas relacionadas ao TEA, sua inclusão e diagnóstico. Ainda é grande a falta de preparo dos professores e da população em geral para lidar com esses indivíduos. Por sua vez, é a qualidade do relacionamento professor/aluno que torna o processo educativo e a escola significativos para o educando. Assim, é preciso que os professores sejam capacitados para atender à crescente população de estudantes com autismo, para que não tenham medo do enfrentamento em sala de aula, por sentirem-se despreparados.

Refletir sobre a formação de docentes e garantir uma formação docente de qualidade é um desafio que se apresenta a todo professor formador que conceba a educação como um direito e não como um privilégio, esse entendimento perpassa pela inclusão. A inclusão apenas se efetiva se houver mudanças estruturais na sociedade, nas políticas públicas, no sistema educacional, na destinação de recursos para educação, na estruturação das escolas e nas práticas pedagógicas, direcionadas ao pensamento crítico. Isso indica que a maioria dos docentes em formação acredita ser possível efetivar uma Educação Inclusiva, concebendo-a como um processo coletivo, que requer a participação da sociedade, na luta por uma educação para todos, com qualidade, respeito às diferenças, valorização da diversidade e atendimento às necessidades de aprendizagem.

Referências

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 9394/1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 13 fev. 2024.

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

BRASIL. **Lei n. 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3o do art. 98 da Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília, DF, 28 dez. 2012. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2012/lei-12764-27-dezembro-2012-774838-publicacaooriginal-138466-pl.html>. Acesso em: 27 de agosto de 2023.

BRASIL. **Decreto Federal nº 8.368/2014, de 02 de dezembro de 2014**. Regulamenta a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF: 03 dez. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/decreto/d8368.htm Acesso em: 24 de agosto de 2023.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Apresentação** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional.- Brasília: MEC, SEB, 2014.

CAVACO, N. **Minha criança é diferente?** Diagnóstico, prevenção e estratégia de intervenção e inclusão das crianças autistas e com necessidades educacionais especiais. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

CUNHA, E. **Autismo na escola: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar – ideias e práticas pedagógicas**. 2ª ed. RJ: Wak Editora, 2013.

CUNHA, E. **Autismo e inclusão: psicopedagogia práticas educativas na escola**

e na família. 5ª ed. RJ: Wak Ed., 2014.

CUNHA, E. **Autismo na escola: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar – ideias e práticas pedagógicas**. 3. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015.

FONSECA, B. **Mediação escolar e autismo: a prática pedagógica intermediada na sala de aula**. RJ: Wak Editora, 2014.

HERNÁNDEZ, F.; SANCHO, J. M. **A formação a partir da experiência vivida**. Pátio, Porto Alegre, s/v, n. 40, p. 8-11, nov./jan. 2006-07.

JANZ, L. A. T. **Formação continuada do professor: Uma experiência no espaço escolar, PDE**. In.: Cadernos PDE. Secretaria da Educação do Estado do Paraná, v. 1. 2007. Disponível em < <http://www.diaadieducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/532-4.pdf> > Acesso 25 de agosto de 2023.

LAMBERTY, J. V. T. **Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) e tecnologias assistiva: uso de um jogo digital para auxiliar no desenvolvimento da consciência fonológica nas salas de recursos**. 2022. 239. Dissertação (Mestrado em Diversidade Cultural e Inclusão Social) – Universidade Feevale, Novo Hamburgo. 2022.

LIMA, P. A. **Educação inclusiva e igualdade social**. São Paulo: Avercamp, 2006.

MACIEL, M. M.; GARCIA FILHO, APG. **Autismo: uma abordagem tamanho família**. In.: DÍAZ, F., *et al.* (orgs.). **Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas** [online]. Salvador: EDUFBA, 2009, pp. 224-235.

MARTINS, L. A. R. **Formação de Professores numa perspectiva inclusiva: algumas constatações**. In.: MANZINI, E. J. (Org.). **Inclusão e acessibilidade**. Marília: ABPEE, 2006.

MATOS, A. P. da S. **Tecnologias digitais na educação de alunos com necessidades especiais que apresentam dificuldades de aprendizagem**. 2017. 125f. Dissertação (Mestrado em Educação), Univás, Pouso Alegre, 2017.

ORRÚ, S. E. **Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: Wak, 2007.

PIMENTEL, S. C. **Formação de professores para a inclusão: saberes necessários e percursos**. In.: MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. A. (Org.). **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 139 – 158.

RIBEIRO, D. M. A. **Contribuições da formação continuada de professores alfabetizadores no contexto do Pacto Nacional pela Idade Certa – PNAIC**. 2019. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2019.

SILVA, F. S.; ALMEIDA, A. L. **Atendimento educacional especializado para aluno com autismo: Desafios e possibilidades**. *Intl. J. of Knowl. Eng.*, Flórida-

nópolis, v. 1, n. 1, p. 62 – 88, 2012.

SOARES, M. **Alfabetrar**: toda criança pode aprender a ler e escrever. 1ª ed. 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2021.

VYGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

CULTURA E IDENTIDADE SURDA A PARTIR DOS MEMES: LETRAMENTOS E CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS

Paula Aparecida Diniz Gomides²³

Maria Aparecida de Moura Amorim Sousa²⁴

Isabela Marinho Menezes²⁵

Wellington Santos de Paula²⁶

Valquíria Ferreira Ribeiro²⁷

Introdução

Desenvolvemos reflexões acerca de aspectos da cultura e da identidade surda, compartilhados por memes que circulam em grupos da rede social *Facebook*. Nosso objetivo versa sobre compreender o que esses materiais enunciam, estabelecendo uma relação acerca de como a pessoa surda é caracterizada e se expressa, por meio desse gênero multimodal. Alguns grupos que têm como participantes surdos e ouvintes simpatizantes foram observados no período entre 15 a 30 de abril de 2023 e os memes compartilhados foram coletados. O

23 Licenciada em Pedagogia pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), Mestra em Educação pela Universidade Federal de São João del Rei (UFSJ) e Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). E-mail: paulagomides@ufmg.br.

24 Licenciada em Matemática pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI), Mestra em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Cruzeiro do Sul (UNICSUL) e Doutoranda em Ciências da Educação pela Universidad Tecnológica Intercontinental (UTIC). Atualmente tutora do curso de Matemática (IFPI), professora efetiva da Secretaria Estadual de Educação do Piauí e professora efetiva da Secretaria Municipal de Educação de Brejo do Piauí (PI). E-mail: ninamamorim@gmail.com.

25 Licenciada em Matemática pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Especialista em Libras - TILS/Tradução e Interpretação da Língua Brasileira de Sinais e Mestra em Educação Profissional e Tecnológica Pelo Instituto Federal do Mato Grosso do Sul (IFMT). E-mail: isabela.marinho@gmail.com.

26 Licenciado em Pedagogia pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), especialista em Libras: ensino, tradução e interpretação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e Mestrando em Relações Étnicorraciais pelo Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET). E-mail: wellington.paula@ufff.br.

27 Licenciada em Letras - Libras pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e Especialista em Interculturalidade e Descolonização na Educação de Surdos. Atualmente é professora de Libras no Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). E-mail: vfrval@gmail.com.

corpus de análise é composto por 116 diferentes imagens, que foram arquivadas e posteriormente categorizadas, com base em sua principal temática.

Os memes analisados tratam de temáticas que dialogam com os principais objetivos dos grupos nos quais são compartilhados. Esses grupos são criados por pessoas surdas ou por pessoas simpatizantes à cultura surda e/ou que estão em processo de aprendizagem da Libras. Em geral, as pessoas ouvintes, estudantes da Libras entendem a importância do contato com os surdos sinalizantes e buscam estabelecer esse contato, mesmo que por meio virtual. Além de proporcionar contato entre surdos e ouvintes para conversas e aprendizagens, os grupos também são utilizados pelos participantes para a venda de cursos de Libras, de livros, compartilhamento de notícias importantes para a comunidade surda ou eventos acadêmicos que oferecem interpretação em Libras, como uma forma de torná-los acessíveis e inclusivos.

Os enunciados foram categorizados em: i) estímulo de uma visão político-social do surdo; ii) valorização do trabalho de tradutores e intérpretes de Libras; e iii) mensagens que enaltecem a Libras, enquanto língua de comunicação e expressão da comunidade surda. Entendemos que o compartilhamento desses memes nos espaços virtuais têm o potencial de expandir o alcance dessas pessoas, na luta pela inclusão em uma sociedade majoritariamente ouvinte, promovendo visibilidade às suas pautas. Esses materiais multimodais representam determinada visão de mundo, valorizada neste contexto, no caso em tela, apresentando uma visão positiva acerca da pessoa surda, dos intérpretes de Libras e da própria Libras, como uma língua importante para o país e, ao mesmo tempo, complexa.

Nas próximas seções discutimos alguns elementos importantes para a contextualização do presente capítulo, como entendimentos acerca da surdez e da cultura surda na formação da identidade das pessoas surdas. Em seguida, indicamos nosso percurso metodológico. Após, apresentamos uma discussão sobre nossas intenções de pesquisa, estabelecendo relações entre os Novos Estudos dos Letramentos e a criação de conteúdo que circula no ciberespaço. Finalmente, discutimos os sentidos produzidos por alguns dos memes analisados.

Surdez e cultura surda na construção de identidades plurais

Iniciamos com algumas aproximações entre a cultura surda e sua relação com a identidade surda, apresentando o conceito de cultura. Bakhtin (2010, p. 27) estabelece a estreita relação entre a ideia de cultura, preceitos históricos e fatores sociais por meio de estruturas sistematizadas, em constante transformação. É interagindo nas relações sociais, que os indivíduos se formam. “O nascimento físico não é suficiente para o homem ingressar na história, pois o animal também nasce fisicamente e não entra na história”. O homem prescinde do nascimento

social, com base na inserção em uma cultura, utilizando-se da linguagem.

Conforme o extrato abaixo, engajar-se em uma cultura é negociar seu mundo interior, com o mundo exterior no qual vivemos. Quanto mais próximos estamos dos ideais de determinado grupo social, mais imersos estaremos em determinada cultura:

O mundo interior e a reflexão de cada indivíduo têm um auditório social próprio bem estabelecido, em cuja atmosfera se constroem suas deduções interiores, suas motivações, apreciações, etc. Quanto mais aculturado for o indivíduo, mais o auditório em questão se aproximará do auditório médio da criação ideológica, mas em todo caso o interlocutor ideal não pode ultrapassar as fronteiras de uma classe e de uma época bem definidas (Bakhtin/Volochinov, [1929] 2006, p. 115).

Corroborando com esse entendimento, Street (1993, p. 25, tradução nossa) estabeleceu a seguinte definição: “cultura é um processo ativo de criação de sentidos e disputas sobre definição, incluindo sua própria definição. Isto, então, é o que eu quero dizer argumentando que Cultura é um verbo”²⁸. A cultura é entendida como um verbo, em constante (re)configuração, e não como um uma denominação estática. Assim, não basta buscarmos definições acerca do que é a cultura, mas sim compreender o que a cultura faz, bem como, sua influência no ser humano, vinculado a algum grupo ou manifestação cultural.

Seguindo essa defesa, Bakhtin afirma que: “[...] a cultura de uma época, por maior que seja o seu distanciamento temporal em relação a nós, também não pode ser fechada em si mesma como algo pronto, plenamente acabado, que se foi para sempre, como algo morto” (Bakhtin, 2017 [1970-71], p. 16). A cultura é um verbo, movimenta-se, age sobre e com os outros. Mesmo que afirmamos diferentes definições para o que é a cultura, em primeiro lugar, este não trata de um conceito singular, uma vez que em uma mesma comunidade podem haver diferentes culturas. Além disso, essas culturas estão situadas em contextos histórico-sociais, influenciadas por relações de dominação e poder mais amplos, a partir das quais a legitimidade encontra-se em disputa.

Freire (1993) estabelece relações entre cultura, conhecimento e poder, sendo a realidade social um ponto de partida para as relações humanas. A cultura é um esforço coletivo, entre homens e mulheres, para criar e recriar o mundo, por meio de relações dialógicas. As diferentes culturas “existem e apresentam cortes de classe, de raça, de gênero, e como alargamento destes, de nações” (Freire, 1993, p. 31). Desta maneira, para compreendermos determinada cultura, é necessário que busquemos compreender as ideologias que estão no cerne de suas práticas sociais.

²⁸ No original: “Culture is an active process of meaning making and contest over definition, including its own definition. This, then, is what I mean by arguing that Culture is a verb”.

Pensar em uma cultura surda é pensar também em manifestações culturais, valores e modos de viver, não estáticos, negociados entre as pessoas surdas, que entendem a surdez como uma condição humana que as distingue das demais. Contudo, essa distinção é marcada pela diferença e não pelo estigma lançado sobre a mera deficiência como definidora dos indivíduos, gerando a opressão. Quadros (2019) explica que os estudos sobre a surdez e a Libras foram iniciados no Brasil na década de 1980. Somou-se a eles, a luta de alguns movimentos sociais, resultando na publicação da Lei 10.436 de 2002, que reconhece a Libras como a língua de comunicação e expressão da comunidade surda no Brasil. Esse reconhecimento linguístico potencializa a valorização da cultura surda, uma vez que:

Quando escrevemos sobre a cultura Surda, estamos escrevendo sobre as crenças, costumes, expressões artísticas, comportamentos, compreensão e expressões linguísticas que os Surdos usam (ex. Holcomb, 2013; Padden & Humphries, 1988). É uma cultura em que as pessoas ou nascem ou se juntam depois de conhecer culturalmente os Surdos. Pode até significar participar de eventos que incluem pessoas surdas. As pessoas culturalmente surdas tendem a ver o ser surdo como um atributo positivo ou como um ganho, não como algo negativo ou patológico que precisa ser corrigido (Leigh; Andrews; Harris, 2018, pp. 6-7, tradução nossa)²⁹.

Conforme o fragmento acima, a comunidade surda experiência, mesmo que ainda não de forma plena, um contexto de maior visibilidade de sua língua e cultura, o que influencia sobremaneira a construção da identidade surda, formada na coletividade, no contato com outros surdos e principalmente na aprendizagem da Libras como sua língua materna. Assim como a cultura deve ser considerada no plural, a identidade também o é, uma vez que está fortemente influenciada por outros fatores que estão além da surdez, como o gênero, a idade, a classe social, os posicionamentos ideológicos, dentre outros fatores Leigh; Andrews; Harris, 2018).

Leigh, Andrews e Harris (2018) ainda afirmam sobre as diferenças no meio social a partir do qual esses surdos se desenvolvem. “Se as interações com outras pessoas surdas forem uma experiência positiva, e se a família for favorável a encorajar a criança a sentir-se confortável como uma criança surda, torna-se mais fácil para essa criança sentir um forte sentimento de identidade surda” (Leigh; Andrews; Harris, 2018, p. 175, tradução nossa)³⁰. Na próxima seção

29 No original: When we write about Deaf culture, we are writing about the beliefs, mores, artistic expressions, behaviors, understanding, and language expressions that Deaf people use (e.g., Holcomb, 2013; Padden & Humphries, 1988). It is a culture that people are either born into or join later after meeting culturally Deaf people. It can even mean participating in events that include Deaf people. Culturally Deaf people tend to view being Deaf as a positive attribute or as a gain, not as something negative or pathological that needs to be fixed”.

30 No original: “If interactions with other deaf persons are a positive experience, and if the family is supportive of encouraging the child to be comfortable as a deaf child, it becomes easier for that child to feel a strong sense of deaf identity”.

estabelecemos uma articulação entre os Novos Estudos do Letramento e os movimentos de produção de conteúdo que “navegam” no ciberespaço.

Letramentos e a construção de sentidos nas redes

Situamos os pressupostos básicos encaminhados pelas pesquisas vinculadas à perspectiva dos Novos Estudos do Letramento (*New Literacy Studies*), abordando o potencial dessa vertente teórica para o entendimento sobre o compartilhamento de memes direcionados à surdez nas redes sociais. Os Novos Estudos do Letramento surgem como uma oposição aos estudos que ressaltam dicotomias como letrado *versus* iletrado ou alfabetizado *versus* não alfabetizado, indicando que determinadas sociedades são mais prestigiosas que outras por dominarem práticas valorizadas de escrita ou uso da língua. Em resposta, obras como *Literacy in Theory and Practice* de Brian Street (1984) mostraram que os letramentos são desenvolvidos por meio de práticas sociais, embutidas em relações de poder e ideologia, havendo, entretanto, letramentos dominantes e periféricos.

Desta maneira, é imprescindível considerar o que as pessoas fazem, utilizando-se da linguagem³¹, para que seja possível compreender em quais práticas letradas as pessoas estão se engajando em diferentes contextos sociais. Por meio da linguagem, ideologias e culturas são compartilhadas, refletindo e refratando relações de poder. A linguagem é social e assume diferentes usos, de acordo com as intenções dos indivíduos em interação. Ao refletirem sobre as mudanças promovidas nas relações entre os indivíduos, desde a publicação de Street (1984), Kress e Rowsell (2019) indicam as formas como as pessoas se relacionam atualmente por meio de dispositivos tecnológicos, influenciando, sobremaneira esse campo epistemológico.

Esse cenário dinâmico pode ser explicado por meio de três mudanças básicas na estrutura de nossa sociedade ocasionadas: i) consolidação do neoliberalismo e perda do domínio do Estado para o mercado, alterando as identidades das pessoas que passam de cidadãos a consumidores; ii) ressignificações decorrentes do uso dos recursos nesse novo cenário, no qual a imagem adquire centralidade na forma como as pessoas interagem e produzem sentidos; e iii) influência dos meios de comunicação contemporâneos, principalmente os digitais, que se tornaram predominantes na produção e disseminação de significados via textos (Kress; Rowsell, 2019).

Todos esses efeitos têm produzido diferentes influências na comunicação e nas práticas letradas, como por exemplo o acesso, a distribuição e o agenciamento do poder nos contextos de produção. As mudanças influenciam os gêneros textuais e seus usos: escrever uma carta para um familiar é diferente de escrever uma solicitação à companhia energética, por exemplo. Um outro aspecto é

³¹ Linguagem aparece aqui como um sistema comunicativo, diferentemente do conceito de língua que se aproxima mais da ideia de idioma (Bakhtin/Volochinov, [1929] 2006).

a centralidade da imagem sobre o escrito, principalmente entre as pessoas mais jovens, além da ampla capacidade de geração de imagens e/ou informações falsas, o que amplia o debate sobre autoridade e veracidade do que é gerado e compartilhado, bem como os efeitos de recepção desses atributos em quem consome mídias com essas características (Kress; Rowsell, 2019).

O quadro 1 compara as diferentes práticas sociais nas quais as pessoas se engajam(ram) no século passado, à forma como as práticas sociais são organizadas atualmente.

Quadro 1 - comparativo entre as práticas sociais comuns no último século e atualmente

Práticas sociais no século passado	Práticas sociais hoje
Compartilhamento de valores, ideia de comunidade, de pessoas reunidas em determinados espaços sociais (igrejas, cafeterias, campos, escolas etc). As práticas sociais envolviam o compartilhamento de ideias e crenças, as pessoas aprendiam juntas, conectadas fisicamente, por meio de interações que envolviam textos escritos.	Interações via textos modulares produzidos digitalmente, em geral, produtos de outros textos. Práticas em espaços virtuais, sem a presença física dos participantes. Espaço produzido por meio de um <i>design</i> , que envolve outros atores, diferentes daqueles que estão em evidência na interação.

Fonte: Adaptado de Kress e Rowsell (2019).

Corroborando com este entendimento, Soares (2002) acredita que cabe interrogarmos como os letramentos são ressignificados, em face da cibercultura. De fato, há uma mudança no ‘espaço de escrita’, que passa de uma superfície plana (seja madeira ou papiro), para a ‘janela’, na tela do computador, *tablet*, celular ou outro dispositivo. Esse espaço tem relação, inclusive, com o estilo com o qual a escrita será produzida. Entendemos que, assim como o aumento do acesso dos indivíduos às redes tem gerado diferentes práticas letradas, a criação, interação e compartilhamento de memes também produz novas práticas sociais, uma vez que esses são gêneros multimodais (que combinam mais de uma linguagem), perpassados por determinado ponto de vista. Além disso, defendemos que esse gênero, especificamente, não é estático, uma vez que pode ser significado e (re)significado de formas diferentes em diferentes contextos.

Teixeira, Souza e Venturini (2018), entendendo os letramentos como um conjunto de práticas sociais estabelecidas pelas pessoas em diferentes contextos analisaram os memes que tiveram como temática principal Jair Bolsonaro, derivados de sua aparição no programa Roda Viva, tendo como aporte teórico os pressupostos sobre leitura de Marcuschi. Os autores entendem o letramento como algo que está além de uma tecnologia, mas como a capacidade de ler o que está no texto e além dele. Nesta concepção, os memes são uma espécie de ‘texto multimodal’, construído pelo verbal e pelo não verbal, ligado a acontecimentos sociais, que exigem de seu leitor a competência em relacionar essa multimodalidade às condições de produção do gênero e o funcionamento da língua em

sociedade” (Teixeira; Souza; Venturini, 2018, p. 52).

Como exemplo, alocamos abaixo dois memes, que têm como base uma imagem amplamente conhecida: uma menina olha para a câmera com uma expressão vingativa ou de alguém que aprontou algo grave, no fundo há uma casa em chamas:

Figura 1 - Meme contador (*Disaster Girl*)



Fonte: Google Imagens (2024).

Figura 2 - Língua de Sinais (*Disaster Girl*)



Fonte: Google Imagens (2024).

O primeiro meme (Figura 1) circulou em um grupo destinado a Contadores e apresenta os dizeres: “falou que contador existe apenas para gerar guias. Não fala mais”. O segundo meme (Figura 2) circulou em grupos de surdos e simpatizantes da cultura surda e diz: “falou surdo-mudo e linguagem de sinais. Não

fala mais”. Ambos os textos apresentam uma construção parecida “falou que... “ e “não fala mais”, apresentando uma ideia de ação-consequência. Na presente construção, alguém disse algo que desagradou a determinado grupo social e, conseqüentemente, essa pessoa acaba sendo punida por isso. Não é difícil inferir que tal pessoa estivesse dentro da casa em chamas e, por essa razão “não fala mais”.

É interessante notar que apenas alguns poucos elementos foram modificados para que os memes, apesar de permanecerem com sentidos diferentes, contemplassem dois grupos distintos: contadores e pessoas surdas. Esse fato repercute na versatilidade dos memes, algo que favorece sua rápida disseminação ou ‘viralização’. A composição do texto e o contexto no qual esses memes circulam é essencial para a produção de sentidos acerca da mensagem compartilhada: no primeiro caso a valorização do profissional da contabilidade e no segundo caso o esclarecimento acerca de terminologias não mais utilizadas para se referir às pessoas surdas.

Salientamos a existência de aplicativos gratuitos para a geração de memes, com figuras conhecidas neste gênero disponíveis, passíveis de edição e inclusão de qualquer texto. Contudo, cabe o entendimento acerca dos processos que levam a significação do meme, uma vez que, em alguns casos, a inclusão de um texto muito diferente da temática da imagem base poderá trazer um prejuízo aos objetivos originais do criador-enunciador. Ademais, essa criação não deixa de ser aleatória, já que, quando pesquisamos a história original da foto da menina (*Disaster Girl*, Figuras 1 e 2)³², é possível perceber que sua história em nada se relaciona com a intenção dos memes que derivam dela. Contudo, há uma espécie de discurso original “falou que... “ e “não fala mais” que necessita estar presente para que essa intencionalidade seja alcançada, em diferentes contextos sociais. Isso se repete em outras construções imagético-discursivas.

Tecemos a seguir, algumas considerações sobre nosso percurso de pesquisa.

Metodologia de pesquisa

Indicamos a construção de uma pesquisa de natureza qualitativa, tipo exploratório e foco na Análise dos Conteúdos presentes nos memes compartilhados em grupos compostos por surdos e simpatizantes com a cultura surda no *Facebook*. Buscamos uma compreensão dos enunciados expostos nos memes, entendidos como um gênero multimodal, uma vez que apresenta uma combinação entre texto escrito e imagens, que também configuram-se como textos não verbais. Em muitos

32 A criança de 5 anos se chama Zoe Roth e a foto foi tirada por seu pai em 2005, na Carolina do Norte. Estava ocorrendo um treinamento do corpo de bombeiros em um incêndio real, realizado na vizinhança da garota. A imagem ganhou um concurso em 2007 e acabou ‘viralizando’ como meme na internet. 16 anos mais tarde, a imagem foi vendida por 500.000 dólares. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/cultura/2021-04-30/disaster-girl-vende-a-imagem-por-500000-dolares.html>. Acesso em: 1 mar. 2024.

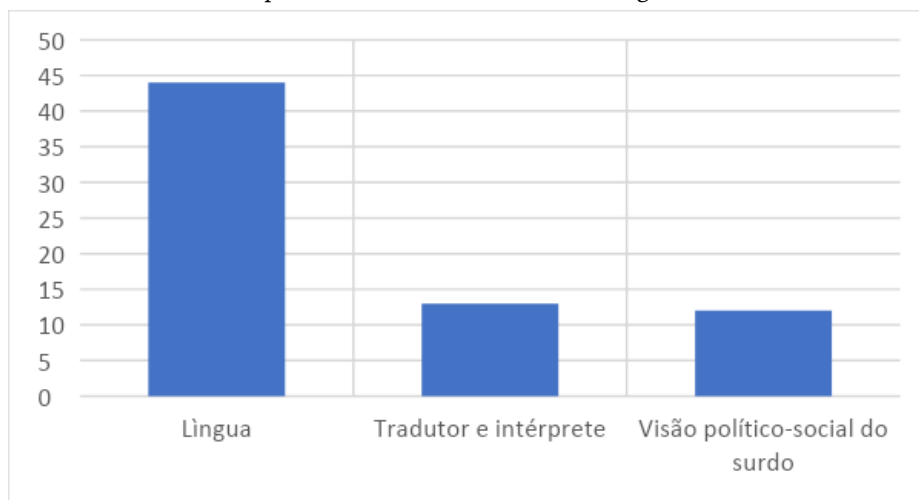
casos, a combinação entre texto e imagem é essencial para a produção de sentidos acerca da mensagem compartilhada. Foram acompanhados cerca de seis grupos formados no *Facebook*, compostos por integrantes surdos e ouvintes. Não estabelecemos uma menção aos grupos especificamente, mas salientamos que neles impera uma visão positiva do surdo, visto como diferente e não como um deficiente.

Selecionamos, durante o período, todos os memes compartilhados nesses grupos, que foram escolhidos em função de seu grande número de participantes. Após a seleção dos memes, definimos algumas categorias, baseadas na Análise de Conteúdo de Bardin (2011), com vistas ao destaque dos tipos de enunciados privilegiados nas comunicações entre os participantes. Entendemos que uma das principais características dos memes é a *viralização*, que faz com que esses materiais se espalhem com facilidade. Assim, as imagens compartilhadas, que têm como foco a surdez, visam apresentar determinada visão relacionada ao surdo e é esse o nosso foco.

A partir da coleta, seleção e análise, foram desenvolvidas três categorias que, em alguns momentos, se sobrepõem por apresentarem objetivos similares. É possível, inclusive, criar subcategorias, com enfoques mais específicos, contudo não realizamos essa subdivisão no presente estudo. As categorias criadas foram: i) Libras enquanto língua; ii) valorização do tradutor e intérprete de Libras; e 3) visão político-social do surdo. Apresentamos cada categoria, comentando alguns exemplos.

O gráfico 1 ilustra a representatividade dos memes, a partir das categorias estabelecidas:

Gráfico 1 - Representatividade dos memes nas categorias construídas



Fonte: Elaboração própria (2024).

Essas categorias são problematizadas na seção seguinte.

Cultura Surda Nos Memes

Apresentamos a análise do material coletado. A **primeira categoria**, intitulada *Libras enquanto Língua*, diz respeito a argumentações sobre a Libras, informando sobre sua existência e reconhecimento legislativo, simulando situações em que pessoas ouvintes não conseguem entender a sinalização de surdos em diferentes situações. Esses memes problematizam o preconceito de pessoas que ainda não (re)conhecem Libras como uma língua, denominando-a como linguagem. Ao mesmo tempo, na categoria também encontram-se memes com enunciados que afirmam o amor pela Libras, principalmente pelos ouvintes, primando pela diminuição do preconceito linguístico, ou mesmo, relembRANDO preceitos básicos sobre a comunicação com surdos como a importância das expressões faciais e corporais e a busca por estratégias para evitar o ‘português sinalizado’. Em suma, os memes relacionados a essa categoria têm a língua como temática central, ressaltando a importância da aprendizagem da Libras por todos os indivíduos, como elemento essencial para a inclusão social da comunidade surda.

Essa é a categoria na qual mais memes foram classificados, responsável por 71 imagens, correspondendo a 61% de nossa amostra. É inegável que uma das formas de se identificar um surdo é pela utilização de sua língua, por meio da sinalização. O movimento pelo bilinguismo pleiteia junto à sociedade que a Libras seja ensinada como a primeira língua dos surdos e que estes, sejam socializados na comunidade surda porque é com outros surdos que as crianças podem aprender com maior facilidade. Nas escolas bilíngues, a Libras deve ser utilizada largamente na comunicação entre alunos, professores e demais funcionários. O português deve ser ensinado também, mas na modalidade escrita e a partir da Libras (Quadros, 2019).

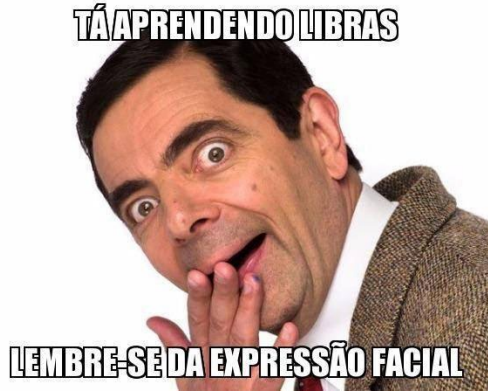
Verificamos a seguir, manifestações que se filiam à nossa primeira categoria. Inicialmente, temos o personagem Mr. Bean (Figura 3), conhecido por suas expressões faciais marcadas e por interpretar, geralmente sem se utilizar da fala. Esse personagem aparece como um lembrete da importância das expressões faciais na comunicação em Libras. A expressão facial, juntamente com a expressão corporal, é considerada um parâmetro não manual da língua, unindo-se a outros parâmetros: configuração de mãos, orientação, ponto de articulação e movimento (Quadros, 2019).

Em seguida, indicamos a imagem de Jim Carrey (Figura 4), que aparece em meio a uma paráfrase da canção “Lepo Lepo” do grupo Psirico³³, mostrando que

33 Na canção original esse trecho é: “Eu não tenho carro, não tenho teto e se ficar comigo é porque gosta Do meu rá rá rá rá rá rá rá Lepo Lepo”. A versão original pode ser visualizada no endereço: <https://www.youtube.com/watch?v=AHVS5DW434g>. Acesso em: 3 mar. 2024.

a Libras pode ser um atributo que o distingue socialmente, não importando que o interlocutor não possua um carro ou um teto, materialidades que tornam felizes alguns. No caso em tela, basta o conhecimento da Libras para que haja a sua inserção em determinado grupo social, alcançando, em consequência, a felicidade.

Figura 3 - Memes categoria *Libras enquanto Língua*



Fonte: Dados da pesquisa, grupos no *Facebook* (2023).

Figura 4 - Memes categoria *Libras enquanto Língua*



Fonte: Dados da pesquisa, grupos no *Facebook* (2023).

Lembramos que todos os memes apresentados aqui circulam ou já circularam em diferentes instâncias sociais, demonstrando as mesmas imagens e uma composição textual relativamente similar. Essa similaridade é essencial para que, de posse de nosso conhecimento de mundo, possamos acionar repertórios prévios, fomentando a interpretação do material imagético.

A **segunda categoria**, intitulada *Valorização do tradutor e intérprete de Libras*, é responsável por 15 das imagens coletadas, correspondendo a 13% do total e faz menção ao enaltecimento de tradutores e intérpretes de Libras, evidenciando o complexo trabalho realizado pelos profissionais e sua importância para a sociedade. Apesar de corresponder a um número menor em imagens, essa categoria é muito significativa, uma vez que o trabalho dos intérpretes é fundamental para a mediação entre os surdos e os ouvintes em diferentes contextos sociais: instituições públicas como bancos, escolas e hospitais, igrejas, noticiários, pronunciamentos políticos, dentre outros.

A Lei nº 12.319/2010 regulamenta a profissão de tradutor e intérprete de Libras e indica que esse profissional deve ser proficiente e interpretar simultaneamente a comunicação em Libras e português. Os memes que representam essa categoria indicam, em primeiro lugar, a importância do revezamento para a atividade (Figura 5), uma vez que interpretar continuamente é vedado por lei por ser uma atividade cansativa, em nível físico e cognitivo. O segundo meme selecionado (Figura 6) demonstra como são, ou devem ser, alinhados os discursos dos intérpretes e da comunidade surda, indicando que os primeiros também desejam que o surdo e a Libras sejam respeitados. Ao mesmo tempo, esse grupo de profissionais também requer que a sociedade pare de classificá-los como ‘mímicos’. Esse meme perpassa pela valorização da Libras, enquanto língua, mas se estabelece para além desse campo, uma vez que demonstra esse alinhamento no discurso dos intérpretes, que não devem apenas conhecer a língua, mas devem ainda, serem membros ativos da comunidade surda.

Figura 5: Memes categoria *Valorização do Tradutor e Intérprete de Libras*



Fonte: Dados da pesquisa, grupos no Facebook (2023).

Figura 6: Memes categoria *Valorização do Tradutor e Intérprete de Libras*



Fonte: Dados da pesquisa, grupos no Facebook (2023).

A **terceira categoria**, intitulada *Visão Político-Social do Surdo* abarca 30 dos memes, correspondendo a 26% do material e visa superar alguns preconceitos sociais sobre a pessoa surda, como por exemplo a designação ‘surdo-mudo’, que deixou de ser usada porque, quando os modelos clínicos descobriram que a surdez não causa a mudez. O surdo tem voz, mas, em geral, não desenvolve seu sistema fonador porque não ouve e, assim, não consegue estabelecer referências entre a audição e a fala, como nós ouvintes, com exceção dos surdos oralizados. Logicamente, é possível um surdo que tenha limitações vocais, não relacionadas ao desenvolvimento de sua audição, mas isso não significa que todos os surdos sejam mudos, ou que podemos chamá-los de ‘mudinhos’. Da mesma forma, outros estereótipos são quebrados nesses memes como considerar que a Libras não passa de mímica, com gestos desarticulados. Em geral, essa comparação com as mímicas ocorre por desconhecimento ou com a intenção de diminuir a Libras, subalternizado-a às línguas orais-auditivas, como a língua portuguesa.

Outra resistência muito comum presente nos memes selecionados é a ideia de que todos que estudam Libras possuem algum surdo em sua família ou algum motivo muito específico para estudar a língua. O primeiro meme apresenta o personagem principal do filme ‘Piratas do Caribe’ (Figura 7) fugindo de uma multidão que lhe faz questionamentos do tipo: “pra que você estuda isso? Você tem parente deficiente?”, “você faz mímica?”, “onde tem curso de graça? Como é o sinal de tchau? Libras é universal?”, “quanto tempo gasta para aprender?”,

“linguagem de sinais?”. As perguntas das quais Jack Sparrow está fugindo circulam com frequência na comunidade surda, contribuindo para a marginalização do surdo. Logicamente, questões são realizadas para serem sanadas e constitui um ganho para a comunidade surda a prestação desses esclarecimentos, seja por surdos ou ouvintes próximos à essa comunidade.

Figura 7: Memes categoria *Visão Político-Social do Surdo*

Quando descobrem que sei Libras...



Fonte: Dados da pesquisa, grupos no Facebook (2023).

Figura 8: Memes categoria *Visão Político-Social do Surdo*



Fonte: Dados da pesquisa, grupos no Facebook (2023).

O segundo meme desta categoria (Figura 8) nos chama a atenção para o preconceito: existem dois ouvintes se esgueirando da comunicação com um surdo, denominado por eles por ‘mudinho’. Ao fundo há diversos prédios, destinados ao estudo de variados idiomas: inglês, alemão, japonês, árabe e russo. Os dois sujeitos da imagem estão com apostilas dos cursos de alemão e russo. A crítica aponta que as pessoas se interessam em estudar idiomas falados em outros países, mas não se sensibilizam pelo aprendizado da Libras, a língua da comunidade surda brasileira.

Acreditamos que o diferencial dessa categoria seja abordar temáticas mais específicas da realidade cotidiana das pessoas surdas, problematizando uma visão político-social da pessoa surda, por meio de estereótipos que necessitam de esclarecimentos e superação. Essas três categorias são fluidas e transitam entre si com maestria. Contudo, elas nos ajudam a entender diferentes demandas da comunidade surda, em prol do reconhecimento de sua língua, cultura e seus principais mediadores (os tradutores e intérpretes), tendo como pano de fundo a esfera social e entendendo que a comunidade surda brasileira é uma minoria linguística oprimida e marginalizada.

Considerações Finais

O principal objetivo da investigação foi refletir sobre o que enunciam os memes compartilhados em grupos da rede social *Facebook* acerca das pessoas surdas. Encontramos três diferentes categorias que, apesar de se sobreporem, em determinados momentos, indexam frentes de luta importantes para as comunidades surdas no Brasil: a questão da língua, a luta pela presença dos intérpretes em diferentes espaços sociais e a quebra de preconceitos e estereótipos. Compostos por imagens e, na maioria dos casos, textos, os memes são entendidos por nós como instrumentos de comunicação que, inseridos nos meios digitais, assumem a função de compartilhar informações pertinentes a essas comunidades de maneira rápida, divertida e eficaz.

Capazes de indexar diferentes pontos de vista e acionar repertórios prévios de possíveis leitores, os memes compartilhados por grupos de surdos permitem que informações importantes sejam acolhidas e entendidas, mesmo por receptores que não conhecem as pautas da comunidade surda, uma vez que esses repertórios são comuns, já que os memes estão presentes de forma constante em nossa sociedade. Deste modo, o compartilhamento das informações em memes também atua como um aliado à quebra dos estereótipos e preconceitos acerca da comunidade surda, atuando de forma positiva na luta pelos direitos desse grupo, pelo reconhecimento de sua língua e da legitimação da participação em diferentes espaços sociais.

Referências

- BAKHTIN, M. (Volochinov). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara Vieira. São Paulo: Hucitec, 12ª ED. 2006 [1929].
- BAKHTIN, M. **A teoria do romance**. São Paulo: Hucitec, 2010.
- BAKHTIN, M. **Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 1ª ED. 2017 [1970-71].
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BRASIL. **Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 27 mar. 2021.
- BRASIL, **Lei nº 12.319, de 1º de Setembro de 2010**. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. Disponível em: <http://www.portaldeacessibilidade.rs.gov.br/legislacao/4/406>. Acesso em: 20 ago. 2020.
- FREIRE, P. **Política e educação**. Indaiatuba: Villa das Letras Editora, 1993.
- KRESS, G.; ROWSELL, J. Literacy as a Social Practice New Realities and New Models. In.: BLOOME, D. *et al.* (orgs.). **Re-Theorizing Literacy Practices Complex Social and Cultural Contexts**. New York: Routledge. 2019.
- LEIGH, I. W.; ANDREWS, J. F.; HARRIS, R. L. **Deaf Culture Exploring Deaf Communities in the United States**. San Diego: Plural Publishing, 2018.
- QUADROS, R. M. de. **Libras**. São Paulo: Parábola Editorial, Coleção Linguística para o Ensino Superior. 2019.
- SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160. 2002. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935.pdf>>. Acesso em: 22 set. 2020.
- STREET, B. Culture is a verb: Anthropological, aspects of language and cultural process. In D. GRADDOL, L. THOMPSON, & M. BYRAM (eds.) **Language and Culture**, 1993. Clevedon: BAAL and Multilingual Matters, pp. 23-43.
- STREET, B. **Literacy in theory and practice**. NY: Cambridge University Press. 1984.
- TEIXEIRA, M. C.; SOUZA, R. A. de; VENTURINI, M. C. Letramento e Prática Social: leitura de memes. **Interfaces**, vol. 9 n.3, pp 51-69, (edição especial). 2018. Disponível em: https://revistas.unicentro.br/index.php/revista_interfaces/article/view/5587. Acesso em: 3 mar. 2024.

A NORMATIZAÇÃO DA DEFICIÊNCIA E DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS: INCLUSÃO OU EXCLUSÃO?

*Thais Aparecida Santos*³⁴

*Pamela Leal Marinho Rossi*³⁵

*Dilcinéa dos Santos Reis*³⁶

*Wellington de Souza Madureira*³⁷

*Valquíria Ferreira Ribeiro*³⁸

Introdução

Garantir a igualdade de direitos e oportunidades para todos é um princípio fundamental, e isso inclui a forma como a deficiência é abordada nos documentos oficiais. A normatização da deficiência nos documentos oficiais pode ser vista como um reflexo da inclusão ou exclusão dessas pessoas na sociedade (Kassar, 2012). A maneira como a deficiência é descrita e tratada nestes documentos pode influenciar diretamente a forma como a sociedade enxerga e lida com as pessoas com deficiência. Em função disso, o presente capítulo objetiva

34 Bacharelado em Psicologia pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), Especialização em Psicologia da Educação e Aprendizagem pela Faculdade Única de Ipatinga (FUNIP) e Mestra em Psicologia pela Universidade Federal de São João del Rei (UFSJ). E-mail: thais.psicologia2017@gmail.com.

35 Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal Fluminense (UFF), Especialista em Neurociências Aplicadas-Ênfase de Aprendizagem pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Mestranda em Educação Inclusiva pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Professora do 1º segmento Ensino Fundamental na Cidade do Rio de Janeiro (RJ). E-mail: pamelaleal@unesp.br.

36 Licenciada em Pedagogia pela Faculdade Santíssimo Sacramento (FSS), Especialista em Educação Especial pela Faculdade Santíssimo Sacramento (FSS), Mestra em Crítica Cultural pela Universidade do Estado da Bahia (UFBA) e docente pela Prefeitura Municipal de Alagoinhas (BA). E-mail: neasantoss@yahoo.com.br.

37 Licenciado em História pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Especialista em Metodologia do Ensino Superior pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e Mestre em Crítica Cultural pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Atualmente é professor do Ensino Médio no Centro Integrado de Educação de Conde (CIEC). E-mail: wmadureira22@gmail.com.

38 Licenciada em Letras - Libras pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e Especialista em Interculturalidade e Descolonização na Educação de Surdos. Atualmente é professora de Libras no Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). E-mail: vfrval@gmail.com.

analisar como a deficiência e a Educação Inclusiva são tratadas em diferentes normatizações oficiais, examinando sua aplicação no processo educacional.

As legislações que regem nosso sistema educacional devem ser elaboradas de forma inclusiva, considerando as especificidades e necessidades das pessoas com deficiência. Isso envolve a utilização de uma linguagem adequada, que respeite a dignidade e a individualidade dessas pessoas. O próprio acesso às legislações deve ocorrer a partir da garantia de recursos de acessibilidade, como a disponibilização de versões em Braille, audiodescrição, legendas e Língua Brasileira de Sinais (Libras) (Mantoan, 2011).

A deficiência não deve ser vista como uma limitação, mas como uma característica que não impede o pleno exercício dos direitos e deveres de uma pessoa. Esses preceitos têm pautado as normativas direcionadas às pessoas com deficiência, visando a superação de um modelo clínico-terapêutico da interpretação da deficiência, para o modelo sociocultural. Ao reconhecer as especificidades e necessidades das pessoas com deficiência, estamos promovendo a sua participação ativa na sociedade e garantindo o exercício pleno de seus direitos. A inclusão é um direito de todos e deve ser assegurada em todas as esferas da vida social (Mantoan, 2011).

Desenvolvemos uma pesquisa de natureza qualitativa e cunho exploratório, pautando a análise documental das legislações: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996), Leis do Atendimento Prioritário e da Acessibilidade (Brasil, 2000; 2004), Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2023), Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) (Brasil, 2015) e o Tratado de Marraqueche (Brasil, 2018). Essas legislações se destacam pelo enfoque à inclusão e ao reconhecimento das pessoas com deficiência no cenário social. Indicamos categorias analíticas indicadas por Bardin (2011) para a produção de reflexões sobre os enquadres lançados acerca da deficiência.

A Educação Especial no cenário brasileiro

A Educação Especial surge como uma resposta à necessidade de garantir o direito à educação de pessoas com deficiência, buscando promover a inclusão e a igualdade de oportunidades. De acordo com Mantoan (2011), no Brasil, a história da Educação Especial remonta ao século XIX, quando surgiram as primeiras instituições voltadas para o atendimento de pessoas com deficiência, como os institutos de surdos-mudos e cegos. No entanto, foi somente a partir da década de 1950 que a Educação Especial começou a ser discutida de forma mais abrangente.

Um cenário de mudanças foi iniciado com a resistência de diferentes

sujeitos e movimentos sociais, juntamente à busca por uma articulação política para a construção de representatividades em diferentes instâncias:

A condução das políticas brasileiras de educação especial estiveram por muito tempo nas mesmas mãos, ou seja, foram mantidas por um grupo que se envolveu a fundo com essa tarefa. Essas pessoas, entre outras, estavam ligadas a movimentos particulares e beneficentes de assistência aos deficientes que até hoje têm muito poder sobre a orientação das grandes linhas da educação especial. Na época do regime militar eram generais e coronéis que lideravam as instituições especializadas de maior porte e, atualmente, alguns deles se elegeram deputados, após assumirem a coordenação geral de associações e continuam pressionando a opinião pública e o próprio governo na direção de suas conveniências (Mantoan, 2011, p. 2).

No período, ocorreram avanços significativos, como a criação de escolas especiais e a formação de profissionais especializados. No entanto, para Kassir (2012), a abordagem predominante era segregacionista, limitando o acesso à educação apenas para aqueles considerados ‘incapazes’ de frequentar escolas regulares. Foi somente na década de 1990 que a perspectiva inclusiva começou a ganhar força no Brasil. Com a promulgação da Constituição Federal de 1988 e a ratificação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, o país assumiu o compromisso de garantir a Educação Inclusiva como um direito fundamental.

A partir de então, foram implementadas políticas públicas e criadas leis que visavam promover a inclusão educacional, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Essas medidas buscaram assegurar o acesso, a participação e a aprendizagem de todos os estudantes, independentemente de suas características individuais. Sasaki (2002) destaca que apesar dos avanços, ainda há muitos desafios a serem superados na área da Educação Especial no Brasil. A falta de estrutura e recursos adequados, a formação insuficiente de professores e a resistência de algumas escolas e comunidades são alguns dos obstáculos enfrentados.

Essa autora descreve as mudanças na nomenclatura da deficiência, modificações importantes para a produção de mudanças ideológicas na forma como essas pessoas são vistas em sociedade. É importante destacar que no último século, até 1934, as pessoas com deficiência eram largamente nominadas como *inválidas, aleijadas ou defeituosas*. A partir de 1937, passou-se a utilizar o termo *excepcional*. Em seguida, em 1978, a nomenclatura *deficiente* é adotada. Mais tarde, entre 1988 e 1993, essas pessoas deveriam ser chamadas de *portadores de deficiência*, passando a figurar como *pessoas com necessidades especiais* em 1994. Por fim, adotamos o uso de *pessoa com deficiência*, a partir de 2009, com a Convenção das Nações Unidas sobre o Direito das Pessoas com Deficiência pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU) (Sasaki, 2002).

É imprescindível destacar as mudanças paradigmáticas que proporcionaram uma mudança de visão entre os modelos por meio das quais a deficiência é interpretada socialmente. Os modelos mais comuns são o modelo clínico terapêutico e o modelo social. O modelo clínico terapêutico baseia-se em uma abordagem médica e individualizada da deficiência que a enfatiza como uma condição que precisa ser diagnosticada, tratada e curada. Esse modelo coloca a responsabilidade na pessoa com deficiência, considerando-a como tendo uma condição de saúde ou incapacidade. O foco está na correção ou minimização das limitações físicas, sensoriais ou cognitivas da pessoa com deficiência por meio de intervenções terapêuticas, como tratamentos médicos ou reabilitação (Bisol; Sperb, 2010).

Por sua vez, o modelo social aborda a deficiência como um constructo social. O modelo enfatiza que a deficiência é um resultado da interação entre as limitações da pessoa e as barreiras presentes no ambiente físico, social e cultural, colocando ênfase na inclusão, na participação plena e na igualdade de oportunidades para as pessoas com deficiência. O foco está na eliminação das barreiras e na promoção de ambientes mais acessíveis e inclusivos. Isso implica em mudanças nas atitudes, políticas e estruturas sociais para garantir que todas as pessoas tenham igualdade de acesso e participação na sociedade (Bisol; Sperb, 2010).

Em suma, o modelo clínico terapêutico se concentra na condição física, sensorial ou cognitiva individual da pessoa com deficiência e busca corrigir ou tratar essa condição. Já o modelo social enfatiza a dimensão social da deficiência, argumentando que as barreiras sociais são o principal obstáculo para a inclusão das pessoas com deficiência. Esse modelo busca a eliminação dessas barreiras para promover a igualdade de oportunidades e direitos para todos. “Pessoas que são física ou mentalmente diferentes tendem a ser vistas como o “Outro”, o que as coloca na posição de anormal ou estranha” (Bisol; Sperb, 2010, p. 10). Por esse motivo, é preciso que o modelo socioantropológico seja cada vez mais estimulado, visando o reconhecimento das diferenças e a inclusão social.

Cabe ainda destacar as diferenças entre a Educação Especial e a Educação Inclusiva. Na Educação Especial, de acordo com Kassar (2011), os alunos são separados do ambiente escolar regular e recebem instrução em salas de aula especiais ou instituições especializadas. Nesse modelo, o foco está em oferecer um atendimento individualizado e específico para cada aluno, visando desenvolver suas habilidades acadêmicas e sociais. Na Educação Inclusiva, por outro lado, os alunos são inseridos em salas de aula comuns, juntamente com os demais alunos sem deficiência. Nesse modelo, o objetivo é promover a participação e aprendizagem de todos os alunos, valorizando a diversidade e combatendo qualquer forma de discriminação.

Na Educação Inclusiva, todos os alunos têm acesso ao mesmo currículo e participam das mesmas atividades, adaptadas às suas necessidades individuais.

A diferença essencial entre a Educação Especial e inclusiva está no ambiente de ensino. Há um estigma criado sobre a deficiência, responsável por classificar como *normais* ou *anormais*, de acordo com o fragmento a seguir:

A história de nossa educação constituiu-se de forma a separar os alunos: em normais e anormais; fortes e fracos etc. Dentro dessa forma de pensar a educação, muitas crianças estiveram longe das escolas públicas (não apenas crianças com deficiências). A política educacional atual impele a outras práticas escolares, diferentes das construídas historicamente (Kassar, 2011, p. 76).

Conforme os preceitos debatidos até o presente, indicamos que é fundamental ressaltar que a história da Educação Especial no país é marcada por importantes conquistas. A inclusão educacional é um processo em constante evolução, que exige o envolvimento de toda a sociedade para garantir que todos os estudantes tenham acesso a uma educação de qualidade, respeitando suas diferenças e potencialidades. A Educação Especial e a Educação Inclusiva são dois modelos de ensino destinados a atender as necessidades educacionais de alunos com deficiências ou necessidades especiais.

Metodologia

Indicamos que o presente capítulo foi construído a partir da realização de uma pesquisa de natureza qualitativa com uma abordagem exploratória, destacando a análise documental como um instrumento relevante para esse tipo de pesquisa. A pesquisa qualitativa é uma abordagem metodológica amplamente utilizada em várias disciplinas acadêmicas e áreas profissionais. Ela busca compreender e interpretar fenômenos sociais complexos, explorando as perspectivas e experiências dos participantes do estudo (Gil, 2010).

Indicamos que a pesquisa exploratória nos possibilita explorar e compreender fenômenos pouco conhecidos ou pouco explorados. Ela busca gerar *insights*, ideias e hipóteses para investigações futuras mais aprofundadas. Essa abordagem é particularmente útil quando se deseja obter um entendimento mais profundo sobre um tema ou problema específico (Gil, 2010). Por esse motivo, buscamos aproximações entre a deficiência e as legislações que a abordam, visando explorar o entendimento dessas legislações acerca da temática.

Por sua vez, a análise documental, realizada a partir das legislações que pautam essa pesquisa, envolve a coleta e a análise de documentos relevantes para o estudo, como relatórios, registros históricos, legislações, entre outros. Esses documentos podem fornecer informações valiosas para a compreensão do contexto, das perspectivas dos participantes e dos fenômenos estudados (Gil, 2010).

O quadro 1 indica as legislações que compõem a presente investigação:

Quadro 1 - Legislações utilizadas na análise documental

Legislação	Denominação	Ementa
Lei nº 9.394/1996	Lei Brasileira de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)	Estabelece as diretrizes e Bases da Educação Nacional
Lei nº 10.048/2000	Leis do Atendimento Prioritário e da Acessibilidade	Dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e dá outras providências.
Decreto nº 5.296/2004	Leis do Atendimento Prioritário e da Acessibilidade	Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.
Lei nº 13.148/2015	Lei Brasileira de Inclusão (LBI)	Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).
Decreto nº 9.522/2018	Tratado de Marraqueche	Promulga o Tratado de Marraqueche para Facilitar o Acesso a Obras Publicadas às Pessoas Cegas, com Deficiência Visual ou com Outras Dificuldades para Ter Acesso ao Texto Impresso, firmado em Marraqueche, em 27 de junho de 2013.
Lei nº 14.191/2021	Educação Bilíngue de surdos	Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos
Decreto nº 11.793/2023	Novo Plano Viver sem Limite	Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Novo Viver sem Limite

Fonte: Elaboração própria (2024).

As legislações selecionadas são fundamentais para a garantia do acesso à educação, sobretudo em modalidade regular, favorecendo a Educação Inclusiva à comunidade surda no atual cenário. Realizamos a leitura das legislações apontadas acima, visando identificar a forma como elas tratam as pessoas com deficiência, a partir da verificação dos conteúdos ou unidades, a partir das quais esses discursos são construídos.

A normatização da deficiência nos documentos oficiais

Na presente seção, analisamos como as legislações brasileiras abordam a questão da deficiência, a Educação Especial e a Educação Inclusiva. Serão destacadas a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), as Leis do Atendimento Prioritário e da Acessibilidade, o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, o Programa Nacional do Livro e do Material Didático em formato acessível e o Tratado de Marraqueche. Essas leis têm como objetivo garantir o acesso igualitário à educação e o pleno exercício dos direitos das pessoas com deficiência.

Conforme temos destacado ao longo deste capítulo, a inclusão das pessoas com deficiência na sociedade é um dos princípios fundamentais e uma preocupação crescente nas políticas públicas brasileiras. As leis são instrumentos importantes nesse sentido, estabelecendo diretrizes e garantindo a igualdade de oportunidades no acesso à educação e à cultura. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, é uma das principais leis que norteiam a educação no Brasil. Nela, são estabelecidos os direitos e deveres dos estudantes, profissionais de educação e instituições de ensino (Brasil, 1996)

A LDB aborda a Educação Especial, trazendo diretrizes para sua organização e funcionamento. De acordo com essa medida, o atendimento aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, devem ser atendidos, sempre que possível, no ensino regular, estimulando a Educação Inclusiva. Os estabelecimentos de ensino devem oferecer a esses estudantes:

- I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;
- II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;
- III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;
- IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;
- V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (Brasil, 1996, Art. 59).

Outra medida aplicada à LDB foi a Educação Bilíngue de surdos, modalidade a partir da qual a Língua Brasileira de Sinais (Libras) deve ser ensinada como a primeira língua da comunidade surda, enquanto a língua portuguesa deve ser ensinada como a segunda língua. Desta maneira, garante-se o direito linguístico, cultural e identitário (Brasil, 1996; 2021). Essa medida busca promover a inclusão e a igualdade de oportunidades para os surdos, garantindo que possam se desenvolver plenamente em sua língua materna, a Libras, e tenham acesso ao conhecimento por meio da língua portuguesa. Além disso, a Educação Bilíngue de surdos contribui para a valorização da cultura surda e para a quebra de preconceitos e estereótipos em relação às pessoas surdas.

As Leis do Atendimento Prioritário e da Acessibilidade visam garantir condições de igualdade para pessoas com deficiência no acesso a bens, serviços e

espaços públicos. Essas leis estabelecem diretrizes para a adaptação de ambientes, transporte, atendimento prioritário e comunicação acessível (Brasil, 2000; 2004). Uma das prerrogativas ainda utiliza-se de uma nomenclatura ultrapassada, *portadores de deficiência*, caracterizando os tipos de deficiência em:

- a) deficiência física: alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções;
 - b) deficiência auditiva: perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz;
 - c) deficiência visual: cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60°; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores;
 - d) deficiência mental: funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como:
 - 1. comunicação;
 - 2. cuidado pessoal;
 - 3. habilidades sociais;
 - 4. utilização dos recursos da comunidade;
 - 5. saúde e segurança;
 - 6. habilidades acadêmicas;
 - 7. lazer; e
 - 8. trabalho;
 - e) deficiência múltipla - associação de duas ou mais deficiências; e
- II - pessoa com mobilidade reduzida, aquela que, não se enquadrando no conceito de pessoa portadora de deficiência, tenha, por qualquer motivo, dificuldade de movimentar-se, permanente ou temporariamente, gerando redução efetiva da mobilidade, flexibilidade, coordenação motora e percepção (Brasil, 2004, Art. 5º).

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) é uma legislação abrangente que estabelece diretrizes para a promoção dos direitos e a inclusão de pessoas com deficiência. No âmbito educacional, a LBI reforça a necessidade de oferecer Educação Inclusiva e de qualidade, assegurando os recursos necessários e a formação de professores. Essa legislação entende a deficiência como “aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de

condições com as demais pessoas” (Brasil, 2015, Art. 2º).

De acordo com essa lei, a deficiência engloba diferentes condições, tais como: i) limitação física: Refere-se a qualquer dificuldade ou incapacidade de movimentação, função ou estrutura corporal. Isso pode incluir, por exemplo, paraplegia, amputações, paralisia cerebral, entre outras condições que limitam a mobilidade física; ii) limitação mental: Refere-se a deficiências intelectuais, abrangendo diferentes níveis de dificuldade cognitiva, que podem impactar o desenvolvimento, a capacidade de aprendizagem e a tomada de decisões; iii) limitação intelectual: Trata-se de uma condição caracterizada por limitações significativas tanto no funcionamento intelectual quanto nas habilidades adaptativas, afetando o desempenho em áreas como a comunicação, o cuidado pessoal, a vida social e a autonomia; e iv) limitação sensorial: Inclui a perda, redução ou disfunção de algum sentido essencial, como a visão (deficiência visual), a audição (deficiência auditiva) ou o tato (deficiência tátil), que podem impactar a interação com o ambiente e a comunicação (Brasil, 2015).

É importante ressaltar que a LBI visibiliza a deficiência como uma condição que pode se manifestar de forma permanente ou temporária, reconhecendo que a pessoa pode vivenciar diferentes formas de deficiência ao longo da vida. Além disso, a lei entende que a deficiência não é, em si, uma condição incapacitante, mas sim as barreiras e a falta de acessibilidade presentes no ambiente físico, social, econômico e cultural que limitam a participação plena das pessoas com deficiência (Brasil, 2015). Dessa forma, a LBI promove a inclusão e a igualdade de oportunidades para as pessoas com deficiência, assegurando o pleno exercício de seus direitos e a eliminação de todas as formas de discriminação, articulando-se ao modelo ideológico social de entendimento da surdez (Bisoli; Sperb, 2010).

O Tratado de Marraqueche, ratificado pelo Brasil em 2018, é um acordo internacional que busca facilitar o acesso a obras literárias e artísticas para pessoas com deficiência visual ou dificuldade de acesso ao texto impresso. O tratado estabelece limitações e exceções aos direitos autorais, permitindo a produção e distribuição de obras acessíveis. A prerrogativa se volta às pessoas cegas ou que se encontrem com alguma impossibilidade de ver ou manipular um livro:

b) que tenha deficiência visual ou outra deficiência de percepção ou de leitura que não possa ser corrigida para se obter uma acuidade visual substancialmente equivalente à de uma pessoa que não tenha esse tipo de deficiência ou dificuldade, e para quem é impossível ler material impresso de uma forma substancialmente equivalente à de uma pessoa sem deficiência ou dificuldade; ou³

c) que esteja ,impossibilitada, de qualquer outra maneira, devido a uma deficiência física, de sustentar ou manipular um livro ou focar ou mover os olhos da forma que normalmente seria apropriado para a leitura (Brasil, 2018, Art. 3º).

A promoção da acessibilidade às obras se estabelece a partir da criação de formatos alternativos, de forma prática e cômoda. A legislação indica que esse acesso deve se dar, sem prejuízos, se compararmos às mesmas funcionalidades atribuídas às pessoas sem deficiência (Brasil, 2018). Na LDB o acesso à livros e materiais didáticos em todos os níveis de ensino também é preconizado, tendo em vista a Educação Bilíngue de surdos, incluída a partir da Lei nº 14.191/2021 (Brasil, 2021). Para esse público, o acesso se dá a partir da disponibilização desses materiais em vídeos em Libras (Brasil, 1996).

O Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, instituído em 2011 e reformulado em 2023, se constitui como um documento que estabelece ações governamentais para a promoção e defesa dos direitos das pessoas com deficiência em diversas áreas, incluindo a educação. O plano busca a inclusão social dessas pessoas, garantindo seu acesso e permanência na escola. As diretrizes desse plano são indicadas a seguir:

- I - o enfrentamento do capacitismo, do preconceito e da violência contra pessoas com deficiência;
- II - o reconhecimento da participação e do protagonismo das pessoas com deficiência;
- III - a garantia de acesso das pessoas com deficiência aos produtos, aos serviços e aos equipamentos públicos e privados;
- IV - a ampliação da participação das pessoas com deficiência nas várias dimensões da vida social, mediante a diminuição das barreiras e das desigualdades sociais;
- V - a prevenção das causas de deficiência;
- VI - a identificação tempestiva da deficiência;
- VII - o reconhecimento da interseccionalidade como componente constitutivo das identidades de pessoas e grupos;
- VIII - o respeito pela diferença e pela plena inclusão das pessoas com deficiência como parte da diversidade humana no País;
- IX - o compartilhamento pactuado de ações e estratégias com os entes federativos e com organizações e movimentos da sociedade civil; e
- X - a promoção da igualdade equitativa de oportunidades e de adaptações razoáveis para as pessoas com deficiência (Brasil, 2023).

As legislações analisadas neste texto demonstram que o Brasil possui diretrizes e normas voltadas para a promoção da inclusão das pessoas com deficiência na educação. Essas leis buscam garantir o acesso igualitário, a qualidade de ensino e a adaptação do ambiente educacional, além de promover a formação de profissionais capacitados. Percebemos um direcionamento que passa do modelo clínico terapêutico ao modelo socioantropológico, uma vez que temos um apelo pelo respeito à identidade, acessibilidade, sobretudo linguística, e inclusão (Bisol; Sperb, 2010), na maioria dos textos examinados. No entanto, é fundamental que essas leis sejam efetivamente implementadas e fiscalizadas, de forma

a assegurar o pleno exercício dos direitos das pessoas com deficiência.

Embora o Brasil tenha realizado avanços significativos na promoção da inclusão na educação, ainda existem desafios a serem superados para alcançar uma inclusão completa. Indicamos a presença de alguns desses desafios, a partir da leitura de Miranda (2008), Bisol e Sperb (2010), Kassar (2011; 2012), Mantoan (2011), dentre outros, no quadro 2 a seguir:

Quadro 2 - Desafios da inclusão de pessoas com deficiência no ambiente educacional

Desafios	Detalhamento
Infraestrutura inadequada	Muitas escolas ainda enfrentam carência de recursos e infraestrutura adaptada para atender às necessidades educacionais de estudantes com deficiência. A falta de rampas de acesso, banheiros adaptados e outras adaptações físicas pode dificultar a participação plena desses estudantes nas atividades escolares.
Capacitação insuficiente de profissionais	A formação dos educadores para lidar com a diversidade de necessidades dos estudantes com deficiência ainda é um desafio. É necessário investir em programas de capacitação e desenvolvimento profissional para que os educadores estejam preparados para oferecer um ensino inclusivo e adequado a cada aluno.
Atitudes e estigma social	O preconceito e o estigma social ainda representam barreiras para a inclusão plena na educação. Muitas vezes, os estudantes com deficiência podem enfrentar o isolamento social e a discriminação, o que prejudica seu acesso igualitário à educação e afeta seu desempenho acadêmico.
Acesso a recursos e tecnologias assistivas	A disponibilidade e o acesso a recursos e tecnologias assistivas, como materiais em Braille, equipamentos adaptados e softwares de acessibilidade, nem sempre são garantidos. Esses recursos são essenciais para apoiar os estudantes com deficiência em seu processo de aprendizagem e inclusão na educação.
Participação e engajamento familiar	É fundamental contar com o apoio e a participação ativa das famílias no processo educacional. No entanto, algumas famílias podem encontrar dificuldades em acessar informações sobre os direitos e serviços disponíveis, bem como em participar efetivamente na vida escolar de seus filhos.
Investimentos insuficientes	A implementação de políticas e ações inclusivas exigem um investimento adequado de recursos financeiros. Ainda há a necessidade de um maior investimento público na área da Educação Inclusiva, a fim de garantir a infraestrutura adequada, a capacitação dos profissionais e a disponibilidade de recursos necessários para uma Educação Inclusiva.

Fonte: Elaboração própria (2024).

Indicamos que parte da responsabilidade, pelos desafios indicados acima, advém do descumprimento das medidas, algo que dificulta um atendimento pleno às pessoas com deficiência no ensino regular. Superar esses desafios requer uma abordagem abrangente que envolva o poder público, as instituições educacionais, os profissionais, as famílias e a sociedade em geral. É necessário promover uma cultura inclusiva, facilitar o acesso aos recursos necessários, fortalecer a formação de profissionais e disponibilizar uma infraestrutura adequada para que todos os estudantes, independentemente de suas condições, tenham acesso a uma educação de qualidade.

Considerações Finais

A busca por uma sociedade mais igualitária e justa tem impulsionado a discussão sobre a normatização da deficiência e da Educação Inclusiva nos documentos oficiais. No entanto, é preciso refletir se essa normatização tem realmente promovido a inclusão ou se, de certa forma, tem gerado exclusão. Por meio de leis e decretos, busca-se estabelecer diretrizes e políticas públicas que assegurem o acesso à educação de qualidade para os estudantes com deficiência.

No entanto, é importante destacar que a normatização por si só não garante a efetiva inclusão desses estudantes. É necessário que haja um compromisso real por parte das instituições de ensino e da sociedade como um todo, para que sejam criadas condições adequadas para a plena participação e desenvolvimento desses alunos. Conforme apontado, um dos desafios enfrentados é a falta de estrutura física e recursos adequados nas escolas. Muitas vezes, as instituições não estão preparadas para receber alunos com deficiência, o que acaba gerando exclusão e dificultando sua participação nas atividades educacionais. Além disso, a falta de profissionais capacitados para lidar com as necessidades específicas desses estudantes também é um obstáculo a ser superado.

Outro ponto a ser considerado é a questão da inclusão apenas no papel, sem uma efetiva transformação da cultura e das práticas educacionais. A simples matrícula de um aluno com deficiência em uma escola regular não garante sua inclusão plena. É necessário que haja adaptações curriculares, formação de professores, apoio pedagógico e recursos didáticos específicos para atender às necessidades individuais de cada aluno. A normatização da deficiência e da Educação Inclusiva nos documentos oficiais é um avanço significativo, mas é preciso ir além. É necessário que haja um esforço conjunto da sociedade, do governo e das instituições de ensino para promover uma inclusão real e efetiva.

A inclusão de pessoas com deficiência na educação é um direito que deve ser garantido a todos. A normatização nos documentos oficiais é um passo importante, mas é preciso que essa normatização se traduza em ações concretas que promovam a inclusão e a plena participação de todos os estudantes, independentemente de suas limitações. Portanto, é necessário que a normatização da deficiência e da Educação Inclusiva nos documentos oficiais seja acompanhada de medidas efetivas que garantam o acesso, a permanência e o sucesso dos estudantes com deficiência no ambiente escolar. Somente assim poderemos verdadeiramente promover a inclusão e combater a exclusão.

Referências

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BISOL, C.; SPERB, T. M. Discursos sobre a Surdez: Deficiência, Diferença, Singularidade e Construção de Sentido. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. 2010, v. 26 n. 1, pp. 7-13. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/SQkcz9tT-9tyhYBvZ4Jv5pfj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 fev. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 13 fev. 2024.

BRASIL. **Lei nº 10.048 de 8 de novembro de 2000**. Dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e dá outras providências. 2000a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/110048.htm. Acesso em: 13 fev. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004**. Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. 2004. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em: 13 fev. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 4 mar. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 9.522 de 8 de outubro de 2018**. Promulga o Tratado de Marraqueche para Facilitar o Acesso a Obras Publicadas às Pessoas Cegas, com Deficiência Visual ou com Outras Dificuldades para Ter Acesso ao Texto Impresso, firmado em Marraqueche, em 27 de junho de 2013. 2018. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/decreto/d9522.htm. Acesso em: 13 fev. 2024.

BRASIL. **Lei nº 14.191 de 3 de agosto de 2021**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. 2021 Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/114191.htm. Acesso em: 13 fev. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 11.793 de 23 de novembro de 2023**. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Novo Viver sem Limite. 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Decreto/D11793.htm#art8. Acesso em: 13 fev. 2024.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas. 2010.

KASSAR, M. C. M. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 41, p. 61-79. 2011. Editora UFPR. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/y6FM5GNKBkzTNB48zV4zNs/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 fev. 2024.

KASSAR, M. C. M. Educação Especial no Brasil: desigualdades e desafios no reconhecimento da diversidade. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 833-849. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/9GqQTbYV8Qjf-VWpqjdyFHDP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 jan. 2024.

MANTOAN, M. T. E. A Educação Especial no Brasil: da exclusão à inclusão escolar. **Pedagogia ao Pé da Letra**. 2011. Disponível em: <https://iparadigma.org.br/biblioteca/a-educacao-especial-no-brasil-da-exclusao-a-inclusao/>. Acesso em: 16 jan. 2024.

MIRANDA, A. A. B. Educação Especial no Brasil: desenvolvimento histórico. **Cadernos de História da Educação** – n. 7. 2008. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/1880>. Acesso em: 16 jan. 2024.

SASSAKI, R. K. Terminologia Sobre Deficiência na era da Inclusão. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**, v. 5, n. 24, p. 6–9, 2002. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/TERMINOLOGIA_SOBRE_DEFICIENCIA_NA_ERA_DA.pdf?1473203540. Acesso em: 16 jan. 2024.

LEITURA DE GÊNEROS MULTIMODAIS/ MULTISSEMIÓTICOS NA ESCOLA: POSSIBILIDADES TEÓRICO-METODOLÓGICAS NO ENSINO

*Fernanda Borges de Moraes Souza*³⁹

*Jakeline A. Semechechem*⁴⁰

Introdução

Atualmente, a multiplicidade de linguagens e semioses está cada vez mais evidente nos textos em circulação social, seja nos impressos, seja nas mídias audiovisuais, digitais ou não (Rojo, 2012; Rojo; Barbosa, 2015). Mesmo que os textos constituídos por múltiplas linguagens já façam parte das nossas práticas sociais há bastante tempo, é com o avanço das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) que temos novos gêneros discursivos constituídos por múltiplas linguagens. Assim, para o trabalho com a prática de leitura na escola, é preciso ir para além do texto verbal escrito, mas englobar outras modalidades de linguagens, uma vez que “a pluralidade de recursos semióticos presentes nos textos representa uma exigência de leitura que não pode ser afastada da escola” (Cani; Coscarelli, 2016, p. 17-18).

Além disso, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento normativo que prevê aprendizagens essenciais para os estudantes durante a Educação Básica, propõe o trabalho com práticas de leitura de textos multissemióticos, tendo em vista que “as práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir” (Brasil, 2018, p. 64).

Precisamos tratar da leitura na escola buscando contemplar a multiplicidade

39 Graduada em Letras e em Pedagogia pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Especialista em Educação Especial e Inclusiva pela Universidade Cândido Mendes. Professora na rede municipal de ensino de Amargosa, Bahia. E-mail: nandoca_nanda@hotmail.com.

40 Professora do curso de Letras da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) e coordenadora do projeto de extensão Letramento acadêmico-profissional: ações para a formação docente inicial e continuada (LAP). Graduada em Letras pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), mestre e doutora em Letras/Estudos Linguísticos pela Universidade Estadual de Maringá (UEM), com estágio de doutoramento na Universidade de Coimbra (UC/PT). E-mail: jakeline@ufrb.edu.br.

de linguagens/semioses que constituem os textos/enunciados (Gomes, 2017), tendo em vista que “[...] se os textos da contemporaneidade mudaram, as competências /capacidades de leitura e produção de textos exigidas para participar de práticas de letramento atuais não podem ser as mesmas” (Rojo, 2013, p. 08). Por isso, justifica-se a necessidade de tratarmos das práticas de leitura na escola, considerando a multiplicidade de linguagens que constituem os textos/gêneros das práticas letradas nas quais os estudantes participam em nossa sociedade. O trabalho com práticas de leitura na escola que envolvam gêneros multimodais/multissemióticos sempre foi necessário. Mas, tal necessidade se acentuou nos últimos tempos, com o advento das tecnologias e o surgimento de novos gêneros.

Nesse sentido, devemos nos preocupar com o modo de trabalhar com as práticas de leitura dos gêneros multimodais/multissemióticos na escola, pois “[n]as práticas escolares mais antigas, o objeto de leitura era unicamente o que se materializava linguisticamente no texto escrito. Não era incomum os alunos ouvirem: ‘É para ler o texto, não é para ficar olhando as imagens’” (Lopes-Rossi, 2018, p. 79). Desse modo, problematiza-se a necessidade de se pensar, não somente em trabalhar com práticas de leitura de gêneros multimodais/multissemióticos, mas no “como” trabalhar. Conforme Cani e Coscarelli (2016, p. 18), no trabalho com textos multimodais “[...] são necessários saberes metodológicos e teóricos que possam contribuir com instrumentos que levem a uma leitura profunda e crítica”. Então, é preciso que discutamos, em termos teórico-metodológicos, sobre como efetivar o trabalho com as práticas de leitura de gêneros multimodais/multissemióticos.

Desse modo, este capítulo, com base em uma pesquisa bibliográfica, propõe discutir o ensino de leitura de gêneros multimodais/multissemióticos na escola, com destaque para proposições teórico-metodológicas. O texto está organizado da seguinte forma: em um primeiro momento, discorreremos sobre a concepção interacionista de linguagem e de leitura. Em seguida, tratamos dos conceitos de gêneros discursivos e gêneros multimodais/multissemióticos. Em um terceiro momento, abordamos sobre o trabalho com o ensino de leitura de gêneros multimodais/multissemióticos na escola. Por último, tecemos as considerações finais.

A leitura na escola: a concepção interacionista

As práticas pedagógicas possuem um papel importantíssimo para o ensino de leitura e a formação do leitor, que poderá exercer o papel de leitor crítico e reflexivo. Essas práticas de ensino são sustentadas pelas concepções de língua e de leitura, que subsidiam as práticas de ensino. Nesta seção, são discutidas as concepções de linguagem e de leitura que subsidiam a proposta apresentada neste texto.

Na concepção interacionista da linguagem, a língua não é vista somente

como estrutura ou processo cognitivo, muito menos como apenas instrumento de comunicação. Ela é concretizada no meio social e histórico em que o sujeito faz uso de práticas contextualizadas já definidas, ou seja, ele necessita do outro para construir significado. Essa concepção de linguagem proporciona para o sujeito/leitor um lugar de construção de relações sociais, onde o falante se comunica com outros e se tornam sujeitos. Como aponta Geraldi (2011, p. 34):

A linguagem é uma forma de interação: mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana. Por meio dela, o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria levar a cabo, a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam à fala.

Compreender a linguagem como forma de interação é muito mais importante do que se pode pensar, pois aprender as relações que se estabelecem entre os sujeitos/leitores no momento em que se comunicam se torna mais importante que simplesmente estabelecer classificações e denominar os tipos de sentenças (Geraldi, 2011).

Segundo Bertin e Angelo (2019, p. 153), “a perspectiva de leitura com *foco na interação autor-texto-leitor* fundamenta-se no princípio de que a interação é a realidade fundamental da língua (Bakhtin e Volochínov, 1929 [1999])”. Nessa perspectiva de leitura, tanto o texto quanto o leitor são indispensáveis para dar sentido à leitura. De tal modo, para que possua uma produção de significado significativo, se faz necessário que haja a interação e a relação entre o autor, o texto e o leitor.

Assim como afirmam Menegassi e Angelo (2010, p. 25-26):

Na perspectiva interacionista, ocorre a inter-relação entre processamentos ascendentes e descendentes na busca do significado. [...]o ato de ler passa a ser visto como um processo que integra tanto as informações da página impressa – um processo perceptivo – quanto as informações que o leitor traz para o texto – um processo cognitivo. Isto implica reconhecer que o significado não está nem no texto, nem na mente do leitor; o significado torna-se acessível mediante o processo de interação entre leitor e texto, produzindo-se, assim, um processo de interação, não mais um produto de leitura que se centra em um só dos participantes: o texto ou o leitor.

Pode-se notar que, segundo os autores, a relação entre leitor e texto se dá em perceber que o significado não está em cada um isoladamente, mas na interação entre ambos, onde o leitor constrói significados a partir do que foi lido, na construção de significados entre o autor e o leitor do texto. Desta forma, o ato de ler se torna um processo que une as informações contidas no texto e as informações que o leitor traz para o texto. Silva (1999, p. 12) salienta que no “[...]”

modelo interacionista do processo de leitura, mostrando aspectos mais densos - e muitas vezes desconsiderados - ativados no momento em que um sujeito interage com um texto no intuito de produzir sentidos”. Assim, percebe-se que o leitor traz seus conhecimentos prévios para o momento de compreensão, tendo como apoio as informações do texto e os conhecimentos adquiridos ao longo de sua vida, usando metodologias que ajudem nesse processo.

Para Silva (1999, p. 16), “Ler é sempre uma prática social de interação com signos, permitindo a produção de sentido(s) através da compreensão-interpretação desses signos”. Portanto, ler é uma prática social de interação, na qual os sujeitos/leitores estabelecem o conhecimento, consideram as informações no texto, no meio social e nos conhecimentos prévios que adquirem no decorrer da vida.

Menegassi e Angelo (2010) citam Moita Lopes (1996), que aponta limitações da perspectiva interacionista de leitura, com foco na interação autor-texto-leitor, pois não considera os aspectos sociais e psicossociais. Moita Lopes (1996 *apud* Megegassi; Angelo, 2010) sugere, assim, que essa perspectiva seja complementada com a análise do discurso, ou seja, que se considere o processo de interação entre autor e leitor, como social, política, cultural e historicamente situada. Nesse sentido, os estudiosos de análise do discurso de linha francesa propuseram uma abordagem discursiva de leitura, a qual, segundo Menegassi e Angelo (2010), também sofreu críticas por não considerar aspectos cognitivos da leitura.

Conforme Bertin e Angelo (2019, p. 153), outra perspectiva de leitura que visa dar conta não só da interação autor-texto-leitor, mas de dimensões sociodiscursivas na leitura, seria a leitura com *foco discursivo*, que “traz para a interação os aspectos sociais e discursivos inerentes ao texto, vinculando-se à concepção dialógica de linguagem, a partir do Círculo de Bakhtin”.

Bertin e Angelo (2019, p. 154) também destacam que, segundo Costa-Hübes e Barreiros (2014), as atividades de leitura com foco discursivo exploram:

o contexto de produção, destacando a autoria do texto (Quem é o autor do texto? Sobre o que ele geralmente produz?); o contexto sócio-histórico de sua produção? (Quando o texto foi produzido/publicado? Qual a relação do texto com o momento sócio-histórico; as marcas que apontam para os possíveis interlocutores; o conteúdo do texto atrelado ao seu contexto de produção.

Nesse sentido, também são exploradas as condições de produção do texto, dando conta de aspectos sócio-históricos e discursivos do texto lido. Entretanto, verificamos que, atualmente, não são somente as perspectivas teórico-metodológicas que se autodenominam com foco discursivo, que dão conta de dimensões sociodiscursivas do texto, como de condições de produção, aspectos sócio-históricos e ideológicos, mas a perspectiva de leitura interacionista, conforme propostas mais recentes, busca considerar essas questões. Assim, as propostas de leitura, na

perspectiva interacionista, estão superando as limitações alvo de críticas.

Tendo em vista, as concepções de linguagem e de leitura adotadas, bem como o objetivo deste capítulo, se faz relevante a discussão sobre gêneros discursivos, bem como a explanação do que está sendo compreendido como gênero multimodal/multissemiótico.

Gêneros discursivos e gêneros multimodais/multissemióticos

Para Bakhtin (2003, p. 261), “O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana”, sendo tais enunciados gêneros do discurso ou gêneros discursivos. Embora, para Bakhtin (2003), cada enunciado seja particular e individual, os campos/esferas de atividade humana elaboram “seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso” (Bakhtin, 2003, p. 262). Assim, os gêneros discursivos estão associados aos diferentes campos/esferas de atividade humana, que comportam repertórios de gêneros, que se diferenciam e se ampliam à medida que as próprias esferas se desenvolvem (Bakhtin, 2003). Além disso, nas diferentes esferas de comunicação humana há uma grande variedade de gêneros do discurso. Conforme Bakhtin (2003, p. 279):

A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa.

Assim, a formação de novos gêneros se dá com as mudanças ocorridas nas diferentes esferas de comunicação, com aparecimento de novas atividades humanas, com intenções discursivas específicas. Nos últimos anos, a cultura digital da hipermodernidade traz consigo novos gêneros discursivos, novas configurações e novas possibilidades de interação (Gregol *et al.*, 2019). Com o avanço das Tecnologias Digitais de Comunicação e Informação (TDICs), houve o surgimento de novos gêneros discursivos, principalmente gêneros que envolvem diferentes linguagens em sua composição, ou ainda, gêneros que passaram do meio impresso, a circular também no meio digital.

Conforme Gregol *et al.* (2019, p. 127), o Círculo de Bakhtin, uma vez que não presenciou as práticas culturais contemporâneas, apresenta uma noção de gêneros do discurso restrita aos textos orais e escritos. Entretanto, para Rojo (2013), Bakhtin não descarta a possibilidade do surgimento desses novos gêneros, pois segundo Bakhtin e seu Círculo, os novos gêneros surgem quando a vida social se modifica, se reorganiza e necessita de novas formas de comunicação. Além disso,

Rojo (2013) salienta que para Bakhtin, o texto não seria caracterizado apenas pela linguagem verbal, mas também por signos não linguísticos, o que pode ser identificado no trecho a partir do qual Bakhtin (2006, p. 329 *apud* Rojo, 2013) comprova sua abrangência: “Se tomarmos o texto no sentido amplo de conjunto coerente de signos, então também as ciências da arte (a musicologia, a teoria e a história das artes plásticas) se relacionam com textos (produtos da arte)”.

Gregol *et al.* (2019) salientam que, de acordo com Lemke (2010), hoje é muito difícil que um enunciado seja constituído apenas pelo registro oral ou escrito. Diversos elementos, como imagens, vídeos, movimento, cores, som, constituem os enunciados de um gênero do discurso (Gregol *et al.*, 2019).

Nessa mesma linha de Lemke (2010 *apud* Gregol *et al.*, 2019), Dionísio (2011, p. 139) afirma que, se os processos sociais são fenômenos multimodais, os gêneros discursivos, por sua vez, também o são, pois, “quando falamos ou escrevemos um texto, estamos usando no mínimo dois modos de representação: palavras e gestos, palavras e entonações, palavras e imagens, palavras e tipografias, palavras e sorrisos, palavras e animações etc”. Desse modo, um gênero pode ser multimodal por apresentar letras de fontes, tamanhos e cores diferentes, bem como uma disposição tipográfica do texto, de um modo que não somente o signo verbal comunique, mas sua organização e apresentação tipográfica.

Rojo e Barbosa (2015, p. 108) ao discutirem sobre o conceito dos textos multimodais e multissemióticos salientam que:

O texto **multimodal** ou **multissemiótico** é aquele que recorre a mais de uma **modalidade** de linguagem ou a mais de um sistema de signos ou símbolos (**semiose**) em sua composição. Língua oral e escrita (modalidade verbal), linguagem corporal (gestualidade, danças, performances, vestimentas – modalidade gestual), áudio (música e outros sons não verbais – modalidade sonora) e imagens estáticas e em movimento (fotos, ilustrações, grafismos, vídeos, animações – modalidades visuais) compõem hoje os textos da contemporaneidade, tanto em veículos impressos como, principalmente, nas mídias analógicas e digitais.

Os gêneros/textos multimodais ou multissemióticos são constituídos por diferentes modalidades de linguagem ou diferentes semioses, signos ou símbolos, tais como: a escrita, as imagens, os sons, o movimento (por exemplo, fotos, animações, danças, vídeos) etc. As diferentes modalidades de linguagem e semioses se encontram presentes em diferentes gêneros, sejam eles impressos ou das mídias analógicas e digitais.

Ainda vale pensar que as variadas semioses, signos linguísticos e imagéticos, “se configuram como propulsoras de construção dos sentidos nas diferentes situações enunciativas, ou seja, ‘a integração de elementos semióticos e sociais é constitutiva do pensamento propriamente humano’” (Bronckart, 2006, p. 5 *apud*

Ferreira; Vieira, 2017, p. 118).

Em síntese, os gêneros multimodais/multissemióticos são aqueles constituídos por mais de um meio semiótico ou modalidade de linguagem. Eles são combinados e integrados em situações de comunicação e relacionados com as práticas sociais dos diferentes campos da atividade humana, trazendo em si as condições e finalidades de cada campo da atividade humana, por meio do conteúdo temático, estilo e forma composicional. Esses aspectos estão indissociavelmente interligados no todo enunciativo-discursivo (Gomes, 2017).

Para Ferreira e Vieira (2017, p. 126):

Em um texto multimodal, o produtor possui a liberdade de escolher entre um ou outro modo de linguagem para determinada representação, conforme o efeito semiótico pretendido. Cada uma dessas linguagens pode ser melhor utilizada para atingir determinado propósito comunicativo. Quando combinadas, o potencial funcional é mais amplo.

Diante das várias modalidades semióticas, é natural que usemos mais de uma delas, ao construirmos um texto que intercede nossas práticas. É natural que façamos uso de diferentes linguagens em nosso cotidiano, para assim alcançar uma finalidade comunicativa. Além disso, é importante destacar que, assim como são múltiplas as semioses dos gêneros multimodais, também são múltiplas as práticas sociais de uso da linguagem em que empregamos esses gêneros híbridos (Gregol *et al.*, 2019).

Discutimos os conceitos de gêneros de discurso e de gêneros multimodais/ multissemióticos. Na próxima seção, são discutidas algumas especificidades sobre o trabalho com a prática de leitura de gêneros multimodais/ multissemióticos na escola.

O ensino de leitura de gêneros multimodais/ multissemióticos na escola

O trabalho com a prática de leitura na escola deve considerar o que propõe a BNCC, que assume o texto como unidade de trabalho, encaminhando orientações que consideram essa unidade, a partir de seu pertencimento a um gênero discursivo que circula em diferentes campos sociais de uso da linguagem (Bertin; Angelo, 2019). São cinco os campos de atuação considerados: campo da vida cotidiana (somente Anos Iniciais e Ensino Médio), campo artístico-literário, campo das práticas de estudo e pesquisa, campo jornalístico/midiático e campo de atuação na vida pública (Brasil, 2018). Nesse sentido, “trabalhar essa materialidade, nessa perspectiva, tem como intuito desenvolver capacidades de leitura e de produção que possibilitem ao aluno ampliar as condições de participação em práticas de diferentes campos de atividades humanas” (Bertin; Angelo, 2019, p. 155).

Também é importante ressaltar que a leitura na BNCC diz “respeito não

somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais” (Brasil, 2018, p. 71). Portanto, a leitura não está atrelada somente ao texto escrito, mas também aos textos multimodais/multissemióticos, tanto que no componente de língua portuguesa do Ensino Fundamental uma das competências específicas⁴¹ é “Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo (Brasil, 2018, p. 87).

Desse modo, não basta que os alunos leiam textos multissemióticos. Eles precisam de compreensão crítica, o que deve ser ampliado no Ensino Médio, tendo em vista que, consoante ao documento “cabe ao Ensino Médio aprofundar a análise sobre as linguagens e seus funcionamentos, intensificando a perspectiva analítica e crítica da leitura, escuta e produção de textos verbais e multissemióticos” (Brasil, 2018, p. 485). Além disso, a compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos em textos pertencentes a gêneros diversos é objeto de conhecimento no documento (Brasil, 2018).

No que tange aos gêneros multimodais/multissemióticos na BNCC, Gregol *et al.* (2019) verificaram os gêneros multimodais propostos para as práticas de linguagem dos 5 campos de atuação do Ensino Fundamental e identificaram a presença de gêneros multimodais em todos esses campos, tais como: no campo jornalístico e publicístico - fotorreportagem, charges, notícias, resenhas, entrevistas, comentários em redes sociais e blogs, reportagens de divulgação científica, anúncios, peças publicitárias, campanhas publicitárias, cartaz, indoor, panfleto, banner, folheto etc; no campo cotidiano - memes, gif, fanzines, fanclipes, e-zine, gameplay, vlogs; trailers, vídeo-minuto etc; no campo escolar - painéis, cartazes, verbetes de enciclopédia etc; no campo jurídico/político - declarações, regimentos, abaixo-assinados, etc; no campo literário: histórias em quadrinhos, romances, minicontos, romances juvenis, novelas, crônicas visuais, poemas, haicai, ciberpoema, peça teatral etc.

Ainda em relação aos gêneros multimodais/multissemióticos na BNCC, Sousa (2020), em sua análise do componente de língua portuguesa do Ensino Médio, discute os gêneros e destaca alguns em relação a cada um dos 5 campos

41 Na BNCC, conforme Bertin e Angelo (2019, p. 158-159), dois conceitos “são imprescindíveis no trabalho com as atividades de leitura: o conceito de competência e o conceito de habilidade, sendo aquele definido como a ‘[...] mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para desenvolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho [...]’ (Brasil 2017, p. 8)”.

de atuação: os *gifs*, no campo de atuação da vida pessoal; as propagandas políticas, no campo de atuação da vida pública; os vlogs científicos, no campo das práticas de estudo e pesquisa; os memes, no campo jornalístico-midiático; e as fanfics, versões de textos literários elaboradas por fãs, no campo artístico-literário. Em síntese, tendo em vista as práticas de leitura de textos multimodais/multissemióticos conforme a BNCC, é necessário considerar que as habilidades e competências de leitura estão relacionadas a diferentes gêneros discursivos, associados a diferentes campos/esferas de atuação.

Gomes (2017, p. 53) afirma que “pensar em leitura de textos de gêneros multissemióticos é pensar a multiplicidade de linguagens/semioses que constituem esses textos/enunciados”. O autor cita (Bakhtin, 1988[1934-35/1975]) e assegura que seja fundamental que a escola analise as variadas semioses e os gêneros híbridos e intercalados, levando em conta que as atividades de leitura com diferentes linguagens devem ser aceitas como componente favorável ao ensino e a aprendizagem.

No que tange à leitura de gêneros multimodais, é importante salientar que conforme Gregol *et al.* (2019), considerando que o conhecimento de um determinado gênero do discurso torna o aluno capaz de interagir em uma determinada prática de letramento específica. O conhecimento e o uso de tais semioses (ou multissemioses) é essencial para que ele possa interagir de forma proficiente em uma prática de letramento específica, que, além do gênero discursivo, será determinada pelo campo da atividade humana. Desse modo, a leitura de textos multissemióticos contribui para os alunos participarem de práticas letradas das quais tais gêneros fazem parte.

Na perspectiva do trabalho com textos multissemióticos/multimodais na escola, Rojo (2012, p. 20) apresenta uma grande variedade de propriedades que esses textos podem oferecer e que devem ser trabalhados no ensino,

[...] linguagem (ou semiose) verbal na modalidade ou modo escrito, diagramação (ocupação do espaço da página) e imagens estáticas (fotos, ilustrações, tratamento da imagem – Photoshop). [...] a semiose verbal em áudio (as falas do narrador, do âncora, do entrevistador e dos entrevistados) e na modalidade ou modo escrito (a data, por exemplo) e as imagens em vídeo (imagem em movimento filmadas ou digitalizadas), além de outras imagens (estáticas) incorporadas na edição de vídeo como o mapa [...] escritas, diagramas e fotos (antigas).

Então, nas práticas de leitura podem ser consideradas várias propriedades, tais como diagramação, fotos, ilustrações, imagens e movimentos em vídeos, mapas, diagramas etc. Entretanto, cabe enfatizar que “em uma análise multimodal é preciso, então, compreender como a organização dos vários recursos semióticos usados se articulam para que o leitor possa criar sentido”. (Ferreira;

Vieira, 2017, p. 121). Assim, é fundamental que os leitores compreendam como os diferentes recursos semióticos são articulados e produzem sentidos no texto lido. Todavia, é importante salientar que as práticas de leitura de gêneros multimodais/multissemióticos não devem ser somente no sentido de descrição dos aspectos verbais e não verbais. Ferreira e Vieira (2017, p. 118) destacam que:

[...] no processo de leitura de textos multimodais, os recursos semióticos devem ser analisados e não meramente descritos. Imagens, cores, tipos de letras, diagramação, juntamente com informações ao texto verbal, são elementos importantes para a construção de uma coerência global para a leitura, carregam valores e isso exige habilidades leitoras específicas.

Dessa forma, o ensino da leitura de textos multissemióticos não deve se dar apenas por meio da descrição das linguagens que os constituem, uma vez que não se trata somente da descrição dos elementos, mas da compreensão sobre como tais elementos produzem sentido. É preciso compreender as escolhas que o autor faz das linguagens e o modo como as articula, o gênero, sua finalidade, o perfil dos sujeitos interlocutores, como as diferentes linguagens se relacionam etc.

Tendo em vista tais questões, Ferreira e Vieira (2017, p. 119-120) propõem 4 procedimentos para análise de textos multimodais, são eles:

1. Leitura prévia do texto: configurações do texto e da situação de produção (produtor, público-alvo, suporte, datação, objetivo comunicativo, gênero textual, elementos constitutivos, conteúdo temático).
2. Análise dos recursos não verbais e suas potencialidades para a produção dos sentidos (personagens, objetos, cenário, cores, formatos, perspectiva, posicionamento, saliência, moldura e tipografias).
3. Análise dos recursos verbais e suas potencialidades para a produção dos sentidos (escolhas vocabulares, organização sintática, mecanismos de textualização e mecanismos enunciativos e suas configurações tipográficas).
4. Interpretação do texto em suas articulações entre signos verbais e signos imagéticos e como esses signos atuam na produção dos sentidos.

De tal modo, esses procedimentos devem ser discutidos, levando em conta como eles podem ser considerados em uma leitura multimodal. Os recursos empregados necessitam ser considerados em relação ao todo, para o leitor analisar a função dos recursos e os sentidos que produzem no texto. É importante na leitura, analisar as condições de produção do texto, os recursos verbais e não verbais utilizados, bem como, olhar para relação entre os aspectos verbais e não verbais e os sentidos que produzem.

Além dos procedimentos propostos Ferreira e Vieira (2017), para a prática de leitura de gêneros multimodais é importante ser considerada também a matriz de leitura de textos multimodais, construída por Gomes (2017a, 2017b *apud* Gomes; Machado, 2020, p. 10).

Quadro 1 - Capacidades e descritores de leitura de textos multimodais

CÓDIGO DESCRITOR	DETALHAMENTO DAS ESTRATÉGIAS/DESCRITOR
CLD 1	Reconhecer e usar recursos semióticos constitutivos tanto da linguagem/semiose verbal quanto visual para indicar caminhos de leitura nos textos de gêneros multissemióticos.
CLD 2	Retomar, durante a leitura de textos de gêneros multissemióticos, elementos textuais (escritos), objetivando a compreensão desses, mas articulados a outras semioses na constituição da significação/compreensão.
CLD 3	Ativar conhecimento de mundo sobre os textos de gênero multissemióticos, temáticas previamente à leitura, colocando-o em relação àquele utilizado pelo autor no texto.
CLD 4	Reconhecer a partir tanto da semiose verbal quanto visual e da hibridização dessas, situações sociais de inclusão ou exclusão a partir do tema (ideológico) proposto no texto, como por exemplo, que leve à ideia de que determinadas culturas são superiores às demais ou reconhecimento de questões multiculturais e interculturais, que reconhecem a pluralidade cultural e suas diferenças inerentes.
CLD 5	Checar hipóteses nos textos multissemióticos: ao longo da leitura, o leitor checa suas hipóteses, as quais, no caso de textos de gêneros multissemiótico, podem ser relacionadas, em uma primeira instância, somente com a semiose/linguagem verbal ou visual ou sonora, mas para confirmá-las ou refutá-las deve elaborar novas hipóteses e conjugar o conjunto de semioses/linguagens que compõem o gênero.
CLD 6	Localizar e/ou retomar (cópia) de informações tanto visuais, quanto escritas ou a partir de áudio, objetivando buscar informações relevantes para depois utilizá-las de maneira organizada na compreensão geral do texto multissemiótico.
CLD 7	Comparar informações ao longo da leitura do texto multissemiótico, observando informações importantes, disposição espacial, como por exemplo, em um infográfico em que a informação é mais saliente e que ajuda na construção de sentidos.
CLD 8	Percepção de relações de intertextualidade (no nível temático dos textos multissemióticos): Ler um texto é colocá-lo em relação com outros textos já conhecidos, outros textos que estão tramados a este texto, outros textos que poderão resultar dele como réplicas ou respostas.

Fonte: Gomes e Machado (2020, p. 10).

Os descritores citados por Gomes e Machado (2010), vão além dos procedimentos propostos por Ferreira e Vieira (2017), pois os descritores se voltam para possibilidade do aluno fazer reconhecimento de mundo sobre o que está sendo lido, desenvolver estratégias de leitura relacionadas ao conhecimento prévio, ao levantamento de hipóteses e a comparação de informações, além da possibilidade do aluno reconhecer e refletir sobre questões ideológicas, tais como situações de inclusão ou exclusão. Além disso, entre os descritores, há preocupação que o aluno consiga ler o texto e relacioná-lo com outras leituras já conhecidas, ou outros textos, réplicas que podem resultar a partir do texto lido.

Entretanto, é importante salientar que as questões discutidas sobre a leitura de gêneros multimodais/ multissemióticos, não devem ser entendidas desarticuladas de um projeto de sentido, conforme propõe Gomes (2017, p. 58):

os textos de gêneros multissemióticos, neste momento de multiplicidade de modos de significar, não podem ser entendidos fora da constituição de um *projeto de sentido*. Ou seja, é necessária à escola a compreensão de que esses gêneros fazem parte de um processo ativo, interativo e engajador, no qual o foco não reside apenas na questão da multissemiose, mas também do pensamento crítico, criativo e estético que pode favorecer ao letramento escolar novas possibilidades de aprendizagem.

Considerando que os gêneros multissemióticos são constituídos de diferentes modos de dizer e significar, as escolas devem propor atividades, não somente sobre a questão multissemiótica. Elas devem propor atividades que considerem que esses gêneros fazem parte de processos ativos e interativos, ou seja, de práticas sociais, favorecendo também o desenvolvimento do pensamento crítico e do letramento escolar. Além disso, segundo Gomes (2017), os textos e essas práticas devem manifestar o interesse dos alunos, tendo em vista as práticas que se conectam na vida pessoal, na vida social, na comunidade dos alunos, etc.

A discussão de Gomes (2017) vai ao encontro do que Gregol et al. (2019, p. 140) salientam, em relação ao que a BNCC propõe em relação ao trabalho com os gêneros multimodais. O documento coloca que “a escola e os professores precisam trabalhar gêneros multimodais, pensando nas práticas de letramento em que se envolvem, a fim de aproximar os alunos de um contexto real de uso da linguagem” (Brasil, 2018).

Além disso, Rojo (2012), Ferreira e Vieira (2017) e Gomes (2017), dentre outros, sugerem que se trabalhe com textos multimodais/multissemióticos na perspectiva dos multiletramentos⁴². Entretanto, embora consideremos a relevância de se tratar da leitura na perspectiva dos multiletramentos, essa não foi a opção teórico-metodológica deste estudo. Em função disso, a questão não será discutida, embora o trabalho na perspectiva apresentada contemple em alguns momentos o que se propõe com os multiletramentos.

Lopes-Rossi (2018) apresenta uma proposta de ensino de leitura por meio de sequência didática, para qual usa pressupostos teóricos referentes à concepção dialógica de gênero discursivos e à compreensão textual em uma perspectiva sociocognitiva. Especificamente, a autora propõe uma sequência didática de leitura de reportagem, gênero multimodal, com base em quatro procedimentos de leitura, conforme apresentado no quadro abaixo.

42 Rojo e Barbosa (2015, p. 135) destacam que o conceito de multiletramentos engloba dois tipos específicos e importantes de multiplicidade indicadas pelo prefixo multi-: “(a) multiplicidade de culturas – multiculturalismo; (b) multiplicidade de linguagens/multissemiose e de mídias. A pedagogia dos multiletramentos preocupa-se com a hipermodernidade, considera a multimodalidade (que pode estar ligada às TICs) e a multiculturalidade, bem como tem uma postura crítica e luta em favor da cidadania crítica e consciente. Também prevê um funcionamento mais dinâmico e colaborativo dos textos e, conseqüentemente, do ensino. É baseada em projetos interdisciplinares (Rojo, 2012).

Quadro 2 - Procedimentos de leitura para sequência didática

1) Acionamento e ampliação de conhecimentos sobre o gênero
Acionamento e ampliação de conhecimentos sobre elementos do contexto sócio-histórico de produção da reportagem, como: propósito comunicativo (finalidade do gênero na sociedade); condições de produção; temáticas que a reportagem pode abordar; condições de circulação e recepção (público-alvo).
2) Leitura rápida dos elementos mais destacados para identificação do tema do texto e formulação dos objetivos para a leitura do texto completo
Formulação de algumas hipóteses sobre o tema da reportagem a partir da leitura rápida dos elementos verbais e visuais mais destacados do texto; tentativa de inferência de vocabulário desconhecido, se houver; levantamento das curiosidades dos estudantes que se interessam em ler a reportagem; formulação de perguntas a partir dessas curiosidades (essas perguntas são objetivos para a leitura da reportagem, por exemplo, o que há de novidade ou de interessante nesse assunto?).
3) Leitura inferencial mais complexa, com enfoque em partes específicas do texto e características constitutivas da reportagem
Objetivos de leitura mais complexos, propostos pelo(a) professor(a) deve propor perguntas a partir de informações específicas sobre o assunto, provocando inferências por meio de habilidades cognitivas como: comparar informações, sintetizar partes importantes, distinguir fato de opinião, identificar argumentos contra determinado assunto ou a favor dele manifestados por fontes citadas na reportagem, prever consequências, interpretar dados de infográficos, inferir o sentido de palavras difíceis, entre outras possibilidades, conforme o texto de cada reportagem.
4) Apreciação crítica da abordagem do tema e percepção das relações dialógicas da reportagem
Sobre a qualidade dos textos verbal e visual: 1. A abordagem do assunto foi satisfatória, em quantidade e qualidade, para o público-alvo da reportagem? Por quê? 2. Outros aspectos do tema poderiam ter sido abordados ou outros recursos gráficos poderiam ter sido utilizados? Quais? Sobre as relações dialógicas que a reportagem estabelece com outros textos e com o leitor: 1. Que relação tem o assunto dessa reportagem com temas em discussão na nossa sociedade? Para quem esses temas são importantes? 2. Como você avalia a influência dessa reportagem no leitor (em você mesmo ou em outros)? Que respostas ou comportamentos essa reportagem pode provocar? Outros comentários apreciativos podem ser feitos pelos estudantes, dependendo das características verbo-visuais de cada reportagem.

Fonte: Lopes-Rossi (2018, p. 84-88).

De acordo com Lopes-Rossi (2018), esses procedimentos permitem ao leitor a compreensão de proposições básicas do texto e seu posicionamento crítico, no nível em que ele alcançar.

Em relação aos procedimentos propostos por Lopes-Rossi (2018), pode-se perceber que eles se aproximam de procedimentos propostos por Ferreira e Vieira (2017) e dos descritores apresentados por Gomes e Machado (2020). Entretanto, destacamos alguns, tais como em relação à importância do tratamento de suas dimensões constitutivas dos gêneros, durante os procedimentos de leitura, tais como: estrutura composicional, estilo e tema, pois como afirma Lopes-Rossi (2018, p. 73), “um texto utilizado em sala de aula para atividades de leitura deve ser contemplado em suas características constitutivas para que os alunos possam atingir um nível de compreensão mais proficiente e crítico”.

Lopes-Rossi (2018) também chama atenção, no caso da sequência didática para leitura de reportagem, que os estudantes devem ler vários exemplares do gênero para que tenham oportunidade de se familiarizar com suas características, posicionar-se dialógica e criticamente com mais frequência, bem como

se apropriar dos procedimentos de leitura. Além disso, a autora destaca que os temas dos textos precisam estar em sintonia com os interesses dos alunos.

Por fim, cabe ressaltar que, segundo Lopes-Rossi (2018, p. 84), “práticas de leitura em sala de aula mediadas por essa sequência podem contribuir para ações mais efetivas do(a) professor(a) no desenvolvimento de algumas habilidades dos estudantes que perpassam todos os campos de atuação social”. Além de destacar a relevância de práticas de leitura mediadas pela sequência didática proposta, acredita-se que “a sequência didática [...] deve ser considerada um apoio à leitura, uma orientação ou mediação do (a) professor (a) para a construção de conhecimentos sobre a reportagem lida”.

Somando a proposta de Lopes-Rossi (2018), com as discussões do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD, acrescentamos algumas questões. Pautados em Chevallard (1985), Dolz, Gagnon e Decândio (2009) explicam que o conceito de transposição didática evoca as transformações pelas quais passam os saberes desde que eles entram no sistema didático. O conceito de transposição didática designa um processo fundamental, constitutivo de todo dispositivo escolar de ensino, que permite passar de um conteúdo de saber preciso para uma versão didática desse objeto. Desse modo, pensar na prática de leitura de gêneros multimodais na escola, requer planejar como será o processo de transposição didática.

Nessa perspectiva, tratamos a seguir da concepção de sequência didática para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), que, filiados ao Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), tratam a sequência didática como um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero oral ou escrito. Barros (2014, p. 51) se fundamenta nos estudos de Dolz e Schneuwly (2004) e descreve que a sequência didática é “uma sequência de módulos de ensino, organizados conjuntamente para melhorar uma determinada prática de linguagem”.

Conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), as sequências didáticas são uma primeira relação entre um projeto de apropriação de uma prática de linguagem e os instrumentos que facilitam essa apropriação. Desse ponto de vista, elas buscam confrontar os alunos com práticas de linguagem historicamente construídas, os gêneros textuais, para lhes dar a possibilidade de reconstruí-las e delas se apropriarem.

Resumidamente, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) propõem a organização da sequência didática desta forma: apresentação da situação inicial, produção inicial, módulos e produção final. De acordo com Schneuwly e Dolz (2004), quando um gênero se torna objeto a ser ensinado, é necessária a construção de um modelo didático que evidencie suas dimensões ensináveis. Assim, são tornadas as relações entre os gêneros de referência (aqueles das práticas sociais)

e suas adaptações para o ensino mais explícitas possíveis. É no modelo didático do gênero que o professor terá clareza das dimensões constitutivas do gênero e quais são ensináveis para os estudantes, conforme as capacidades de linguagem dos estudantes. Assim, antes do planejamento da sequência didática de leitura, o professor também precisa construir seu modelo didático de gênero, tendo clareza das dimensões constitutivas do gênero, trabalhadas nas atividades no decorrer da sequência, que auxiliem os estudantes na recepção e produção de sentido do gênero.

Primeiramente, antes de definir quais procedimentos de leitura são desenvolvidos na sequência, os professores precisam construir um modelo didático, conforme discutido anteriormente. A partir do modelo didático seriam definidos, os objetivos de leitura, os procedimentos de leitura e planejadas as atividades de leitura de cada módulo. É necessário que os professores considerem os objetos de conhecimento e habilidades da BNCC para a construção do modelo didático e a definição dos procedimentos de leitura, bem como para as atividades.

Tendo sido apresentadas as discussões teórico-metodológicas para o trabalho com o ensino de leitura de gêneros multimodais multissemióticos na Educação Básica, passamos para as considerações finais.

Considerações finais

Este capítulo teve como objetivo discutir o ensino de leitura de gêneros multimodais/ multissemióticos na escola, com ênfase em proposições teórico-metodológicas, uma vez que as práticas sociais na sociedade contemporânea requerem cada vez mais práticas de leitura e de produção de gêneros multimodais e multissemióticos. Por isso, as práticas de leitura na escola devem contemplar as múltiplas linguagens e semioses que compõem os textos. Os documentos oficiais que subsidiam o ensino de língua portuguesa na Educação Básica, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) propõe práticas de leitura de textos multissemióticos.

O trabalho com ensino de leitura de gêneros multimodais/ multissemióticos na escola deve pautar-se em uma perspectiva interacionista de leitura, visando não somente a descrição das múltiplas linguagens que compõem o gênero, mas uma compreensão crítica, para que, de fato, possibilite a formação de estudantes como leitores críticos, ampliando suas possibilidades de participação em diferentes práticas de letramento.

Referências

- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. *In.*: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.
- BARROS, E. M. D. As concepções do trabalho docente no processo da transposição didática de gêneros. *In.*: BARROS, E. M. D.; RIOS, E. S. (Org.). **Experiências com Sequências Didáticas de Gêneros Textuais**. Campinas-SP: Pontes Editores, 2014. p. 41-68.
- BERTIN, D. M. S.; ANGELO, C. M. P. A leitura na BNCC: habilidades e concepções subjacentes. COSTA-HÜBES, T. da C.; KRAEMER, M. A. D. (Org.). **Uma leitura crítica da Base Nacional Comum Curricular**: compreensões subjacentes. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2019. p. 149-182.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base. Brasília: MEC/Secretaria da Educação Básica, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso: 18 de julho 2020.
- CANI, J. B.; COSCARELLI, C. V. **Textos multimodais como objetos de ensino**: Reflexões em propostas didáticas. Campinas-SP: Pontes Editores, 2016.
- DIONÍSIO, A. P. Gêneros textuais e multimodalidade. *In.*: DIONÍSIO, A. P. *et al.* (Org.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. São Paulo: Parábola, 2011. p. 137-152.
- DOLZ J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: Apresentação de um procedimento. *In.*: ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. (Trad. e Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004. p. 81-108.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. *In.*: ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. (Trad. e Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004. p. 61-79.
- DOLZ, J.; GAGNON, R.; DECÂNDIO, F. Uma Disciplina Emergente: A didática das Línguas. *In.*: NASCIMENTO, E. L. (Org.). **Gêneros Textuais**: da didática das línguas aos objetos de ensino. São Carlos: Editora Claraluz, 2009. p. 19-50.
- FERREIRA, H. M.; VIEIRA, M. S. P. O letramento multimodal nas práticas sociais de leitura: potencialidades para a ampliação dos multiletramentos. *In.*: MAGALHÃES, T.; REIS, A. G.; FERREIRA, H. (Org.). **Concepções Discursivas de Linguagem - ensino e formação docente**. Campinas-SP: Pontes Editores, 2017. p. 109-129.
- GERALDI, J. W. **Concepções de linguagem e ensino de português**. São Paulo: Ática, 2011.
- GOMES. R. **Leitura de gêneros multissemióticos e multiletramentos em**

materiais didáticos impressos e digitais de Língua Portuguesa do Ensino Médio. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada, na área de Linguagem e Educação) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas. Campinas–SP, 2017.

GOMES, R.; MACHADO, M. C. B. Letramento crítico e práticas de leitura de textos multimodais em sala de aula do Ensino Médio. **Diálogo das Letras, Pau dos Ferros**, v. 9, p.1-20, 2020. Disponível em: <http://natal.uern.br/periodicos/index.php/DDL/article/view/2241>. Acesso em 20 de outubro de 2020.

GREGOL, F. A. *et al.* Abordagem dos Multiletramentos e dos Gêneros do Discurso Multimodais na BNCC. *In.*: COSTA-HÜBES, T. C.; KRAEMER, M. A. D. (Org.). **Uma leitura crítica da Base Nacional Comum Curricular: Compreensões Subjacentes.** Campinas–SP: Mercado de Letras, 2019. p. 125-148.

LOPES-ROSSI, M. A. G. Sequência didática para leitura de reportagem. *In.*: BARROS, E. M. D.; STRIQUER, M. S. D.; STORTO, L. J. (Org.). **Propostas Didáticas para o Ensino da Língua Portuguesa.** Campinas–SP: Pontes Editores, 2018. p. 71-90.

MENEGASSI, R. J.; ÂNGELO, C. M. P. Conceitos de Leitura. *In.*: MENE-GASSI, R. J. (Org.). **Leitura e Ensino.** 2. ed. Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2010. p. 15-40.

ROJO, R. H. R. Pedagogia dos multiletramentos: Diversidade cultural e de linguagens na escola. *In.*: ROJO, R. H. R.; MOURA, E. (Org.) **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 11-31.

ROJO, R. H. R. A teoria dos gêneros discursivos do círculo de Bakhtin e dos multiletramentos. *In.*: ROJO, R. H. R. (Org.) **Escol@ conectada: Os multiletramentos e as TICs.** São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 13-36.

ROJO, R. H. R.; BARBOSA, J. P. **Gêneros do discurso, multiletramentos e hipermmodernidade.** São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SILVA, E. T. Concepções de leitura e suas consequências no ensino. Florianópolis. **Perspectiva**, v.17, n. 31. 1999. p. 11-19. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10708>. Acesso em: 12 de junho de 2020.

SOUSA, C. As contribuições da BNCC para as práticas de linguagem: Mapeando gêneros discursivos multissemióticos. **Revista X**, v.15, n.5, p. 123-145, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/72778/41879>. Acesso em: 20 de outubro de 2020.

CONCEPÇÕES DE LEITURA EM ATIVIDADES DE COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO DE TEXTO PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA: PROPOSTAS DESENVOLVIDAS POR BOLSISTAS DO PIBID DE LÍNGUA PORTUGUESA

*Andreza de Almeida Andrade*⁴³

*Jakeline A. Semechechem*⁴⁴

Introdução

Este capítulo discute atividades de compreensão e interpretação de texto, por meio de perguntas de leitura desenvolvidas por bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) de uma universidade pública do interior da Bahia (BA). Especificamente, tem como objetivo discutir os tipos de questões de leitura presentes nas atividades propostas, as concepções de leitura subjacentes às perguntas de leitura, bem como, compreender se as atividades se alinham à perspectiva interacionista de leitura.

As discussões realizadas sobre o trabalho com a leitura em sala de aula estão intrinsecamente ligadas às concepções de linguagem e de leitura. Leffa (1996) e Angelo e Menegassi (2010, 2022) abordam sobre as concepções de ensino de leitura, e buscam, além de apresentar esses conceitos, demonstrar a importância de serem trabalhadas de forma que colabore com os alunos-leitores para alcançarem o desenvolvimento crítico. Sobre o papel das perguntas elaboradas nas atividades, Fuza e Menegassi (2019, p. 664) afirmam que “em sala de aula, por meio de perguntas de leitura, o professor pode contribuir no sentido de possibilitar ao aluno apreender o tema do texto lido, exauri-lo, considerando-se as condições de produção do texto, refletindo sobre o enunciado estudado”.

Desse modo, as perguntas de leitura podem auxiliar no processo de

43 Graduada em Letras pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). E-mail: andrezahsenah@gmail.com.

44 Professora do curso de Letras da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) e coordenadora do projeto de extensão Letramento acadêmico-profissional: ações para a formação docente inicial e continuada (LAP). Graduada em Letras pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), mestre e doutora em Letras/Estudos Linguísticos pela Universidade Estadual de Maringá (UEM), com estágio de doutoramento na Universidade de Coimbra (UC/PT). E-mail: jakeline@ufrb.edu.br.

compreensão e interpretação de texto. Em função disso, destaca-se a relevância da elaboração de questões de modo adequado, como atividade de leitura. Assim, faz-se necessário refletir sobre como são elaboradas essas perguntas de leitura e quais concepções de leitura estão a elas associadas, não somente nas atividades elaboradas por professores em exercício, mas também em atividades planejadas por professores em formação inicial.

No projeto de pesquisa do qual este estudo faz parte, emergiu a preocupação sobre como licenciandos em Letras estavam se apropriando das discussões teórico-metodológicas sobre o ensino de leitura, transpondo-as didaticamente, em especial em programas de iniciação à docência como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid)⁴⁵. Por isso, propomos uma pesquisa de abordagem qualitativa e do tipo documental, para discutir atividades de compreensão e interpretação de texto, por meio de perguntas de leitura desenvolvidas por bolsistas do Pibid.

O capítulo está organizado da seguinte forma: na primeira seção, discutimos acerca do conceito das concepções de leitura e como são elaboradas suas perguntas; na segunda, apresentamos as metodologias utilizadas como base para a pesquisa; na terceira seção, descrevemos a análise dos dados obtidos. Por fim, trazemos os resultados, juntamente com as considerações finais.

Concepções e perguntas de leitura

Como mencionado, o ensino de línguas é permeado por concepções de linguagem que direcionam as práticas docentes durante o processo de ensino e aprendizagem, permitindo que sejam alcançados os objetivos desejados, seja na escrita, oralidade, análise linguística ou leitura. Há concepções que direcionam o ensino de leitura e colaboram para o processo da formação leitora, que estão relacionadas com as diferentes linhas de pesquisa que se dedicam a estudar como é realizado esse ensino, por meio de um processo de desenvolvimento, refutação e melhoria dos conceitos ao longo do tempo, desencadeando em diferentes concepções sobre o ensino de leitura: concepção estruturalista, concepção cognitivista, concepção interacionista, concepção discursiva e a concepção dialógica.

Juntamente com o avanço das pesquisas estruturalistas sobre a língua, surge a concepção de leitura estruturalista que tem como foco o texto, pautada pelo processamento da leitura de forma linear, da esquerda para direita, e de baixo para cima, onde as informações já estão postas no texto, cabendo ao leitor apenas

⁴⁵ O programa Pibid objetiva a “Concessão de bolsas para que alunos de licenciatura exerçam atividades pedagógicas em escolas públicas de Educação Básica, contribuindo para a integração entre teoria e prática, para a aproximação entre universidades e escolas e para a melhoria de qualidade da educação brasileira (Brasil, 2023). Fonte: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid/pibid>.

identificá-las e decodificá-las. Angelo e Menegassi (2022, p. 22) formulam que:

O conceito estruturalista de leitura volta-se para a observação e a identificação por decodificação do que está posto na materialidade do texto. Assim, concebe-se o ato de ler como um processo de decodificação de letras em sons, e a relação destes com o significado, a permitir a compreensão textual.

Tendo como sua principal característica a visão da leitura a partir do processo de decodificação, no qual o leitor parte dos fonemas para as palavras, até a formação das frases. A compreensão do texto ocorre a partir do processo da decodificação das informações. Acerca da extração de significado Leffa (1996, p. 12) discorre que “Tudo o que o texto contém, precisa ser detectado e analisado para que seu verdadeiro significado possa ser extraído”, pois o texto possui sentido completo e deve ser compreendido na íntegra. A partir da extração completa de seu significado, o leitor pode utilizar como apoio um dicionário para buscar o significado de palavras desconhecidas, colaborando para a compreensão das informações.

Assim, as perguntas de leitura voltadas para a concepção estruturalista são pensadas de forma que o leitor compreenda o conteúdo do texto, mas não para fazer uma reflexão a partir da leitura. Angelo e Menegassi (2010) definem que as perguntas de leitura são voltadas para decodificação, onde as respostas são facilmente identificadas a partir do pareamento de informações como: “Quais são as personagens da história lida? João e Maria” (Angelo; Menegassi 2010, p. 18), perguntas voltadas para a busca do significado de palavras em dicionários “No texto aparece a palavra ‘impressão’; procure no dicionário o que ela significa” (Angelo; Menegassi 2010, p. 18), além das perguntas de leitura colocadas como base para análise gramatical, sem se ater à interpretação das informações: “Retire do texto dois substantivos masculinos singulares. Menino e gato” (Angelo; Menegassi 2010, p. 19). Dessa forma, as atividades voltadas para a concepção de leitura estruturalista aparecem com questões de respostas literais, facilmente encontradas, não possibilitando ao leitor o desenvolvimento de uma leitura crítica, uma vez que o texto já traz seu sentido completo, dispensando-o de fazer qualquer tipo de inferência.

Já a concepção de leitura cognitivista concentra seu foco no leitor, responsável por fazer inferências sobre o texto lido, de acordo com sua perspectiva, vivências e o processamento das informações do texto ocorre de cima para baixo, partindo do leitor para o texto. Essa concepção conceitua a leitura como um processo que ocorre a partir da seleção das informações consideradas relevantes pelo leitor, que vai preenchendo as lacunas do texto com seus conhecimentos prévios, em um processo de interação entre o pensamento e a linguagem, conforme definem Angelo e Menegassi (2022, p. 33):

No processo de leitura, estão envolvidas contínuas interações entre o pensamento e a linguagem, a partir das quais o leitor busca fazer predições e inferências para a construção do significado a partir das características do texto escrito, como estruturas sintáticas, semânticas, recursos coesivos etc.

Dessa forma, o leitor interage diretamente com o texto, com o intuito de chegar à interpretação, utilizando as características do gênero e a estrutura do texto para levá-lo a construir o significado do texto. O leitor deve gerar hipóteses sobre o que é lido, para que ao longo da leitura tente confirmá-las, caso contrário, deve retomar a leitura em um processo de idas e vindas no texto até que alcancem uma compreensão completa.

Angelo e Menegassi (2022, p. 35) salientam que “ao ler o texto, o leitor seleciona alguns dados, chamados de “relevantes”, e despreza outros desnecessários para a consecução do objetivo a ser atingido [...]”. Com o intuito de alcançar a compreensão global do texto, consideram-se os conhecimentos prévios do aluno-leitor para selecionar o que é necessário para sua compreensão. Essa compreensão não carece de uma leitura minuciosa para decodificar o que está posto no texto, mas sim, da apreensão do significado, a partir de uma leitura dinâmica, conforme enfatiza Leffa (1996, p. 14):

Ler não implica apreender necessariamente a mensagem na sua íntegra. A leitura pode ser lenta e cuidadosa como rápida e superficial, com ou sem consulta ao dicionário. A adivinhação de palavras desconhecidas pelo contexto é incentivada. Ao encontrar uma frase de compreensão difícil, o leitor não deve parar e reler, mas ler adiante; provavelmente acabará entendendo a frase ao chegar ao fim do parágrafo.

Nessa concepção, a leitura, além de dinâmica, deve levar em consideração o contexto em que as palavras estão inseridas, apoiando-se nas hipóteses levantadas para compreender o sentido do texto. Angelo e Menegassi (2022, p. 25) apresentam exemplos de perguntas elaboradas a partir dessa concepção que pedem que o aluno explique a temática do texto, “Explique, em poucas palavras, o tema e o título do texto.”, para explicar a moral da história “A partir da leitura do texto, a que conclusão você chega sobre a moral da história?”, ou ainda pede que os alunos apresentem sua opinião acerca do que lê: “O final do texto é pessimista ou otimista? Justifique sua resposta”. Essas perguntas permitem que os alunos deem qualquer resposta, sem a necessidade de se basearem na percepção do texto, cabendo então ao professor apenas aceitar a resposta dada pelo aluno.

A partir das lacunas deixadas pelas concepções de leitura estruturalista e cognitivista, surge a concepção de leitura interacionista, pautada por diversas áreas de pesquisa, formulando que a compreensão do texto ocorre a partir da interação autor-texto-leitor, unindo os pressupostos das concepções anteriores. A

concepção interacionista entende que a leitura não ocorre nem de forma ascendente, nem descendente, mas simultaneamente, a partir da construção de sentidos.

O ato de ler é visto como um processo interativo, um processo que integra tanto as informações que o leitor carrega para o texto quanto às informações da página impressa, a implicar em reconhecer que o significado não está nem no texto, na mente do leitor, está na interação de ambos (Angelo; Menegassi, 2022, p. 43).

Assim, o ato da leitura se dá por meio da interação entre o que está no texto e na mente do leitor, que utiliza suas experiências para compreender o que está posto pelo autor, que, por sua vez, deve deixar pistas para colaborar com a interpretação. A interação com o texto, a partir desse conceito, utiliza-se ainda, princípios dos conceitos estruturalistas e cognitivistas, com um olhar ao texto e ao pensamento do leitor, porém, não se atendo apenas à superfície textual e nas hipóteses geradas pelo leitor.

Se o leitor se prende em demasia na superfície textual, não perceberá a mensagem em seu aspecto global e fará pouca leitura em processos inferenciais; se, pelo contrário, ignora os dados do texto e acredita exageradamente em suas hipóteses, predições e inferências, sem procurar confirmá-las no texto, realizará interpretação tendenciosa (Angelo; Menegassi, 2022, p. 45).

Além de compreender e levantar hipóteses sobre o que é lido, o leitor precisa ainda realizar inferências sobre o texto, tanto textuais, ligadas ao que está sendo apresentado pelo autor, como extratextuais, que envolvem o contexto de produção e a prática social na qual o texto está envolvido. Sendo necessário que haja uma intencionalidade de leitura para que o leitor entenda a necessidade do processo.

O leitor precisa possuir, além das competências fundamentais para o ato da leitura, a intenção de ler. Essa intenção poder ser caracterizada como uma necessidade que precisa ser satisfeita, a busca de um equilíbrio interno ou a tentativa de colimação de um determinado objetivo em relação a um determinado texto (Leffa, 1996, p. 17).

Angelo e Menegassi (2022, p. 162) apresentam perguntas de leitura a partir da concepção interacionista, subdividindo-as como “perguntas de resposta literal= pergunta de resposta textual; perguntas para pensar e buscar = pergunta de resposta inferencial; perguntas de elaboração pessoal = pergunta de resposta interpretativa”. As perguntas textuais, apesar de serem centradas no texto, “tem-se, como essência, o trabalho com sinônimos em sua elaboração, para não ocorrer simplesmente o pareamento de informações entre pergunta e parte do texto correspondente” (Angelo; Menegassi, 2022, p. 162), na qual o leitor não faz apenas a decodificação do que é lido, pois a resposta não é facilmente encontrada por meio do pareamento das informações, os alunos encontram a resposta

dentro do texto, a partir de uma busca, da interpretação, da organização da resposta. Durante a elaboração da pergunta, há a condução do leitor para pensar sobre o texto.

Nas perguntas inferenciais, o leitor também encontra as respostas dentro do texto, pois “embora ligadas a ele, o leitor precisa relacionar os elementos do texto, a estabelecer algum tipo de inferência.” (Angelo; Menegassi, 2022, p. 163) considerando os elementos de fora do texto, para que a partir dessa relação possa chegar a uma compreensão do que é lido. As perguntas interpretativas vêm por último para que os alunos tomem “o texto como referencial, a exigir a intervenção do conhecimento prévio e da opinião do leitor que produz uma resposta pessoal.” (Angelo; Menegassi, 2022, p. 163), com base nas respostas anteriores, momento em que expressam as conclusões a que chegaram durante a leitura, argumentando, concordando ou refutando sobre o que está sendo tratado no texto.

Nesse viés, propõe-se que haja uma sequenciação e ordenação das perguntas de leitura, onde o leitor “realiza um processo de interação com o texto, ao articulá-lo com sua vida própria, de modo a produzir sua interpretação idiossincrática” (Angelo; Menegassi, 2022, p. 156) para desenvolver uma linha de raciocínio no leitor que o conduza para uma compreensão global do texto.

Dessa forma, a ordenação e a sequenciação de perguntas se referem às categorias de perguntas elaboradas pelo docente e à sequência em que são organizadas e apresentadas ao leitor, de modo a conduzir à atividade de produção de um texto ao término do trabalho, pela exposição do que trata o texto de forma global (Angelo; Menegassi, 2022, p. 154).

A proposta de sequenciação e ordenação se refere a uma organização da ordem para as perguntas de leitura, inicialmente as perguntas de resposta textual, após as de resposta inferencial e por último resposta interpretativa, possibilitando que os alunos desenvolvam, de forma progressiva, a compreensão do texto de forma efetiva e possibilitando o desenvolvimento do senso crítico dos alunos. Por fim, o aluno-leitor chega à compreensão global do texto, e pode responder à pergunta, “Do que trata o texto?” (Menegassi, 2010a, p. 186 *apud* Angelo; Menegassi, 2022, p. 165).

A partir dos estudos sobre Análise do Discurso, surgem dois conceitos diferentes de leitura: a concepção discursiva, disseminada por Michel Pêcheux e a concepção dialógica que parte das discussões realizadas pelo Círculo de Bakhtin. A primeira, parte das pesquisas da Análise do Discurso Francesa, que rompe com a Linguística Geral, por esta pesquisar a língua em si, começa a pensar a língua em sua relação com a história e seu contexto de produção. “Pêcheux (1969) propõe uma teoria do discurso, a considerá-lo como o espaço que revela os liames entre a língua e a história, a evidenciar os processos de constituição da significação”

(Pêcheux, 1969 *apud* Angelo; Menegassi, 2022, p. 54). Considerando a leitura como criação de efeitos de sentido, levando em consideração não apenas o texto, mas as condições sociais de uso da língua, vendo o texto além de sua estrutura ou do que diz o autor, mas também, as condições de produção, históricas, sociais, políticas, culturais e ideológicas que permeiam sua construção.

Nessa perspectiva, pensa-se a leitura a partir da relação do sujeito leitor com o contexto de produção, a interpretação não é realizada apenas pela interação do leitor com o texto e seus conhecimentos prévios, mas principalmente entre a relação com o que acontecia na época, quais eram as ideologias, a organização social, e quem produziu o texto, relacionando-o com o momento atual da leitura e realizando inferências sobre o que é lido. Conforme Angelo e Menegassi (2022, p. 55), esses elementos:

[...] que correspondem não somente ao contexto imediato de produção discursiva: quem diz, para quem, quando, onde, como também ao contexto mais amplo, ideológico, em que se dá a produção discursiva, isto é, o imaginário produzido pelas instituições, sobre o já-dito.

Do mesmo modo, a concepção de leitura discursiva pensa a compreensão, como uma interação que ocorre não só entre leitor-texto-autor, mas também com a língua e a história, levando em consideração também o gênero textual utilizado, pois essa informação colabora para sua compreensão. Busca-se não apenas entender o que o texto significa, mas como ele significa, por quais imaginários sociais ele está atravessado e como isso é apresentado e discutido, conforme Angelo e Menegassi (2022, p. 62) discorrem:

Dessa forma, a partir da perspectiva da Análise do Discurso, a leitura não é um trabalho de recepção, e compreensão de um processo de produção de sentidos e de seus efeitos, o que implica em considerar, nas aulas de leitura, as formações discursivas, a posição-sujeito, os embates e as tensões do discurso e as memórias, o interdiscurso que remetem ao funcionamento material da língua, da história e da ideologia.

A segunda concepção de leitura, a dialógica, voltada para a Análise do Discurso parte das discussões realizadas pelo Círculo de Bakhtin, o qual entendia a língua a partir de uma perspectiva de criação de sentidos. “A leitura é considerada como uma atividade de produção de sentidos que implica um diálogo vivo e valorativo entre sujeitos sócio e historicamente situados.” (Angelo; Menegassi, 2022, p. 62). Partindo do pressuposto de que o leitor faz uma apreciação valorativa sobre o texto lido, rejeitando ou aceitando seu conteúdo, utilizando como base para seu processo de construção. Sobre as relações dialógicas que constroem o enunciado/texto, Angelo e Menegassi (2022, p. 63) afirmam

As relações dialógicas são constituintes dos enunciados, visto que, como unidades e enunciados da comunicação discursiva, respondem a outros anteriores, portanto, emaranham-se em posicionamentos, apreciações, objeções, conjecturas sócio valorativas manifestadas nos discursos, via gêneros discursivos.

Assim, a leitura é trabalhada a partir do contexto de produção, pois se acredita que saber os aspectos sobre o momento da escrita do texto, colabora para sua compreensão. Quem é o autor, sua classe social e onde viveu, fatos que direcionam sua escrita, as ideologias vigentes na época em que foi escrito, o período histórico ao qual está inserido, além dos tipos de valorações possíveis de serem feitas a partir dessa leitura, são aspectos que influenciam a compreensão global do texto. Desta maneira, o leitor pode produzir novos sentidos, com base nas leituras realizadas.

[...] percebemos que a leitura num viés bakhtiniano é a compreensão em forma de diálogo, uma vez que é um ato de um sujeito que lê um texto em um contexto concreto, histórico, social e ideológico que atribui respostas ao lido, dá a sua contrapalavra ao que leu e compreendeu. Por conseguinte, constrói sentidos ao compreender um texto. Construir sentidos é uma atividade de compreensão responsiva, ativa e dialógica (Almeida, 2020, p. 138).

Nessa perspectiva, a construção de sentidos ocorre a partir de uma compreensão ativa com o que é lido, que colabora para a formação subjetiva do leitor. Essa interação está diretamente ligada às relações sociais expostas, para a construção da sua identidade. Durante o processo de leitura do leitor, ocorre o contato com a linguagem extraverbal e verbal, além da mistura entre suas palavras e as de outras pessoas, em um contínuo processo de diálogo com o que é dito, podendo o leitor aceitar ou refutar o que é lido, desenvolvendo a compreensão e seu próprio ponto de vista. Conforme discute Almeida (2020, p. 138): “Ao ler, compreender e ao construir sentidos com e de um texto, o sujeito leitor estabelece um diálogo com o texto lido com o outro, o autor do texto, dá uma resposta ativa, posiciona-se de modo que aceita ou rejeita as ideias do outro no texto”.

Assim, Angelo e Menegassi (2022, p. 69) postulam que as perguntas pensadas para trabalhar com essa concepção de leitura voltam-se para o diálogo entre o que é lido e as relações sociais que a permeiam. Pedindo que o aluno-leitor faça valorações sobre o que lê: “1.1) Quais valorações são dadas pelo pai à bola presenteada ao filho?” e compreendam os processos sociais que perpassam os sentidos apresentados pelo texto: “1.2) Como o pai construiu essas valorações? Os alunos-leitores são levados a transcender o texto e pensar sobre as relações sociais que o constroem, possuindo um papel ativo como leitor e colaborando para o desenvolvimento do senso crítico.

Metodologia

Para a análise aqui realizada, segue-se um processo metodológico, pautado na pesquisa de abordagem qualitativa. Segundo Creswell (2007, p. 184), “[...] os procedimentos qualitativos se baseiam em dados de texto e imagem, têm passos únicos na análise de dados e usam estratégias diversas de investigação”. A pesquisa qualitativa é mutável, possibilitando ao pesquisador trabalhar com diferentes métodos de análise de dados, segundo a perspectiva de sua pesquisa, possuindo um caráter interativo dentro das exigências contidas na pesquisa acadêmica. Sendo ainda “fundamentalmente interpretativa. Isso significa que o pesquisador faz uma interpretação dos dados” (Rossman e Rallis, 1998 *apud* Creswell, 2007, p. 186). Esse caráter interpretativo compõe o processo da análise de dados e o pesquisador pode formular hipóteses e chegar a conclusões dentro do contexto pesquisado.

A pesquisa qualitativa possibilita a análise de documentos como fonte e objeto de estudo. A pesquisa documental é semelhante à pesquisa bibliográfica, podendo ser confundidas. Porém, Gil (2002) inclui a pesquisa bibliográfica como parte da pesquisa documental, pois esta se baseia em textos impressos para análise. Segundo a definição de Gil (2002, p. 44), “a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e arquivos científicos”. Já a pesquisa documental “vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa” (Gil, 2002, p. 45). Como discutido, é vantajoso o uso de documentos, pelo fato de estarem acessíveis a um longo tempo e por serem considerados como fontes ricas e estáveis de dados.

Diante disso, a pesquisa qualitativa realizada utiliza como fontes documentais, atividades de leitura com perguntas de compreensão e interpretação de texto, propostas em sequências didáticas produzidas no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), no subprojeto de língua portuguesa do Curso de Letras de uma universidade do interior da Bahia (BA). Para isso, foram selecionadas três sequências didáticas para análise das atividades com perguntas de leitura. As sequências didáticas foram planejadas para turmas dos Anos Finais do Ensino Fundamental e elaboradas no segundo semestre de 2021. No entanto, neste capítulo, por uma questão de extensão do texto será apresentada a análise e discussão de duas atividades de leitura, referente a duas sequências didáticas.

O programa ocorreu durante o período da pandemia de COVID-19, mais especificamente da metade de outubro de 2020 até março de 2022. Diante disso, todas as ações do projeto foram realizadas remotamente com o auxílio de plataformas educacionais como o *Classroom*, *WhatsApp* e reuniões através do *Google Meet*.

O projeto foi faseado, a primeira, um período formativo acerca das concepções que permeiam o ensino de língua portuguesa, a segunda, palestras sobre

a Base Nacional Comum Curricular, o terceiro período, formativo para o posterior planejamento das sequências didáticas e a quarta e última etapa, a elaboração das sequências didáticas, que pelo contexto de ensino remoto e a transição para o ensino presencial, não foi possível ser aplicada nas turmas.

O período formativo foi intitulado “Ciclo Formativo dos Programas Pibid e RP de língua portuguesa: abordagens teórico-metodológicas para o ensino na Educação Básica”, sendo realizado um curso, oficinas e palestras, com o objetivo de proporcionar aos bolsistas e voluntários a compreensão acerca das abordagens necessárias para o ensino da língua portuguesa, tendo início com o curso “Pressupostos teórico-metodológicos para o ensino de Língua portuguesa e literatura na Educação Básica”, dividido em seis módulos e cada um sobre uma prática de linguagem, além do módulo de literatura. O curso ocorreu da metade de outubro de 2020 até maio de 2021 e foi ministrado por quatro docentes, dois coordenadores de núcleo do Pibid e dois professores orientadores da Residência Pedagógica.

Um dos módulos, sobre práticas de leitura/escuta, ocorreu ao longo de três semanas, com quatro horas de aulas síncronas ao vivo pelo *Google Meet*, além dos estudos assíncronos. Os estudos assíncronos foram organizados entre momentos de leitura de capítulos de livros, artigos, partes da BNCC e análise de livros didáticos, além de seis horas de videoaulas, gravadas pela professora ministrante do Módulo e outras horas de palestras disponíveis no *YouTube*, que totalizaram oito horas de vídeos durante as três semanas. Também foram propostas atividades, como a participação em fóruns de discussão, análise de livros didáticos em grupos e elaboração de atividade de leitura, com perguntas de compreensão e de interpretação para as turmas da Educação Básica acompanhadas no programa.

Além do curso, ocorreu também o “Ciclo de palestras linguagem e literatura na BNCC”, transmitidas pela plataforma *YouTube*, tendo cada palestra contado com a participação de professores de outras universidades, relacionando práticas de ensino de língua portuguesa com a BNCC, discutindo como elas estão postas no documento. Essa etapa colaborou para a apresentação dos pontos necessários para a elaboração das sequências, possibilitando as escolhas das metodologias que seriam utilizadas na sala de aula, dentre elas, a prática de leitura. Além do curso e das palestras, foram realizadas uma oficina e um minicurso, que tratavam sobre planejamento, na qual foram abordadas as concepções para o desenvolvimento das sequências didáticas e sobre os gêneros textuais.

Posteriormente, à formação teórico-metodológica, iniciamos a elaboração da proposta de intervenção, por meio de sequência didática de gêneros textuais. Cada sequência didática foi elaborada, consoante o contexto educacional do momento, para aulas de caráter síncrono e para estudos assíncronos, totalizando 20 horas-aula em cada sequência. O trabalho foi realizado remotamente, em

grupos com o auxílio dos professores, supervisores e coordenadores. Durante a elaboração da sequência didática, houve algumas dificuldades como pensar uma proposta que abarcasse o gênero no contexto do ensino remoto.

No planejamento das sequências, houve a elaboração de atividades direcionadas para os gêneros textuais trabalhados em atividades de leitura, com perguntas de compreensão e de interpretação textual, a partir das discussões e formações propostas. Conforme o que é registrado em relatório final do Pibid da autora deste artigo.

A experiência de planejar um material didático para a educação básica é muito enriquecedora, pois é a possibilidade de transpor no planejamento o que foi discutido ao longo das discussões teóricas no período formativo, e dos pressupostos teóricos, podendo refletir sobre eles de forma prática (Andrade, 2022, p. 6).

Mesmo sendo uma experiência enriquecedora e das formações oferecidas pelo programa, houve momentos de dificuldade de transpor a teoria para a prática, como relatado também por Silva (2023), outra bolsista da edição do programa, em seu memorial de formação docente: “Em relação à transposição didática tive certas complexidades, na teoria por mais que tenha estudado e explicado sobre o planejamento, no momento de elaborar não foi tão fácil de compreender como aplicá-lo, na prática, [...]” (Silva, 2023, p. 46).

Aborda-se na seção seguinte, a análise e a discussão dos dados.

Análise e discussão de dados

Nesta seção, discutimos as atividades de leitura elaboradas para a compreensão e a interpretação de textos. É importante ressaltar que ambas fazem parte do processo de leitura, a compreensão ocorre quando “o leitor capta do texto informações que ali se oferecem. Seria, na verdade, ‘mergulhar’ no texto e retirar dele a sua temática, suas ideias principais” (Menegassi, 1995, p. 87). É o momento no qual o leitor absorve as informações explícitas ou implícitas do texto e faz inferências sobre o que é lido. A interpretação é o momento em que o leitor avalia, julga e qualifica o que lê, posicionando-se criticamente sobre a temática na relação com o contexto extratextual (Menegassi, 1995). Para haver uma efetiva interpretação, é necessário acontecer a compreensão do texto.

Passamos a discutir duas atividades com perguntas de compreensão e de interpretação de leitura de duas sequências didáticas: uma sobre o gênero HQ elaborada para uma turma de 6º ano, e uma sobre o gênero textual resenha construída para uma turma de 7.º ano.

A seguir, apresentamos a análise e a discussão da atividade de leitura da sequência didática que propõe o trabalho com o gênero HQ. A atividade de

compreensão e interpretação de leitura⁴⁶ é baseada em uma HQ da “Turma da Mônica-Vacinação é um gesto de Amor”, produzida durante a pandemia como forma de conscientização sobre a importância da vacinação, na qual Cebolinha tenta esconder a irmã Maria Cebolinha da mãe para impedir que fosse vacinada, mas acaba encontrando Mônica e Franjinha que conversam com ele sobre a importância da vacinação. Cascão que finge estar doente para não se vacinar, porém, ouve uma conversa dos pais que o conscientizam sobre a importância da vacinação. A atividade produzida pelo grupo de bolsistas sobre essa HQ é constituída por onze questões, sendo oito de leitura.

A seguir, a análise das perguntas com foco no texto.

Pergunta com foco no texto

Atividade: Turma da Mônica - Vacinação é um gesto de Amor

1. *Quem é o autor da HQ Turma da Mônica - Vacinação é um gesto de Amor?*

Resposta possível: Mauricio de Souza.

As perguntas com foco no texto, ligadas à concepção de leitura estruturalista, às quais os alunos respondem a partir da decodificação, precisam identificar no texto as palavras da pergunta, em um processo de pareamento de informações. Para responder às perguntas, o aluno-leitor precisa apenas identificar a resposta no texto, facilmente encontrada na HQ. A resposta à pergunta da atividade aparece na capa da HQ, precisando o aluno-leitor realizar apenas uma primeira leitura visual da capa.

A seguir, serão analisadas perguntas relacionadas à concepção interacionista.

Perguntas de resposta textual – interacionista

Atividade: Turma da Mônica - Vacinação é um gesto de Amor

3. *O que Cebolinha fez quando achou que Maria Cebolinha iria tomar vacina?*

Resposta possível: Levou a irmã para brincar no parque, escondido de sua mãe.

4. *O que Cascão fez quando achou que iria tomar vacina?*

Resposta possível: Fingiu que estava com uma doença.

6. *Segundo o texto, o que as vacinas fazem para evitar que a gente fique doente?*

Resposta possível: As vacinas atuam no nosso sistema imunológico, fortalecendo os anticorpos para combater possíveis vírus.

Nesse tipo de pergunta, o aluno-leitor vai elaborar a resposta a partir de informações do texto, não apenas decodificando o que ali está posto, sendo

⁴⁶ As atividades discutidas neste capítulo, bem como os textos sobre os quais as atividades foram desenvolvidas, podem ser encontrados no link abaixo. A ordem das perguntas de leitura como estão apresentadas na análise foi uma escolha para organização da apresentação da discussão. Para verificação da ordem da ordenação e sequenciação das perguntas nas atividades, ver as atividades que estão disponibilizadas no link. https://docs.google.com/document/d/1tePyCV_OcC1Wr_X06LyTHxXkQE-Ga6S0ta1-SemxDMs/edit?usp=sharing.

comumente utilizado no processo de elaboração dessas questões palavras sinônimas para garantir que o aluno tenha compreendido a mensagem do texto. Apesar de as perguntas estarem voltadas para o texto, o aluno-leitor precisa ter uma compreensão daquilo que foi lido, para assim, elaborar suas respostas. Na atividade, as perguntas 3 e 4 estão voltadas para as ações dos personagens. Porém, a resposta não pode ser copiada diretamente do texto. Para respondê-la, o aluno-leitor precisa fazer uma leitura dos textos verbais e não verbais, observando as ações dos personagens para, assim, chegar a uma resposta. Para responder à pergunta 6, o aluno precisa fazer um resumo da explicação dada por um dos personagens sobre a função das vacinas.

Perguntas de resposta inferencial – interacionista

Atividade: Turma da Mônica - Vacinação é um gesto de Amor

5. Por que Cebolinha e Cascão decidiram tomar a vacina?

Resposta possível: Porque foram convencidos por amigos e familiares sobre a importância da vacinação.

As perguntas de respostas inferenciais, ligadas à concepção de leitura interacionista, relacionam o texto com a realidade e conhecimentos prévios do aluno-leitor, de forma que este precisa fazer inferências, relacionando seu conhecimento de mundo com o texto, para, assim, desenvolver sua compreensão do texto ou de alguma parte dele. Como na pergunta 5, na qual o aluno precisa compreender como as atitudes de Mônica e Franjinha, ao conversarem com Cebolinha sobre a importância da vacinação e os pais de Cascão falarem sobre as consequências de não se vacinar, levaram os personagens a uma mudança de opinião sobre a vacinação, apesar desta informação estar diretamente ligada ao texto, o aluno-leitor precisa observar o comportamento dos personagens e relacioná-lo com suas convicções sobre a importância da vacinação, para assim, construir uma resposta.

Também relacionada à concepção de leitura interacionista, as perguntas interpretativas exigem que o aluno-leitor relacione sua compreensão do texto com seus conhecimentos prévios e sua realidade, desenvolvendo o pensamento crítico. As perguntas são elaboradas de forma que o aluno-leitor relacione o texto com aspectos de seu cotidiano.

Perguntas de resposta interpretativa – interacionista

Atividade: Turma da Mônica - Vacinação é um gesto de Amor

2- *Do que se trata a HQ Turma da Mônica - Vacinação é um gesto de Amor?*

Resposta possível: Trata-se de duas histórias onde os personagens principais, Cebolinha e Cascão tem medo e fogem da vacina, e são conscientizados por amigos e familiares para entenderem a necessidade da vacinação.

10- *Você já tomou vacina contra Covid? Se sim, quem lhe incentivou?*

Resposta possível: Sim. Campanhas sobre a segurança das vacinas e a importância da vacinação.

11- *Você conhece alguém que não tomou vacina? Qual justificativa ele(a) usou para não tomar?*

Resposta possível: Sim. Pois acredita que as vacinas são prejudiciais à saúde e teme os efeitos colaterais.

As perguntas 10 e 11 da atividade, pede que o aluno-leitor relacione a temática do texto com aspectos de sua vida, uma vez que as perguntas solicitam que respondam a partir de sua própria experiência com a vacinação e relacione com a experiência de outras pessoas, apresentando sua interpretação sobre o que foi lido. Para responder à questão 2, o aluno-leitor precisa sintetizar e resumir as informações do texto, pois “a produção de sínteses que, em uma perspectiva formativa de avaliação, demonstram a capacidade de o leitor compreender e sintetizar o conteúdo do texto”. Menegassi (2010, p. 93), apesar de na atividade estar colocada como a segunda pergunta, Menegassi (2010) indica que esta pergunta venha por último, após todas as outras perguntas ajudarem os alunos a construir seu conhecimento acerca do texto lido.

A segunda atividade, aqui discutida, foi elaborada na sequência didática sobre o gênero textual resenha, e pede que os alunos assistam ao *trailer* do filme “Divertida Mente”, leiam uma resenha sobre o filme e, com base nisso, respondam às questões. Sendo composta por dez perguntas, dessas, nove são de leitura voltadas principalmente para as concepções de leitura estruturalista e interacionista. A seguir, a análise das perguntas.

Perguntas com foco no texto - estruturalista

Atividade: Resenha do filme Divertida Mente

1) *Quais são os personagens do filme Divertida Mente? Quem é a protagonista?*

Resposta possível: Riley, seu pai, sua mãe, Nojinho, Alegria, Raiva, Tristeza. Riley é a personagem principal.

As perguntas com foco no texto, ligadas à concepção de leitura estruturalista, pedem que o aluno-leitor faça a identificação das informações no texto, através da cópia de partes do texto, com perguntas em que o aluno-leitor precisa fazer a extração de trechos onde aparecem informações como: quem é o autor, resenha, os personagens principais, e onde foi publicada. Na atividade, objetiva-se apresentar os elementos constitutivos do gênero para posterior produção. A busca colabora para que os alunos-leitores identifiquem a estrutura do gênero e onde cada parte se encaixa. Apesar das perguntas com foco no texto não levarem os alunos-leitores a uma reflexão acerca do que é lido, elas colaboram para serem fixados os elementos constitutivos do gênero.

Perguntas com foco no leitor

Atividade: Resenha do filme Divertida Mente

2) *Riley ao se mudar de Minnesota para São Francisco deixa para trás seus amigos, sua cidade em que cresceu e seu time de hockey, com apenas 11 de idade por conta do trabalho do seu pai. Contudo, além dessa mudança externa há a interna, na qual está a passagem da infância para a adolescência gera novos sentimentos como o medo e a tristeza. Cite uma mudança que você teve que passar ou está passando e diga como se sente em relação a isso e como você fez para conseguir se adaptar.*

Resposta possível: mudança de escola, apreensiva em conhecer pessoas novas.

7) *Se esse filme fosse estreiar em sua cidade e você ganhasse ingressos, quem levaria para assistir ao filme com você e por quê?*

Resposta possível: Levaria meus sobrinhos, para entenderem como funcionam os sentimentos.

4) *Nos parágrafos finais do texto a autora nos deixa clara sua opinião sobre a importância de todos os sentimentos. Cite o ponto de vista dela e diga se você concorda ou discorda com o que ela diz. Justifique sua resposta.*

Resposta possível: A autora traz que todos os sentimentos são necessários para o bom funcionamento da nossa vida. Concordo, pois cada sentimento pode nos ajudar em uma determinada área da vida.

As perguntas com foco no leitor pedem que eles apresentem sua opinião sobre alguma temática levantada no texto. Assim, qualquer resposta dada pelos alunos-leitores deve ser aceita, por ser sua opinião. São perguntas em que se pede que os alunos-leitores concordem ou discordem com algo, além de pedir que justifiquem sua resposta. Por exemplo, na questão 4, antes de pedir que os alunos-leitores apresentem suas opiniões sobre o assunto tratado na resenha, é feita uma contextualização da temática, em uma tentativa de guiar as respostas dos alunos-leitores. A questão pede que os alunos-leitores voltem ao texto, para extraírem a opinião da autora, argumentando sobre seu próprio ponto de vista.

A seguir, são apresentadas as perguntas de respostas textuais.

Perguntas de respostas textuais – interacionista

Atividade: Resenha do filme Divertida Mente

3) *O filme Divertida Mente tem esse título por quê? Marque a alternativa correta.*

() Pois, trata questões de jogos sociais.

() Por ser um filme que envolve magia.

() Por ser um filme lúdico e bem criativo.

() Nenhuma das alternativas.

Resposta possível: (x) Por ser um filme lúdico e bem criativo.

5) *O principal tema que o filme aborda é?*

() Amizade

() *A importância dos sentimentos das pessoas.*

() *A vida de Riley, uma garotinha que aprende a lidar com as emoções e a possível perda da memória do local em que vivia antes de se mudar.*

() *Nenhuma das alternativas.*

Resposta possível: (x) *A vida de Riley, uma garotinha que aprende a lidar com as emoções e a possível perda da memória do local em que vivia antes de se mudar.*

6) *O filme traz sentimentos bons e ruins para nossa vida, mas são necessários para nos ajudar a superar os desafios que a vida nos coloca. Quando ela se muda a personagem Riley sente quais deles?*

() *Alegria/ medo*

() *Tristeza/ amor*

() *Medo/ tristeza*

Resposta possível: (x) *Medo/ tristeza*

Sendo a maioria na atividade, as perguntas textuais são construídas a partir do texto, mas não pela extração e cópia de informações. As respostas são construídas a partir do texto, mas levando os alunos a compreenderem sua temática. As perguntas, apesar de apresentarem alternativas, não podem ser respondidas apenas com base no pareamento das informações, mas pela leitura e compreensão do que é lido.

A seguir, são analisadas as perguntas interpretativas.

Perguntas de respostas interpretativas - interacionista

Atividade: *Resenha do filme Divertida Mente*

8) *Riley tinha um medo dessa mudança repentina para outra cidade. Qual o medo dela? E você tem medo de algo? Relate uma situação em que sentiu medo e o que fez para vencê-lo.*

Resposta possível: *A personagem tem medo de abandonar sua antiga vida. Eu tenho medo de bichos peçonhentos. Uma situação que tive medo, foi quando encontrei uma cobra no quintal de casa.*

10) *O filme fala sobre a importância da memória para nós. Contudo, a garota não quer perder as lembranças boas de onde vivia antes. Você se lembra de alguma história parecida com a do filme, descreva suas memórias aqui.*

Resposta possível: *Quando me mudei para outra cidade e fiquei longe dos meus amigos.*

As perguntas de resposta interpretativas são construídas a partir da temática do texto, neste caso das resenhas, utilizando ainda, os conhecimentos prévios dos alunos, momento em que mostram a compreensão que tiveram sobre o lido. Além disso, é quando podem fazer uma reflexão e relacioná-la às suas vivências. Em todas as perguntas, as perguntas interpretativas solicitam que os alunos exemplifiquem momentos de sua vida, relatando momentos vividos que estejam próximos à realidade dos personagens.

Considerações finais

Neste capítulo, discutimos atividades de compreensão e interpretação de texto para a Educação Básica, por meio de perguntas de leitura desenvolvidas por bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) de uma universidade pública do interior da Bahia. Especificamente, buscamos identificar os tipos de perguntas de leitura presentes nas atividades propostas, as concepções de leitura subjacentes às perguntas de leitura propostas e se atividades se alinham à perspectiva interacionista de leitura. Com essa finalidade, foram discutidas atividades de compreensão e de interpretação leitura de sequências didáticas voltadas para os gêneros HQ e resenha.

Observou-se um número reduzido de perguntas apenas de decodificação, dando lugar para questões cujas respostas estão no texto, mas não só para decodificação e extração. Já as perguntas de leitura, que requerem inferência, foram poucas. No que tange às perguntas de respostas interpretativas, essas foram contempladas. Após o trabalho com as perguntas sobre o texto e as questões de inferência, buscou-se primeiro trabalhar com a compreensão do texto, para então, levar o estudante a refletir sobre o assunto tratado no texto, relacionando-o com o contexto e com sua vida.

Desse modo, as atividades, mesmo que de modo incipiente, seguem a proposta de ordenação e sequenciação das perguntas de leitura apresentadas por Angelo e Menegassi (2022). Os autores se referem a uma organização das perguntas de leitura, em uma ordem que possibilite o desenvolvimento progressivo da compreensão do texto por parte dos alunos-leitores, na qual as perguntas devem estar organizadas em perguntas de respostas textuais, perguntas de respostas inferenciais e perguntas de respostas interpretativas, cada etapa colabora para a construção de sentido do texto.

Com base na discussão apresentada, é possível dizer que as atividades de compreensão e interpretação de leitura apresentaram perguntas ligadas às concepções de leitura estruturalista com foco no texto, e cognitivista com foco no leitor, mas com predominância de perguntas relacionadas à concepção de leitura interacionista, com perguntas de resposta textual, inferencial e interpretativa, tendo como foco a interação entre autor-texto-leitor.

Assim, embora as atividades apresentem limitações, há uma recorrência considerável de perguntas alinhadas à concepção interacionista de leitura, capazes de possibilitar no momento da atividade a interação entre o texto-autor-leitor e colaborar com o desenvolvimento e a formação de leitores. Isso é relevante para esses professores em formação inicial, pois contribui para o conhecimento sobre o planejamento do ensino de leitura na Educação Básica.

Referências

- ALMEIDA, M. de F. X. da A. de. Perspectiva dialógica de educação e de leitura: algumas reflexões. **Linha Mestra**, v. 14, n. 40, p.135-140, 2020.
- ANDRADE, A. de A. **Relatório de atividades desenvolvidas**. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - Pibid. Amargosa, 2022.
- ANGELO, C. M. P.; MENEGASSI, R. J. Conceitos de leitura. *In.*: ANGELO, C. M. P.; MENEGASSI, R. J. **Leitura e ensino**. 2.ed. Maringá: Eduem, 2010. p.15-40.
- ANGELO, C. M. P.; MENEGASSI, R. J. Conceitos de leitura e ensino de língua. *In.*: ANGELO, C. M. P.; FUZA, Â. F.; MENEGASSI, R. J. **Leitura e Ensino de Língua**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. p.13-85.
- BRASIL. PIBID - **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**. Capes, 2023. Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid/pibid>> Acesso em: 18 de out. de 2023.
- CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2007.
- CRESWELL, J. W.; CRESWELL, J. D. Procedimentos qualitativos. *In.*: CRESWELL, J. W.; CRESWELL, J. D. **Projeto de pesquisa: Métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Penso Editora, 2021. p.184-201.
- FUZA, Â. F.; MENEGASSI, R. J. Ordenação e sequenciação de perguntas de leitura: proposta de trabalho para crônica e pintura no livro didático. **ALFA: Revista de Linguística**, São Paulo, v. 63, n. 3, 2019. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/11458>. Acesso em: 17 jul. 2023.
- FUZA, Â. F.; MENEGASSI, R. J. Ordenação e sequenciação de perguntas na leitura do gênero discursivo panfleto institucional. **Diálogo das Letras**, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 259–286, 2017. Disponível em: <https://periodicos.apps.uern.br/index.php/DDL/article/view/953>. Acesso em: 17 jul. 2023.
- FUZA, Â. F.; MENEGASSI, R. J. Perguntas de leitura e ordenação e sequenciação no ensino fundamental. *In.*: ANGELO, C. M. P.; FUZA, Â. F.; MENEGASSI, R. J. **Leitura e Ensino de Língua**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. p.153-194.
- GIL, A. C. Como classificar as pesquisas? *In.*: GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo, 2002. p.41-57.
- LEFFA, V. J. O conceito de leitura. *In.*: LEFFA, V. J. **Aspectos da leitura**. Porto Alegre: Sagra, 1996. p. 9-24.
- MENEGASSI, R. J. Compreensão e interpretação no processo de leitura: noções básicas ao professor. **Revista Unimar**, v. 17, n. 1, p. 85-94, 1995.
- SILVA, E. dos S. Memorial de formação docente: **A experiência no Programa Institucional de Iniciação à Docência (Pibid) de Língua Portuguesa**. TCC (Graduação em Letras) - Curso de Letras-LIBRAS/Língua Estrangeira - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Amargosa, 2023.

A EXPERIÊNCIA EXTENSIONISTA NO PROJETO LETRAMENTO ACADÊMICO-PROFISSIONAL: AÇÕES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL E CONTINUADA

Rosane de Souza Santos⁴⁷

Jakeline A. Semechechem⁴⁸

Introdução

Um dos propósitos dos projetos da extensão é a integração de ações que promovam a articulação de laços entre a sociedade e a universidade, com vistas à construção, à aquisição, à troca de conhecimentos e de saberes (Serrano, 2007). Nessa perspectiva, o projeto extensionista denominado *Letramento acadêmico-profissional: ações para a formação docente inicial e continuada (LAP)*, do Centro de Formação de Professores (CFP) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), doravante (LAP, CFP e UFRB), concentra-se, desde junho de 2020, em desenvolver ações voltadas para o letramento acadêmico-profissional, tanto na etapa inicial da formação docente, como na continuada.

Situada na Bahia, a UFRB foi criada por meio da Lei 11.151, de 29 de julho de 2005, com fundação em 3 de julho de 2006. Compromissada com a democratização do Ensino Superior no Estado, a instituição é multicampi e abrange os territórios de identidades que vão do Recôncavo, Vale do Jiquiriçá, até o Sertão, nas cidades de Santo Amaro (Centro de Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas-CECULT), Cachoeira/São Félix (Centro de Artes, Humanidades e Letras-CAHL), Santo Antônio de Jesus (Centro de Ciências da Saúde-CCS), Cruz das Almas (Centro de Ciências Agrárias, Ambientais e

47 Graduada em Letras pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), integrou como bolsista, o projeto Letramento acadêmico-profissional: ações para a formação docente inicial e continuada (LAP) por meio do Programa Institucional de bolsas de Extensão Universitária (PIBEX/EDITAL 05/2023- UFRB). E-mail: rosouza170@gmail.com.

48 Professora do curso de Letras da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) e coordenadora do projeto de extensão Letramento acadêmico-profissional: ações para a formação docente inicial e continuada (LAP). Graduada em Letras pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), mestre e doutora em Letras/Estudos Linguísticos pela Universidade Estadual de Maringá (UEM), com estágio de doutoramento na Universidade de Coimbra (UC/PT). E-mail: jakeline@ufrb.edu.br.

Biológicas-CCAAB), Amargosa (Centro de Formação de Professores-CFP) e Feira de Santana (Centro de Ciência e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade-CETENS), com a oferta de cursos (62), entre licenciaturas (19), bacharelados (35) e tecnólogos (8), além dos programas de pós-graduação (37), integrados às atividades de ensino, pesquisa e extensão (Portal UFRB, 2024).

O campus de Amargosa, o CFP, iniciou suas atividades em 16 de outubro de 2006, abrangendo cursos de licenciaturas, como o curso de licenciatura em Letras: Língua Portuguesa/Libras/Língua Estrangeira. Amargosa está localizada no Centro Sul Baiano, no território de identidade do Vale do Jiquiriçá, com distância de 240 km da capital Salvador e uma população estimada em 36.521 habitantes (Brasil, 2022). O mapa abaixo contextualiza com maior exatidão a localização do município em relação à capital.

Figura 1 - Mapa de localização



Fonte: Portal UFRB (2024).

O projeto LAP visa atender as demandas formativas do público universitário do CFP e também de outras instituições de Ensino Superior, assim como de professores da Educação Básica da região de Amargosa/Bahia e de outras regiões do país ou do exterior, uma vez que as ações são desenvolvidas presencial e virtualmente, possibilitando a participação mais ampla da comunidade externa.

De modo geral, o projeto promove ações que objetivam que licenciandos

e professores se apropriem de gêneros discursivos e práticas letradas necessárias para a formação e trabalho docente, uma vez que o letramento do professor, conforme Kleiman e Silva (2008, p. 17), “[...] é um encurtamento da distância entre práticas acadêmicas e as práticas no local de trabalho, articulando os saberes acadêmicos e os exigidos no exercício da docência”. Isto significa que, por meio do projeto supracitado, torna-se viável a proposta de aprimorar o letramento acadêmico-profissional de licenciandos e de professores, a considerar que o letramento do professor demanda a articulação de saberes da esfera acadêmica e da esfera profissional.

A partir da concepção de letramento acadêmico-profissional, o esquema abaixo apresenta as principais propostas do projeto LAP:

Figura 2 - Síntese do projeto

<ul style="list-style-type: none">• Promove ações voltadas para acadêmicos do CFP e de outras instituições de ensino superior, professores da Educação Básica da região de Amargosa.• Contribui para que licenciandos e professores se apropriem de gêneros discursivos e práticas letradas necessárias para a formação e trabalho docente.
<ul style="list-style-type: none">• Realiza atividades presenciais e a distância, tais como cursos, oficinas, seminários, palestras e debates com produções de planos de aulas, sequências didáticas, modelos didáticos, projetos didáticos, projetos de letramento, enunciados de atividades e instrumentos de avaliação de aprendizagem.• As ações contemplam duas frentes, uma voltada para práticas letradas docente de modo geral e outra especificamente para práticas letradas do professor de língua portuguesa.
<ul style="list-style-type: none">• Tem como fundamentação teórico-metodológica os pressupostos de letramento em uma vertente sociocultural (BARTON, 2007; STREET, 1984, 2010; KLEIMAN; ASSIS, 2016) e do modelo de letramento acadêmico (LEA; STREET, 2014), em articulação com as discussões sobre letramento do professor (KLEIMAN, 2001; KLEIMAN; SILVA, 2008), letramento acadêmico-profissional (REICHMANN, 2015) e formação do professor (KLEIMAN, 2001; MATENCIO, 2009; PIMENTA; LIMA, 2018) e dos Estudos Decoloniais e formação de professores (WALSH, 2013; MIGNOLO, 2005; PESSOA, 2019; CADILHE, 2020).

Fonte: Elaboração própria (2023).

Para esse fim, as ações de extensão do projeto LAP proporcionam o intercâmbio de conhecimentos e de vivências entre o público interno e externo à UFRB. Neste capítulo, apresentamos um panorama das ações desempenhadas por meio do projeto, de junho de 2020 a dezembro de 2023.

Letramento e letramento acadêmico-profissional do professor

O processo de letramento acadêmico-profissional de acadêmicos e de professores debruça sob o prisma dos estudos sobre letramento, compreendido, inicialmente, como uma habilidade de leitura e escrita, mas que passou

por mudanças com as novas perspectivas adotadas no âmbito dos Estudos Linguísticos, da Educação e da Antropologia. Em face disso, essas abordagens obtiveram caráter inter e transdisciplinar, uma vez que o processo de leitura e escrita perpassa as questões de ordem formal, situadas em apenas ler e escrever, estão, intimamente, associadas aos aspectos sociais, históricos e culturais que surgem dessas práticas.

De acordo com Costa e Paz (2017), em cada contexto que o uso da leitura e da escrita se fazem presentes será exigido práticas de letramentos distintos, que irão se adaptar a propósitos e a funções diferentes, conforme exigido pela ação comunicativa e as necessidades dos interlocutores, sobretudo, em função de a linguagem ser uma realidade comum em todas as esferas sociais. Isto é, a linguagem está imersa em todas as atividades que realizamos ou em toda ação humana, em contextos pessoais ou profissionais.

Ao considerar que o uso da leitura e da escrita são moldados a partir da realidade do indivíduo nas situações vivenciadas por ele, o letramento do professor, principalmente de língua portuguesa, segue uma especificidade, ao exigir habilidades próprias, no desenvolvimento da formação inicial acadêmica e no campo profissional, em local de trabalho, como aponta Freitas e Karwoski (2010, p. 220), a partir das considerações dos estudos de Kleiman (2008):

[...] é exigida uma enorme familiaridade com várias práticas de letramento diferentes: na área literária, de textos, conhecimentos acadêmicos, normativos e legislativos educacionais, normas das escolas específicas, enfim, gêneros interdisciplinares que ultrapassam os muros da escola.

Nessa concepção, o conjunto de conhecimentos mencionados são responsáveis por subsidiar o exercício da profissão do professor. Essa perspectiva pode ser compreendida, sobretudo, quando voltamos o olhar para a escola. Esse local é entendido como o âmbito onde são apresentados os processos de leitura e escrita aos alunos. A partir da atuação do professor, profissional que insere essas práticas no cotidiano desses sujeitos, é possível a compreensão e a função social dos elementos que compõem as práticas de letramentos, configurando o professor, segundo Freitas e Karwoski (2010), como agente do letramento.

Jacob (2018, p. 154), com base nas discussões de Marques (2016), sobre a formação continuada de professores e a linguagem, aponta que a prática de letramento “promove a ampliação do letramento do professor e o coloca na posição de agente no desenvolvimento do processo de letramento do aluno, já que a linguagem é tomada como prática social e como ação nas diferentes esferas discursivas”. Com essa compreensão, o letramento está associado não somente às habilidades de leitura e escrita, propriamente ditas, e sim a uma atividade social por meio da qual o indivíduo tem a possibilidade de se expressar, agir,

refletir e atribuir sentido às produções que desenvolve, embasando-se no conhecimento adquirido.

O conceito de letramento acadêmico-profissional foi desenvolvido por Reichmann (2015), com base nos estudos de letramento na perspectiva socio-cultural e nas discussões de letramento do professor (Kleiman; Silva, 2008), no âmbito do estágio supervisionado na licenciatura, uma vez que a disciplina “[...] está situada no mundo da academia, mas se estende e abrange o mundo do trabalho” (Reichmann, 2015, p. 29), constituindo-se como um “lugar privilegiado para eventos de letramento acadêmico-profissional” e “[...] como prática de letramento acadêmico-profissional” (Reichmann, 2015, p. 18), produzindo um conjunto de atividades que envolvem a formação inicial, o letramento do professor e a criação da identidade profissional.

A abordagem, embora esteja relacionada ao contexto do estágio supervisionado, contribui para o entendimento do letramento acadêmico-profissional em outras situações na formação docente, que constituem a relação entre o mundo da academia (universidade) e o local de trabalho (escola). Desse modo, o letramento acadêmico-profissional pode ser entendido não somente nas situações de estágio supervisionado, mas em outros espaços e tempos de formação docente para o local de trabalho, que articulam saberes da academia com necessidades e demandas do trabalho docente.

A formação do professor e o contexto da extensão universitária

O processo de aquisição de conhecimentos é uma narrativa contínua para os indivíduos, em concordância com Freire (1979), ao considerar o homem como sujeito inacabado e em constante necessidade de buscar por aprimoramento. A partir dessa premissa, para o homem estar inserido no seio social e solucionar os seus dilemas ou refletir a respeito das questões que o cercam, torna-se necessário buscar conhecimento. Não alheia a essa perspectiva, a educação, formal ou informal, apresenta-se como uma ferramenta que visa auxiliar o desenvolvimento dos sujeitos em qualquer dimensão de sua existência.

Esse processo de aperfeiçoamento constante segue a carreira docente, no processo inicial de sua formação como após a efetivação desta etapa formativa. Segundo Peixoto, Andrade e Oliveira (2020, p. 97) “a formação precisa ser constante para que o docente se aperfeiçoe e aprenda novas formas de ensinar e aprender”.

Nesse sentido, por meio das articulações teóricas e práticas desenvolvidas nos espaços extensionistas, os docentes ou futuros docentes ampliam, ou aperfeiçoam, as habilidades para o pleno exercício da profissão. Essas formas de ensinar e aprender acontecem de maneiras distintas em diversos níveis de ensino, uma delas

é a partir das ações coletivas, estruturadas por meio dos moldes da extensão universitária, que trabalha “sob o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, [...] um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre a Universidade e outros setores da sociedade (Celeste; Miguens, 2014, p. 5).

A partir da indissociabilidade entre a tríade ensino, pesquisa e extensão, há a produção, o compartilhamento e a atualização de conhecimentos com a sociedade, resultando em aprendizados sobre a realidade social com o olhar voltado para o seu melhoramento (Moita; Andrade, 2009; Silva; Mendoza, 2020). Em suma, a extensão universitária encarrega-se de criar iniciativas educativas, culturais e científicas, por meio de uma relação de aproximação entre universidade e sociedade, na qual promove a integração acadêmica e comunitária, proporcionando trocas de vivências e experiências, ao passo que apresenta o conhecimento constituído na universidade para a sociedade, entendido como uma via de mão dupla entre esses âmbitos (Serrano, 2007).

Metodologia

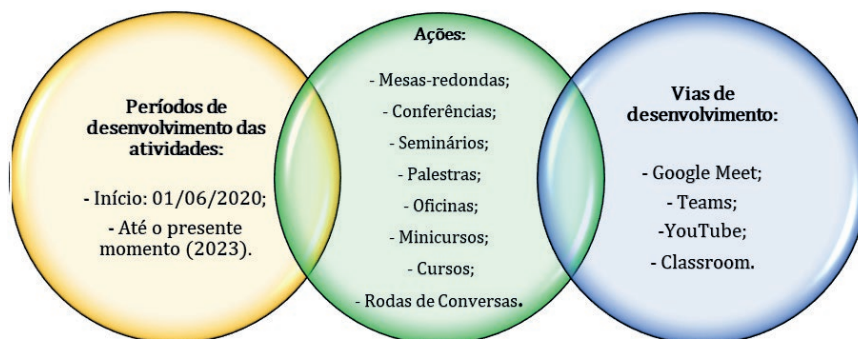
As atividades que compõem o projeto LAP possuem duas frentes, uma que promove o letramento acadêmico-profissional de maneira geral e outra voltada para o letramento acadêmico-profissional da área de língua portuguesa.

Para a consolidação das ações desenvolvidas por meio do projeto, foram realizadas: mesas redondas (2), conferências (1), minicursos (3), oficinas (2), seminários (1), palestras (1), cursos (4) e rodas de conversas (1). Para realizar essas atividades eram firmadas parcerias entre a coordenadora e os colaboradores do projeto, assim como professores do CFP e de demais instituições do país, além de profissionais que trabalham com atividades de temáticas significativas para a formação ou desempenho do professor, em contexto de trabalho, pautando-se em conteúdos que abrangem a área de Letras e áreas afins.

A partir do diálogo compreendido entre os membros que compunham o projeto, definimos os formatos de atividades mais condizentes para cada público (mesa redonda, conferência, minicursos, oficina, seminário, palestra, curso etc.), internos ou externos, bem como os tipos conteúdos, carga horária e a quantidade de participantes de cada ação. Realizada essa etapa, iniciou-se a divulgação das atividades por meio de diversas plataformas digitais, como *sites*, *Instagram*, *WhatsApp*, entre outras. Disponibilizou-se as inscrições, via *Formulários Google* ou Sistema Integrado de Gestão das Atividades Acadêmicas (SIGAA), por alguns dias ou semanas.

O esquema abaixo apresenta as principais informações a respeito do projeto:

Figura 3 - Modo de execução das ações



Fonte: elaboração própria (2023).

Como o início das atividades do projeto consolidaram-se em contexto pandêmico (COVID-19/SARS-CoV-2), especificamente a partir de junho de 2020, se tornou necessário desenvolver as ações remotamente. O modo remoto, contudo, não foi descartado após a pandemia, pois se revelou como alternativa de estreitar relações e construir conhecimentos com participantes de outras regiões do país e do exterior ao promover o intercâmbio de atividades entre esses sujeitos. Por isso, no atual cenário, as ações acontecem nas modalidades remotas e presenciais. São utilizadas para a realização das atividades plataformas como: *Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA)*, *Google Classroom*, *Google Meet*, *Skype*, *You Tube*, *Instagram*, *Teams* dentre outros. Quando presenciais, são usados espaços como o Pavilhão de Aulas do CFP ou a CaSA DO DUCA.

Resultados e Discussões

De junho de 2020 até novembro de 2023, o projeto LAP promoveu 15 (quinze) ações⁴⁹, que contemplaram o letramento acadêmico-profissional, a saber:

⁴⁹ Registramos agradecimentos aos colaboradores, professores convidados e organizadores das atividades desenvolvidas no contexto do projeto LAP, tais como Adielson Ramos de Cristo, Adriana Dalla Vecchia, Amanda dos Reis Silva, Anna Christina Bentes, Fabricio Amorim, Fernanda Cerqueira, Francisco Ebson Gomes Souza, Gabriela Martins Mafra, Gilce de Souza Almeida, Girlane Ferreira Barbosa, Isis Juliana Figueiredo de Barros, Jaqueline Barreto Lé, Lícia Heine, Lisana Rodrigues Trindade Sampaio, Louise Henrique Santana dos Anjos, Mariana Luiza Almeida Barbosa, Marília Curado Valsechi, Patrícia Semechechem, Rafael Marques Ferreira Barbosa Magalhães, Renato Rezende, René Alain Santana de Almeida, Ricardo Fagundes, Sílvia Leticia Matievicz Pereira, Simone Bueno Borges da Silva, Sirlândia Reis de Oliveira Teixeira, Taynara Cerqueira Araujo e Vinicius Sena dos Santos.

Quadro 1 - Ações desenvolvidas entre junho de 2020 e novembro de 2023

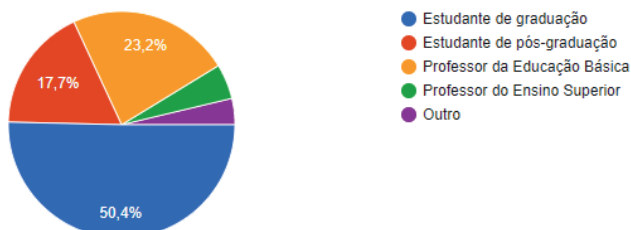
2 Mesas-redondas	789 participantes	
	Comunidade interna	114
	Comunidade externa	675
	YouTube	2586 visualizações
- Letramento e formação do professor para o local de trabalho; - Linguística Textual e Formação de Professores no Brasil.		
1 Conferência	349 participantes	
	Comunidade interna	56
	Comunidade externa	293
	YouTube	556 visualizações
- Corpo, expressividade e performance: estratégias para a prática docente.		
3 Minicursos	270 participantes	
	Comunidade interna	109
	Comunidade externa	161
- Metodologia no Ensino de Gramática; - Planejamento de ensino: Concepção, finalidade e prática; - Como usar ferramentas digitais no ensino remoto.		
2 Oficinas	35 participantes	
	Comunidade interna	25
	Comunidade externa	10
- Projetos: concepção, configuração e elaboração; - Teatro na sala de aula: jogos teatrais como procedimentos metodológicos no ensino e aprendizagem.		
1 Seminário	158 participantes	
	Comunidade interna	23
	Comunidade externa	135
- Ensino de gramática(s): Aula 1 - Competência Linguística um lugar de potência no ensino de gramática; Aula 2 - Ensino de gramática e variação linguística: reflexões e propostas didáticas; Aula 3 - Gramática e texto: interfaces para o ensino de língua materna; Aula 4 - Ensino de gramática: aspectos funcionais e decoloniais.		
1 Palestra	20 participantes	
	Comunidade interna	11
	Comunidade externa	9
- Comunicação não violenta em sala de aula.		
4 Cursos	152 participantes	
	Comunidade interna	77
	Comunidade externa	75
- Aspectos Fonéticos e Fonológicos no Ensino da Escrita da Língua Portuguesa; - Aspectos didáticos do ensino de leitura nas aulas de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental; - Curso de extensão funcionalidades do Sigaa para docentes; - Potencializando a sala de aula com tecnologias digitais e inteligência artificial: o que podemos aproveitar?		
1 Roda de Conversa	24 participantes	
	Comunidade interna	19
	Comunidade externa	5
- Saúde Mental do professor em ambiente escolar.		
Total de participantes	Comunidade interna	Comunidade externa
1797	434	1363

Fonte: elaboração própria (2023).

O quadro acima exhibe o quantitativo de participantes, distribuídos por cada ação mencionada, tendo maior participação de indivíduos da comunidade externa em comparação à comunidade interna. As ações com maiores índices de participantes foram as mesas-redondas (I: 114; E: 675; T: 789)⁵⁰, seguida da conferência (I: 56; E: 293; T: 349), que foram transmitidas pelo canal do Curso de Letras no YouTube, dos minicursos (I: 109; E: 161; T: 270), seminário (I: 23; E: 135; T: 158), cursos (I: 77; E: 75; T: 152), roda de conversa (I: 19; E: 5; T: 24) e palestra (I: 11; E: 9; T: 20), com 434 participantes da comunidade interna, 1363 da externa, totalizando 1797 participantes de ambas às comunidades (Cf. Quadro). Dessas ações, somente a roda de conversa foi uma atividade presencial, realizada no CFP, em Amargosa. As demais foram virtuais, o que pode ter contribuído para um bom engajamento da comunidade externa. Os gráficos apresentados abaixo exibem dados referentes aos perfis dos participantes em três das ações desenvolvidas no âmbito do projeto LAP e permitem ilustrar um pouco o perfil do público participante.

Gráfico 1 – Respostas dos participantes da mesa-redonda: *Linguística Textual e Formação de Professores no Brasil*, outubro de 2020

401 respostas

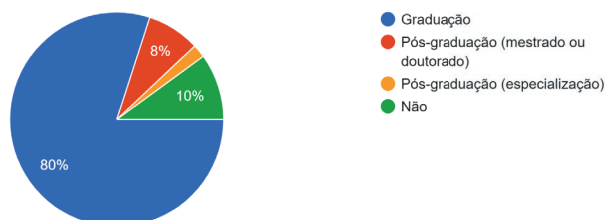


Fonte: Projeto LAP (2020).

Gráfico 2 – Respostas dos participantes do curso: *Aspectos Fonéticos e Fonológicos no Ensino da Escrita da Língua Portuguesa*, maio de 2023

Realiza algum curso de graduação ou de pós-graduação?

50 respostas



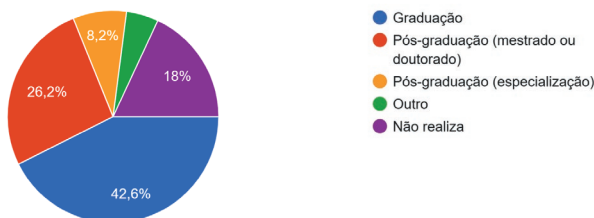
Fonte: Projeto LAP (2023).

⁵⁰ Considera-se I para comunidade interna, E para a externa e T para o total de participantes.

Gráfico 3 – Respostas dos participantes do curso: *Potencializando a sala de aula com tecnologias digitais e inteligência artificial: o que podemos aproveitar?* Agosto de 2023.

Realiza algum curso de graduação ou de pós-graduação?

61 respostas



Fonte: Projeto LAP (2023).

Em termos dos perfis dos participantes, o público dessas atividades é de sujeitos de diversos níveis de ensino, dentre eles estudantes de graduação (gráfico 1 (50,4%), 2 (80%) e 3 (42,6%), pós-graduação (especialização, mestrado e doutorado/gráfico 1 (17,7%), 2 (8%) e 3 (26,2% mestrado e doutorado) (8,2% especialização), professores da Educação Básica (23,2%), de cursos de idiomas, cursos técnicos e do Magistério Superior. Nessas ações, houve a predominância da participação de estudantes de graduação, como exposto nas porcentagens dos gráficos apresentados, o que também ocorreu em todas as ações, mesmo que os gráficos não tenham sido apresentados neste capítulo.

Considerações Finais

Como apresentado, o projeto LAP desenvolve suas atividades desde junho de 2020, período pandêmico (COVID-19/SARS-CoV-2), até o momento. Diante das exposições, pontuam-se as ações extensionistas do referido projeto como um espaço importante no processo de letramento acadêmico-profissional de estudantes de Licenciaturas e de professores da Educação Básica, uma vez que a estrutura de tal projeto visa aprimorar a formação inicial e continuada desse público para o exercício da prática docente, possibilitando por meio das ações a dinâmica do coletivo e a conexão de saberes.

É importante destacar que a realização virtual das atividades gera mais engajamento da comunidade externa, possibilitando o intercâmbio de atividades entre indivíduos da graduação, da especialização, do mestrado, do doutorado e do pós-doutorado, professores da Educação Básica e do Ensino Superior etc., não apenas da região territorial abrangida pela universidade, mas de diversas regiões do Brasil e também de outros países.

Referências

BRASIL. IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **IBGE Cidades**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/amargosa/panorama> Acesso em: 15 de fevereiro de 2024.

CELESTE, R. K; MIGUENS, S. A. Q. **A extensão Universitária**. 2014. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/253645827>. Acesso em: 17 de fevereiro de 2024.

COSTA, K. R.; PAZ, A. M. O. Letramento Profissional: estudos em perspectivas. **Revista do GELNE**, Rio Grande do Norte/RN, v. 19, p. 199-209, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/gelne/article/download/12592/92> Acesso em: 11 de fevereiro de 2024.

FREIRE, P. **A Educação e o Processo de Mudança Social**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREITAS, J. V. M.; KARWOSKI, A. C. Letramentos múltiplos–agentes, práticas, representações (resenha). **Evidência**, Araxá–MG, n. 6, p. 219-225, 2010.

JACOB, A. E. Significados e Resignificações do Letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita. **Horizontes**, São Paulo, v. 36, n. 2, p. 154-157, 2018.

KLEIMAN, A.; SILVA, S. B. B. **Letramento no local de trabalho: o professor e seus conhecimentos**. In.: OLIVEIRA, M. do S. (Org.). Letramentos múltiplos: agentes, práticas, representações. Natal-RN–RN: EDUFRRN, 2008. p.12-30.

MOITA, F. M. G. S. C.; ANDRADE, F. C. B. Ensino-pesquisa-extensão: um exercício de indissociabilidade na pós-graduação. **Revista Brasileira de Educação**: São Paulo, v. 14, n. 41, p. 269-393, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/gmGjD689HxfJhy5bgykz6qr/#> Acesso: 17 de fevereiro de 2024.

PEIXOTO, R.; ANDRADE, S. V.; OLIVEIRA, E. E. M. S. Formação inicial e continuada de professores: em foco a educação a distância. In.: PEIXOTO, R. (Org.). **Formação inicial e continuada de professores: políticas e desafios**. Bagai: Curitiba–PR, 2020. p. 95-107.

PORTAL UFRB. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. **Apresentação**. Disponível em: <https://ufrb.edu.br/portal/apresentacao> Acesso em: 15 de fevereiro de 2024.

PORTAL UFRB. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. **Conheça o CFP**. Disponível em: <https://www.ufrb.edu.br/cfp/conheca-o-cfp> Acesso em: 15 de fevereiro de 2024.

PORTAL UFRB. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. **Cursos de Graduação**. Disponível em: <https://ufrb.edu.br/portal/graduacao?cont=lists&ccname=graduacao&srch=&fltr=> Acesso em: 15 de fevereiro de 2024.

PORTAL UFRB. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. **Cursos de**

Pós-graduação. Disponível em: <https://ufrb.edu.br/portal/pos-graduacao?page=1> Acesso em: 15 de fevereiro de 2024.

PORTAL UFRB. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Disponível em: <https://www.ufrb.edu.br/portal/ensino/88889033-uncategorised/994-municipios-dos-campi> Acesso em: 15 de fevereiro de 2024.

REICHMANN, C. L. **Letras e Letramentos: Escrita Situada, Identidade e Trabalho Docente no Estágio Supervisionado.** Mercado das Letras: Campinas –SP, 2015.

SEMECHECHEM, J. A. **Projeto de extensão Letramento acadêmico-profissional:** ações para a formação docente inicial e continuada. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)/Centro de Formação de Professores(-CFP). Amargosa, 2020.

SERRANO, R. M. S. M. **Conceitos de extensão universitária:** um diálogo com Paulo Freire. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

SILVA, M. F. MENDOZA, C. C. G. A importância do ensino, pesquisa e extensão na formação do aluno do Ensino Superior. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento.** v. 8, p. 119-133, 2020. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/pesquisa-e-extensao> Acesso: 17 de fevereiro de 2024.

DESAFIOS DA EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL NO CONTEXTO ESCOLAR: UMA REVISÃO INTEGRATIVA

*Carine Jardim de Castro*⁵¹

*Simone Lara*⁵²

*Vitor Garcia Stoll*⁵³

*Sam Felipe Garcez Folgearin*⁵⁴

*Rodrigo de Souza Balk*⁵⁵

Introdução

O processo educacional caracteriza-se como uma operação complexa, pois é constituído por uma gama de objetos do conhecimento, métodos de ensino e aprendizagem e, acima de tudo, por pessoas. Neste sentido, perpassa-se também por aspectos humanos, que englobam fatores emocionais, sociais e históricos.

Desse modo, é inerente ao ser humano momentos de crises, transições e processos conflituosos, tornando fundamental o desenvolvimento da saúde emocional para ultrapassar tais situações sem maiores perdas ou traumas. Tais momentos possibilitam o crescimento pessoal e adequação às condições desafiadoras. Porém, quando não se tem apoio, ou mesmo, alguém que identifique e auxilie na superação de momentos de crise, fatos cotidianos como, adoecimento físico, morte de pessoas próximas e trocas de ambiente escolar, tornam-se barreiras psicológicas que impedem ou limitam a aprendizagem.

51 Docente na Educação Básica e doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências (Unipampa-Uruguaiiana/RS). E-mail: carine.jcastro@gmail.com.

52 Docente do curso de Fisioterapia da Universidade Federal do Pampa, campus Uruguaiiana, e do PPG: Educação em Ciências pela mesma universidade. E-mail: simonelara@unipampa.edu.br.

53 Docente na Educação Básica e doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação (UFPel-Pelotas/RS). E-mail: vitorgarciastoll@gmail.com.

54 Docente na Educação Básica e mestrando no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências (Unipampa-Uruguaiiana/RS). E-mail: sfelipo@gmail.com.

55 Graduado em Fisioterapia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Mestre em Ciências Biológicas (Neurociências) pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Doutor em Ciências Biológicas (Bioquímica Toxicológica) pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Docente no curso de Fisioterapia na Universidade Federal do Pampa – Campus Uruguaiiana (RS). E-mail: rodrigobalk@unipampa.edu.br.

Por muito tempo o panorama educacional brasileiro manteve-se fundamentado em práticas educativas tradicionais, estruturadas na reprodução fragmentada dos conhecimentos e na mera reprodução de conceitos, sem uma aprendizagem significativa para o estudante. No século XIX e parte do século XX, por exemplo, o espaço educacional limitou-se a processos de aquisição de conhecimentos, sem enfatizar a formação humana em sua integralidade (Paiva, 2003).

Dessa forma, é possível identificar, em alguns ambientes, fatores que podem ocasionar desequilíbrios emocionais, sendo a escola um desses. Em inúmeros momentos, como nas avaliações, medos e frustrações, em relação à aprendizagem, bem como dificuldades de inserção em grupos, podem imprimir marcas e bloqueios psicológicos temporários ou permanentes (Marturano; Loreiro, 2014). Por outro lado, esse espaço é capaz de deixar impressões positivas, por meio da convivência, de aprendizagem, de comprometimento, de diferentes saberes e valorização do potencial humano, evidenciando uma escola socializadora, instrutiva e educativa (Gómez, 2001).

Neste espaço de transformação, (des)construção de saberes e (re)significação de informações, é que os educadores devem, cada vez mais, ter consciência do papel social de sua profissão, que ultrapassa as estruturas do espaço educacional (Freire, 1996). Nesse contexto, é imprescindível que a escola promova o desenvolvimento de relações interpessoais positivas, o autoconhecimento e a promoção de auxílio, para que os estudantes possam desenvolver habilidades socioemocionais, a fim de superar desafios. Corroborando, a aquisição de conhecimentos pode ser fomentada e garantida, a partir da soma de habilidades, atitudes, passando, o equilíbrio emocional, a contribuir na concretização de ações educativas éticas, promovendo o desenvolvimento de habilidades emocionais e um ambiente escolar positivo (Goleman, 2006).

Desse modo, a escola vivencia o desafio de promover o desenvolvimento integral do ser humano, abordagem destacada por Morin (2003), que coloca que o ser humano é a um só tempo físico, biológico, psíquico, cultural, histórico e social. Para tanto, é necessário considerar que a educação escolar precisa ampliar suas ações e estratégias, favorecendo e dinamizando novos conhecimentos, contemplando diferentes aspectos da formação humana. Incorpora-se, portanto, na prática do educador o diálogo, a escuta, o respeito às diferenças e às emoções, invertendo a lógica da educação bancária descrita por Freire (1996), para ser construída uma nova perspectiva na relação entre o professor e o estudante.

Vinculada a essa concepção, a educação socioemocional trata-se de um processo de aquisição de habilidades necessárias para o desenvolvimento de relações positivas, a fim de possibilitar o melhor gerenciamento e identificação de emoções, bem como o desenvolvimento de autorregulação emocional, diante de situações desafiadoras (Weissberg *et al.*, 2013). Cabe destacar ainda que, sendo a

instituição escolar um dos principais pilares para construção social, a necessidade de uma educação socioemocional também é fortalecida e orientada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Esse documento traz a importância da efetivação dessa educação, tanto nas escolas públicas, quanto nas privadas, no Brasil, da Educação Infantil até o Ensino Médio, dentro e a partir do currículo escolar. O intuito é desenvolver habilidades e competências emocionais, capazes de possibilitar os estudantes a pensarem, nomearem e refletirem sobre seus sentimentos e, conseqüentemente, suas ações, na convivência escolar e na sociedade, de maneira geral (Brasil, 2018). Diante do contexto, o objetivo deste estudo de revisão foi investigar, na literatura vigente, as estratégias educacionais existentes, para promover a educação socioemocional no panorama escolar brasileiro.

Desenvolvimento

O método adotado neste estudo foi a revisão integrativa de literatura, de acordo com as orientações propostas por Whitemore e Knafl (2005), e desenvolvida com as fases descritas por Toronto e Remington (2020), que determinam seis etapas da revisão integrativa, sendo: i) formulação da pergunta de revisão; ii) busca na literatura com utilização de critérios pré-determinados; iii) avaliação crítica dos estudos selecionados; iv) análise e síntese da literatura; v) discussão sobre novos conhecimentos, e vi) plano de disseminação dos resultados.

A primeira etapa foi a formulação da questão norteadora. Para isso, utilizou-se o acrônimo PICO (P- participantes, I- variável de interesse e Co- contexto). Nesse sentido, a revisão teve a seguinte pergunta norteadora: Quais as estratégias educacionais utilizadas para a promoção da educação socioemocional no contexto escolar?

Na segunda etapa foi realizado um levantamento dos materiais nas bases de dados. A busca foi promovida em janeiro de 2024 nas seguintes bibliotecas: Portal de periódicos CAPES e Google Acadêmico, com uso de recorte temporal dos últimos 5 anos (2019 a 2023), visando obter um contexto atualizado sobre o tema. Para o período da pesquisa, considerou-se os últimos cinco anos (Pompeo; Rossi; Galvão, 2009).

Como critérios de inclusão foram considerados: artigos originais, disponíveis na íntegra em meio *online* e escritos em língua portuguesa. Além disso, realizou-se uma busca manual nas referências de outras revisões sobre o tema. Para a exclusão, foram definidos os seguintes critérios: artigos duplicados, artigos de revisão e incompletos, livros, dissertações, teses, resenhas, estudos em escolas de outros países, em locais fora do âmbito escolar, bem como estudos que não traziam informações metodológicas claras. A combinação de descritores utilizados para a busca foram: “educação socioemocional na escola” e “aprendizagem socioemocional na escola”.

Também, foram utilizados na busca os termos “educação”, “aprendizagem” e “escola” conjuntamente com “socioemocional” e indicador booleano AND.

Na terceira e quarta etapa do estudo, foi realizada a categorização e a avaliação dos estudos incluídos na revisão, os quais se relacionam com o objetivo do presente estudo. Na sequência, procedeu-se com a leitura dos materiais e extração dos dados para serem compilados em um quadro, sistematizando a amostra de cada estudo, contemplando assim, os seguintes dados: Título do artigo, Autores, Ano, Estado, Tipo de estudo, População, Objetivos do estudo e Resultados.

Por fim, na quinta e sexta etapa do estudo, buscou-se a interpretação dos resultados, reunindo os dados dos materiais coletados, possibilitando a categorização dos achados em duas categorias: “Estratégias educacionais baseadas em materiais consolidados” e “Estratégias educacionais baseadas em plano pedagógico”.

Resultados e Discussão

Por meio das buscas pelos descritores “educação socioemocional na escola” e “aprendizagem socioemocional na escola”, consultados no Google Acadêmico e no Portal de Periódicos da CAPES, obteve-se 104 resultados. Destes, apenas cinco estudos se enquadram para a leitura na íntegra, conforme critérios estabelecidos no Tabela 1.

Tabela 1 - Critérios de seleção e quantitativo obtido em cada etapa de refinamento na primeira busca

Critérios de seleção e exclusão	Portal de Periódicos da CAPES		Google Acadêmico	
	D1 ^A	D2 ^B	D1	D2
Critério 1: lançamento dos descritores.	2	0	38	64
Critério 2: temporalidade. -Inclusão: últimos cinco anos (2019-2023). -Exclusão: publicações fora da temporalidade.	2	0	22	25
Critério 3: tipo de publicação. -Inclusão: artigos completos. -Exclusão: artigos incompletos, livros, capítulos, anais de eventos, teses, dissertações, resumos e resenhas.	0	0	10	9
Critério 4: leitura de título, resumo e palavras-chave. -Inclusão: artigos em língua portuguesa relacionados a temática e aplicados no ambiente escolar. -Exclusão: duplicatas, artigos em língua estrangeira, estudos de revisão, aplicados em escolas de outros países, em locais fora do ambiente escolar ou sem informações claras sobre a metodologia aplicada.	0	0	1	4
Total de estudos para leitura na íntegra	5			

^A D1 refere-se ao descritor “educação socioemocional na escola”.

^B D2 refere-se ao descritor “aprendizagem socioemocional na escola”.

Fonte: Elaborado pelos autores com base nos dados da pesquisa (2024).

Para obter resultados mais abrangentes, em uma segunda busca aplicou-se os termos “educação”, “aprendizagem” e “escola”, conjuntamente com “socioemocional” e indicador booleano AND. Devido ao exorbitante número de resultados no Google Acadêmico, superior a 20 mil, nesta base, o filtro foi restrito ao título das publicações. Embasando-se nos critérios de seleção e exclusão apresentados anteriormente, a Tabela 2 mostra a quantidade de estudos obtidos na segunda busca.

Tabela 2 - Quantitativo obtido em cada etapa de refinamento na segunda busca

Critérios de seleção e exclusão	Portal de Periódicos da CAPES		Google Acadêmico		
	D3 ^C	D4 ^D	D5 ^E	D5 ^F	D6 ^G
Critério 1: lançamento dos descritores.	132	69	2	0	0
Critério 2: temporalidade.	113	58	2	0	0
Critério 3: tipo de publicação.	111	57	2	0	0
Critério 4: leitura de título e resumo.	9	0	1	0	0
Total de estudos para análise na íntegra	10				

^C D3 refere-se ao descritor (educação AND socioemocional AND escola).

^D D4 refere-se ao descritor (aprendizagem AND socioemocional AND escola).

^E D5 refere-se ao descritor (educação AND socioemocional) no título.

^F D6 refere-se ao descritor (aprendizagem AND socioemocional) no título.

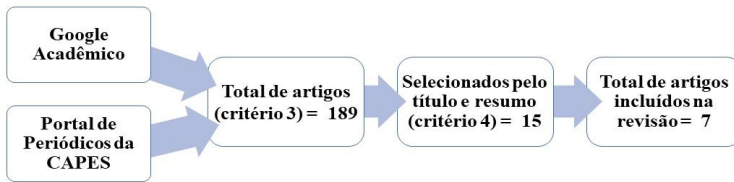
^G D7 refere-se ao descritor (escola AND socioemocional) no título.

Fonte: Elaborado pelos autores com base nos dados da pesquisa (2024).

A soma dos resultados obtidos na Tabela 1 e na Tabela 2 mostra que apesar da grande quantidade de estudos encontrados (307), apenas 15 compartilham experiências e práticas sobre as estratégias educacionais utilizadas para a promoção da educação socioemocional no contexto escolar. Boa parte dos artigos excluídos tratam-se de revisões, ensaios teóricos e análises documentais referentes à educação socioemocional, evidências que esse é um campo em ascensão, mas que carece de estudos que refletem e compartilham ações concretas desenvolvidas ou utilizadas pelas escolas.

Após a leitura na íntegra dos 15 artigos, foram mantidos sete (07) e descartados oito (08), pois abordam como foco principal questões de saúde mental, voltadas à transtornos mentais e sofrimento psíquico. A Figura 1 descreve o fluxograma da seleção dos artigos.

Figura 1 - Fluxograma com o número de artigos encontrados em cada base de dados por meio das buscas



Fonte: Elaborado pelos autores com base nos dados da pesquisa (2024).

No Quadro 1 são apresentados os sete artigos analisados, publicados entre 2019 e 2023. Cabe ressaltar que os estudos perpassam todas as etapas de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, com maior predominância deste último.

Quadro 1: Características gerais dos estudos incluídos

C.	Título	Autoria	Ano	Estado	População
A1	Educação socioemocional no RN: diálogos sobre práticas pedagógicas pós-BNCC.	Fonseca, D.	2019	RN	Educação Básica.
A2	Vencendo traumas: o socioemocional nas aulas de Língua Portuguesa.	Araújo, C. N. S.; Souza, L. L.	2019	AM	Uma turma de 7º ano.
A3	Desenvolvendo habilidades sociais em ambiente escolar: uma proposta envolvendo o Good Behavior Game.	Guimarães, J. R.; Gonçalves, R. P. W.; Nascimento, G. S.	2021	PA	Uma turma de 5º ano
A4	A importância da educação socioemocional no processo de ensino e aprendizagem desenvolvidos no “Programa Líder em Mim” da escola de EF Batista.	Lopes, C. M. S.; Carlesso, J. P. P.	2021	RS	Discentes da Educação Infantil ao 4º ano.
A5	Educação emocional: intervenção em uma escola de Ensino Médio em Pernambuco.	Arantes, M. M; Ferreira, A. L; Cordeiro, E.P; CAMPOS, C. P.	2020	PE	139 estudantes da 1ª série do Ensino Médio.
A6	Atividades corporais de aventura na escola: a corrida de orientação como proposta no desenvolvimento das competências socioemocionais	Dantas, T. R.; Souza, L. M. V.; Triani, F.; Mota, M. G.; Santos, J. L. dos; Aidar, F. J.; Costa, L. F. G.	2020	BA	72 estudantes do Ensino Médio.
A7	Promoção da saúde mental em jovens em fase de vestibular por meio da psicomotricidade relacional.	Silva Neto, M. V.; Braide, A. S. G.; Anastácio, Z. F. C.	2023	CE	30 estudantes de duas turmas da 3ª série do Ensino Médio.

Fonte: Elaborado pelos autores com base nos dados da pesquisa (2024).

No Quadro 2 apresenta-se as características dos artigos referentes ao tipo de estudo, objetivos e principais resultados. Desta forma, evidencia-se a utilização de práticas pedagógicas capazes de promover a educação socioemocional

nos espaços regulares de educação, e aproximar os conteúdos desenvolvidos com o cotidiano dos estudantes, tendo como propósito, a criação de atividades, sequências didáticas e processos vivenciais, que sejam significativas no processo de formação dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Quadro 2: Características específicas dos estudos incluídos

C.	Tipo de Estudo	Objetivos	Resultados
A1	Pesquisa qualitativa e exploratória.	Analisar como duas escolas privadas, uma de Natal/RN e outra de Parna-mirim/RN, incluíram na sua proposta curricular a educação socioemocional pós orientação da BNCC, fazendo uso de materiais didáticos específicos para a realização de seu trabalho.	Melhora no relacionamento entre os estudantes.
A2	Pesquisa qualitativa e exploratória.	Proporcionar, por meio de atividades, a viabilização de mudanças significativas na dinâmica em sala de aula, especialmente em Língua Portuguesa, no que se refere a habilidades socioemocionais.	Melhoria do desempenho escolar e atitudinal dos estudantes, que se tornaram mais atenciosos e interessados.
A3	Pesquisa qualitativa e exploratória.	Aplicar a variação do GBG, reforço positivo de respostas desejadas, e observar se ocorreria o desenvolvimento de habilidades e competências socioemocionais.	O uso de recompensas positivas reforçadoras auxiliou no desenvolvimento de padrões comportamentais funcionais.
A4	Pesquisa qualitativa e exploratória.	Mostrar a importância de uma prática educativa mais humanizada capaz de emancipar, libertar e direcionar o ser humano para o despertar de uma nova consciência própria.	Comunicação não-violenta, melhora nas relações intra e interpessoais entre os estudantes e profissionais do educandário.
A5	Pesquisa qualitativa e exploratória.	Promover estratégias pedagógicas para a humanização das relações entre docentes e estudantes.	Contribuiu para a regulação da impulsividade e relações mais humanizadas no ambiente escolar.
A6	Estudo de caso.	Analisar o comportamento socioemocional dos estudantes diante de uma intervenção de corrida de orientação.	Contribuiu no desempenho emocional dos escolares, pois os perfis de maiores médias foram para os perfis de: abertura, amabilidade e conscienciosidade.
A7	Pesquisa qualitativa e exploratória.	Reduzir o estresse e auxiliar em processos de melhora de autoestima e escolhas profissionais.	Contribuiu para a promoção da qualidade das relações no ambiente educacional.

Fonte: Elaborado pelos autores com base nos dados da pesquisa (2024).

A partir dos resultados dos estudos selecionados, emergiram duas categorias: “Estratégias educacionais baseadas em materiais consolidados” e “Estratégias educacionais baseadas em plano pedagógico”. Tais categorias foram elencadas baseando-se no método empregado para a promoção da educação socioemocional no contexto escolar.

Estratégias educacionais baseadas em materiais consolidados

Na primeira categoria foram englobados os estudos A1, A3, A5, A6 e A7. O primeiro, intitulado “*Educação socioemocional no RN: diálogos sobre práticas pedagógicas pós-BNCC*”, de autoria de Fonseca (2019), teve como *locus* duas escolas privadas potiguaras, localizadas em Natal e Parnamirim. A autora se debruçou a entender de que forma a educação socioemocional foi introduzida nas respectivas instituições, após as orientações da BNCC. Os resultados evidenciaram que uma das estratégias utilizadas por uma escola foi o Laboratório de Inteligência Vida (LIV), que se trata de um programa que busca desenvolver o pilar socioemocional dos estudantes da Educação Infantil ao Ensino Médio, trazendo materiais prontos, que pudessem ser adaptados antes ou no decorrer da aplicação.

Fonseca (2019) ainda destaca que o LIV atua de diferentes formas em cada etapa da Educação Básica, tendo como referência as teorias de pesquisadores consagrados. As ações da Educação Infantil são construídas com base na teoria do psicólogo Paul Ekman, tendo como foco a inteligência emocional, abordada a partir de diferentes recursos, como música e histórias. No Ensino Fundamental I, são acrescentados a autorregulação, o relacionamento e a empatia, pilares da teoria de Daniel Goleman. Por sua vez, no Ensino Fundamental II, o currículo estrutura-se em seis habilidades socioemocionais (criatividade, colaboração, comunidade, pensamento crítico, perseverança e proatividade), desenvolvidas por temáticas e diferentes ferramentas, tais como, jogos e séries audiovisuais. Já no Ensino Médio, as atividades visam estimular o protagonismo do aluno, essencial para ajudá-lo em suas escolhas pessoais e profissionais. Nessa última etapa de ensino, um dos recursos utilizados pela escola é o Círculo da Confiança, onde os estudantes discutem assuntos e demandas da comunidade (Fonseca, 2019).

De forma semelhante, o material utilizado pela segunda escola para o desenvolvimento da educação socioemocional é a Escola da Inteligência - IA, guiado pela Teoria da Inteligência Multifocal de Augusto Cury. Esse programa busca desenvolver a educação das emoções e da inteligência e é aplicado pela escola na etapa final da Educação Infantil e Ensino Fundamental I, por meio de dinâmicas e atividades indicadas no programa. A partir do 6º ano, a escola utiliza o material disponibilizado pelo Sistema Ari de Sá - SAS, onde os professores estabelecem competências socioemocionais para serem desenvolvidas, guiados pelos domínios cognitivo, afetivo e psicomotor (Fonseca, 2019). Os materiais utilizados em ambas as escolas são lúdicos e inovadores, mas o preço para aquisição inviabilizaria sua implantação em escolas públicas.

O artigo A3 “*Desenvolvendo habilidades sociais em ambiente escolar: uma proposta envolvendo o Good Behavior Game (GBG)*”, de Guimarães, Gonçalves e Nascimento (2021), tem como público-alvo estudantes do quinto ano de uma

escola particular de Belém-PA, turma com maior número de atritos comportamentais, registrados na coordenação escolar. O GBG se constitui em uma estratégia de gerenciamento usada como forma de regulação e autorregulação em sala de aula, buscando a redução e a prevenção de comportamentos disruptivos. Durante a aplicação, os alunos foram divididos em duas equipes e acompanhados durante cinco semanas. As equipes receberam pontuações para cada um dos 14 comportamentos sociais estabelecidos, ganhando recompensas parciais ao longo da aplicação e premiação final para a equipe vencedora (Guimarães, Gonçalves e Nascimento, 2021).

Como principais resultados, o estudo demonstrou que o uso de recompensas positivamente reforçadoras pode auxiliar nas relações interpessoais dos estudantes, pois houve um aumento na frequência das atitudes desejadas ao longo das semanas. Apesar dos autores mencionarem que algumas variáveis ainda precisam ser aprimoradas, o GBG se mostra eficaz pelo baixo custo para implantação e praticidade no desenvolvimento das habilidades socioemocionais (Guimarães, Gonçalves e Nascimento, 2021).

Dantas *et al.* (2022), no artigo “*Atividades corporais de aventura na escola: a corrida de orientação como proposta no desenvolvimento das competências socioemocionais*”, analisaram o comportamento socioemocional de 39 estudantes do Ensino Médio do município de Paulo Afonso (BA). Utilizaram como estratégia a corrida de orientação, desporto que consiste em chegar em pontos marcados em um terreno no menor tempo possível, utilizando como auxílio um mapa. Ao término da corrida, foi aplicado o questionário *Big Five Inventory (BFI)* para mensurar cinco dimensões das competências socioemocionais, quais sejam: abertura, amabilidade, conscienciosidade, extroversão e neuroticismo. Os resultados mostraram o potencial dos esportes de aventura para o desenvolvimento socioemocional dos estudantes tendo, dentre os cinco eixos, mais propensão para a abertura e a amabilidade.

Por fim, o estudo “*Promoção da saúde mental de jovens em fase de vestibular por meio da psicomotricidade relacional*” de Silva Neto, Braide e Ferreira (2023), A8, teve como público-alvo estudantes do 3º ano do Ensino Médio de uma escola particular de Fortaleza (CE). A estratégia utilizada foi o desenvolvimento de cinco vivências baseadas na Psicomotricidade Relacional, que tiveram como temática: “[...] resgatando o prazer de ser por meio do brincar; aceitando a si mesmo e aos outros; assumindo poder pessoal; potencializando a autoconfiança e o poder pessoal; e construindo a segurança para as escolhas da vida” (Silva Neto; Braide; Ferreira, 2023, p. 292). Ao concluir cada encontro, os estudantes preencheram “fichas de análise do vivido”, nas quais compartilhavam os sentimentos gerados durante a prática. Os resultados mostraram que a Psicomotricidade

Relacional auxiliou na redução do estresse, melhora da autoestima para aprendizagem, desenvolvimento da escuta ativa e preparação para vida profissional.

Estratégias Educacionais baseadas em plano pedagógico

A segunda categoria é composta por três artigos (A2 e A4, A5), que destacam estratégias pedagógicas para a promoção da educação socioemocional, pautadas na análise do contexto dos estudantes, suas vivências, fragilidades e potencialidades. O primeiro estudo, de Araújo e Souza (2019) apresenta resultados parciais de um projeto desenvolvido a partir de situações a serem resolvidas em sala de aula.

Com a proposta de olhar o estudante em sua integralidade e contribuir em seu processo de formação social, o estudo teve como objetivo proporcionar, por meio de atividades, a viabilização de mudanças significativas na dinâmica em sala de aula, especialmente no componente curricular de Língua Portuguesa, evidenciando a possibilidade de melhora em relação ao que se refere às habilidades de aptidão pessoal, como: autoconsciência, autocontrole, consciência social e habilidade de gerenciar comportamentos e sentimentos, especialmente envolvendo relações interpessoais (Araújo; Souza, 2019). As atividades foram desenvolvidas por educadoras, que identificaram a necessidade de intervenção em uma turma com inúmeros comportamentos disruptivos e baixo rendimento escolar. Os resultados foram positivos e manifestaram a necessidade de práticas que oportunizem espaços de escuta, diálogo constante, tornando-se frequentes no cotidiano escolar.

Ao encontro do estudo anterior, Lopes e Carlesso (2021), A4, indicam a viabilidade de projetos de educação socioemocional, capazes de promover mudanças pautadas no contexto escolar e na realidade dos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Com foco na ação pedagógica e na intencionalidade formativa e humanizadora, o texto apresentou uma sequência didática, organizada conforme o público-alvo, revelando um projeto que possibilita a educação socioemocional a partir da Educação Infantil, tendo o portfólio como um instrumento avaliativo, no qual os estudantes expressaram as suas emoções.

Por sua vez, Arantes *et al.* (2020), A5, na publicação “*Educação Emocional: intervenção em uma escola de Ensino Médio em Pernambuco*”, compartilham os resultados de uma pesquisa-ação que teve como sujeitos as próprias pesquisadoras, quatro professoras e 139 alunos do 1º ano do Ensino Médio de uma escola de Recife. O projeto foi organizado em três etapas, sendo a primeira o processo formativo-inventivo entre pesquisadoras e professoras. Na segunda etapa, houve a aplicação de uma escala para mapear o clima emocional e as emoções que gostariam de conhecer, além de discussões em grupo sobre a gerência das emoções

básicas - raiva, medo, alegria e tristeza. Na última etapa, houve formação continuada dos professores e a aplicação do projeto pelas docentes das turmas, totalizando 12 encontros com os estudantes. Cabe destacar que o referido projeto contou com grupo focal de docentes, que estabeleceram as atividades propostas aos seus estudantes e, concomitante ao período de aplicação, debatiam com seus pares sobre possibilidades criativas e formas de melhor desenvolver cada etapa no processo de educação socioemocional.

Diante dos estudos apresentados, foi possível identificar o quanto a educação socioemocional processual promove resultados significativos, especialmente em etapas de formação do indivíduo. Também, considera-se relevante o uso de intervenções de educação socioemocional no contexto escolar, de forma complementar aos demais componentes curriculares e não somente como ações fragmentadas e descontínuas. O uso de tais vivências nas escolas têm sido associado a resultados positivos, tais como, a melhora do desempenho acadêmico, a redução de comportamentos disruptivos e níveis de estresse, a ansiedade e a ampliação de habilidades emocionais (Waldemar *et al.*, 2016).

Considerações Finais

Evidencia-se a importância de fomentar estratégias de educação socioemocional no contexto escolar, capazes de auxiliar os estudantes em seu processo de formação integral. Apresentam-se inúmeros estudos voltados à saúde mental e à necessidade de atenção ao sofrimento psíquico. No entanto, há uma escassez de trabalhos voltados às práticas pedagógicas que atuem de forma preventiva e que possibilitem a reprodução de tais estratégias por educadores em seus respectivos locais de atuação.

Desta forma, identificou-se poucos trabalhos efetivos e projetos duradouros neste campo. O fato repercute como um desafio atual, cabendo a consolidação de práticas que promovam o desenvolvimento dos indivíduos em toda a sua complexidade e diversidade. Logo, a promoção das habilidades socioemocionais no espaço escolar e a construção de um educandário voltado ao diálogo, ao respeito mútuo, ao vínculo, aos diferentes aspectos do aprender e ao desenvolvimento integral do ser humano, mostram-se cada vez mais necessários no cenário educacional brasileiro.

Referências

ARANTES, M. *et al.* Educação emocional: intervenção em uma escola de Ensino Médio em Pernambuco. **Revista Educar Mais**, [S. l.], v. 4, n. 3, p. 686-702, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/educar-mais/article/view/1954>. Acesso em: 10 jan. 2024.

ARAÚJO, C. N. da S.; SOUZA, L. de L. Vencendo traumas: o socioemocional nas aulas de Língua Portuguesa. **Revista Eletrônica Mutações**, [S. l.], v. 12, n. 19, p. 4-14, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/relem/article/view/6851>. Acesso em: 04 jan. 2024.

BRASIL. **Base Nacional Curricular Comum**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 12 jan. 2024.

DANTAS, T. R. *et al.* Atividades corporais de aventura na escola: a corrida de orientação como proposta no desenvolvimento das competências socioemocionais. **Educación Física y Ciencia**, [S. l.], v. 24, n. 2, p. 216-216, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ape/a/KCrFs8Mz9wG59KtQ5cKbG-gK/?lang=pt>. Acesso em: 07 fev. 2024.

FONSECA, D. C. da. Educação socioemocional no RN: diálogos sobre práticas pedagógicas pós-BNCC. **Revista Caparaó**, [S. l.], v. 1, n. 2, p. e11, 2019. Disponível em: <https://revistacaparao.org/caparao/article/view/11>. Acesso em: 19 jan. 2024.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOLEMAN, D. **Social intelligence**. London: Hutchinson, 2006.

GÓMEZ, A. I. P. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

GUIMARÃES, J. R.; GONÇALVES, R. P. W.; NASCIMENTO, G. S. Desenvolvendo habilidades sociais em ambiente escolar: uma proposta envolvendo o Good Behavior Game. **Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva**, [S. l.], v. 23, n. 1, p. 1-14, 2022. Disponível em: <https://rbtcc.com.br/RBTCC/article/view/1464>. Acesso em: 04 jan. 2024.

LOPES, C. M. S.; CARLESSO, J. P. P. A importância da educação socioemocional no processo de ensino e aprendizagem desenvolvidos no “Programa Líder em Mim” da escola de Ensino Fundamental Batista. **Kiri-Kerê-Pesquisa em Ensino**, v. 1, n. 10, p. 267-286, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/kirikere/article/view/33222/23561>. Acesso em: 04 jan. 2024.

MARTURANO, E. M.; LOUREIRO, S. R. O desenvolvimento socioemocional e as queixas escolares. *In*: DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. (orgs.). **Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem: questões conceituais, avaliação e intervenção**. 2. ed. Campinas: Alínea. 2014.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

SILVA NETO, M. V. da; BRAIDE, A. S. G.; ANASTÁCIO, Z. F. C. Promoção da saúde mental de jovens em fase de vestibular por meio da psicomotricidade relacional. **International Journal of Developmental and Educational Psychology**, n. 1, v. 1, p. 289-300, 2023. Disponível em: <https://dehesa.unex.es/bitstr>

eam/10662/18878/1/0214-9877_2023_1_1_289.pdf. Acesso em: 04 jan. 2024.

PAIVA, V. **História da educação popular no Brasil**: educação popular e educação de adultos. 6. ed. ampliada. São Paulo: Loyola, 2003.

POMPEO, D, A.; ROSSI, L. A.; GALVÃO, C. M. Revisão integrativa: etapa inicial do processo de validação de diagnóstico de enfermagem. **Acta Paulista de Enfermagem**, [S. l.], v. 22, n. 4, 434-438, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-21002009000400014>. Acesso em: 06 jan. 2024.

TORONTO, C, E.; REMINGTON, R. **A step-by-step guide to conducting an integrative review**. Cham: Springer International Publishing, 2020.

WALDEMAR, J. O, C. *et al.* Impact of a combined mindfulness and social-emotional learning program on fifth graders in a Brazilian public school setting. **Psychology & Neuroscience**, [S. l.], v. 9, n. 1, p. 79-90, 2016. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/2016-16351-007>. Acesso em: 14 fev. 2024.

WEISSBERG, R. P. *et al.* **CASEL guide effective social and emotional learning programs**: preschool and elementary school edition. Chicago, IL: CASEL. 2013.

WHITTEMORE, R.; KNAFL, K. The integrative review: updated methodology. **Journal of Advanced Nursing**, [S. l.], v. 52, n. 5, p. 546-553, 2005. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/J.1365-2648.2005.03621.X>. Acesso em: 15 fev. 2024.

SOBRE AS ORGANIZADORAS

Paula Aparecida Diniz Gomides



Pedagoga pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), Especialista em Língua Brasileira de Sinais (Libras) pela Universidade Cândido Mendes (UCAM), Mestra em Educação pela Universidade Federal de São João del Rei (UFSJ) e Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Atua como assessora acadêmica e no desenvolvimento de pesquisas sobre a internacionalização das universidades brasileiras, letramentos acadêmicos, educação especial e, mais especificamente, educação de surdos.

Valquíria Ferreira Ribeiro



Licenciada em Letras-Libras pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e Especialista em Interculturalidade e Descolonização na Educação de Surdos pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Atuou como professora de Libras no Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) e desenvolve pesquisas na área da Educação de Surdos, com foco na aquisição de Libras como língua materna e educação, a partir da Literatura Surda. Certificação em Proficiência no uso e no Ensino da Libras pelo PROLIBRAS. Atualmente trabalha como docente de Libras no Museu de Artes do Rio de Janeiro (MAR-RJ).

ÍNDICE REMISSIVO

A

Aprendizagem 5, 6, 7, 11, 18, 22, 24, 26, 31, 33, 34, 38, 40, 41, 42, 44, 46, 47, 51, 55, 56, 57, 58, 61, 62, 63, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 80, 82, 88, 97, 98, 103, 105, 117, 120, 127, 151, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 164, 165, 167
Autismo 6, 65, 71, 75, 76, 77

B

BNCC 3, 6, 9, 10, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 23, 24, 25, 26, 109, 115, 116, 117, 120, 123, 124, 125, 135, 157, 161, 162, 163, 167
Bolsistas 6, 126, 127, 135, 137, 142

C

Círculo de Bakhtin 112, 113, 131, 132
COVID-19 3, 7, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 62, 63, 64, 134, 150, 153
Cultura 17, 26, 27, 31, 32, 33, 34, 37, 38, 39, 40, 41, 43, 45, 46, 47, 49, 53, 74, 79, 80, 81, 82, 85, 86, 93, 94, 101, 105, 106, 113, 167

D

Deficiência 5, 6, 16, 17, 39, 41, 46, 65, 67, 68, 71, 73, 74, 75, 77, 82, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107
Desafios 5, 6, 7, 9, 10, 13, 18, 19, 47, 51, 55, 56, 62, 64, 69, 70, 72, 97, 105, 106, 108, 141, 154, 157

E

Educação 5, 6, 7, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 36, 37, 38, 39, 40, 46, 47, 48, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 69, 73, 74, 75, 76, 77, 94, 96, 97, 99, 100, 101, 104, 105, 106, 107, 108, 127, 136, 143, 148, 154, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 165, 166, 167, 168, 169
Educação Básica 6, 7, 9, 10, 12, 15, 16, 17, 20, 35, 51, 52, 53, 55, 56, 58, 60, 62, 63, 64, 76, 109, 123, 124, 127, 135, 142, 145, 153, 156, 161, 163
Educação Bilíngue 6, 36, 37, 39, 45, 46, 100, 101, 104
Educação de surdos 36, 37, 38, 40, 46, 57, 169
Educação Especial 6, 39, 50, 69, 70, 73, 76, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 108
Educação Inclusiva 6, 16, 36, 65, 66, 67, 68, 75, 76, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 105, 106
Educação Infantil 35, 67, 157, 161, 163, 165
Ensino Fundamental 24, 35, 67, 95, 116, 134, 151, 161, 163, 167
Ensino Remoto 7, 51, 52, 53, 60, 63
Ensino Superior 50, 94, 95, 144, 145, 153, 155
Escrita 5, 28, 42, 44, 83, 84, 88, 94, 114, 124, 127, 133, 146, 147, 154
Estudos da Tradução 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 34, 35

F

Formação 6, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 37, 43, 44, 46, 47, 53, 55, 56, 58, 59, 60, 62, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 73, 74, 75, 76, 77, 80, 97, 102, 104, 105, 106, 110, 113, 123, 124, 127, 128, 133, 135, 136, 142, 143, 144, 146, 147, 148, 149, 151, 153, 155, 157, 161, 165, 166

Formação de professores 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 23, 47, 53, 60, 67, 102, 106

Formação docente 6, 12, 13, 15, 17, 53, 60, 62, 73, 76, 124, 136, 143, 144, 148, 155

G

Gêneros 7, 25, 28, 45, 83, 84, 109, 110, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 133, 135, 136, 142, 146, 147

Gêneros multimodais 7, 84, 110, 113, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 122, 123

Gêneros multimodais/multissemióticos 7, 110, 113, 115, 116, 118

H

Habilidades 10, 11, 12, 16, 17, 26, 27, 38, 40, 44, 65, 68, 70, 72, 98, 101, 102, 103, 116, 117, 118, 121, 122, 123, 124, 147, 148, 157, 158, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167

Habilidades socioemocionais 157, 162, 163, 164, 166

I

Identidade surda 6, 37, 42, 45, 46, 79, 80, 82

Inclusão 5, 6, 16, 17, 20, 37, 38, 39, 42, 43, 47, 48, 57, 66, 67, 68, 70, 71, 73, 74, 75, 76, 77, 80, 86, 88, 95, 96, 97, 98, 99, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 108, 119, 158

Inteligência artificial 30, 151, 153

L

LDB 3, 6, 9, 10, 11, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 37, 38, 96, 100, 101, 104

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9, 10, 11, 13, 16, 20, 37, 38, 47, 76, 96, 100, 101, 107

Leitura 6, 14, 44, 68, 84, 94, 100, 103, 105, 109, 110, 111, 112, 113, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 141, 142, 143, 146, 147, 151, 159, 160

Letramento 6, 37, 40, 47, 84, 94, 110, 117, 120, 123, 124, 144, 146, 147, 148, 149, 150, 153

Letramento acadêmico-profissional 6, 144, 146, 148, 149, 150, 153

Letras 6, 22, 23, 24, 26, 28, 34, 35, 36, 48, 50, 64, 79, 94, 95, 109, 124, 125, 126, 127, 134, 143, 144, 145, 149, 152, 155, 169

Libras 5, 36, 57, 96, 101, 169

Língua Brasileira de Sinais 5, 36, 47, 57, 79, 94, 96, 101, 169

Linguagem 5, 6, 18, 38, 40, 42, 44, 77, 78, 81, 83, 84, 85, 88, 92, 96, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 119, 120, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 133, 135, 147

Língua Inglesa 23, 24, 25, 27, 28, 109, 144
Línguas 5, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 30, 39, 91, 124, 127
Literatura Surda 41, 42, 43, 44, 46, 47, 169

M

Multimodalidade 37, 40, 46, 84, 120, 124
Multiplicidade 45, 70, 109, 110, 117, 120

N

Normatização 6, 95, 100, 106

P

Pandemia 7, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 134, 137,
150
Pibid 20, 126, 127, 134, 135, 136, 142, 143
Potencialidades 6, 7, 9, 19, 45, 61, 62, 63, 70, 99, 118, 124, 165
Práticas pedagógicas 10, 13, 17, 19, 23, 44, 46, 54, 55, 64, 66, 70, 72, 73, 75,
76, 77, 110, 161, 162, 166, 167
Processo de tradução 6, 22, 26, 29, 30, 31, 32, 33, 34
Professor 13, 24, 25, 27, 50, 57, 58, 59, 61, 66, 67, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75,
76, 77, 95, 121, 122, 123, 126, 129, 143, 146, 147, 148, 149, 151, 154,
157
Projeto LAP 145, 146, 149, 150, 152, 153

S

Sala de aula 6, 24, 25, 45, 52, 68, 69, 70, 73, 74, 75, 77, 121, 122, 125, 126,
135, 151, 153, 162, 163, 165
Socioemocional 7, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167

T

TEA 3, 6, 65, 66, 67, 71, 72, 74, 75, 77
TICs 109, 120, 125

