

SABERES E REFLEXÕES INTERDISCIPLINARES: PRÁTICA E PESQUISA



GLAUCIO CASTRO JÚNIOR
GILDETE DA SILVA AMORIM MENDES FRANCISCO
GABRIELA DE MORAES CHAVES
BRUNA BEATRIZ DA ROCHA
REBECA FREITAS IVANICKA
(ORGANIZADORES)


EDITORA
SCHREIBEN

GLAUCIO CASTRO JÚNIOR
GILDETE DA SILVA AMORIM MENDES FRANCISCO
GABRIELA DE MORAES CHAVES
BRUNA BEATRIZ DA ROCHA
REBECA FREITAS IVANICKA
(ORGANIZADORES)

**SABERES E REFLEXÕES
INTERDISCIPLINARES:
PRÁTICA E PESQUISA**



EDITORA
SCHREIBEN

2023

© Dos Organizadores - 2023
Editoração e capa: Schreiber
Imagem da capa: Billionphotos - Freepik.com
Revisão: os autores

Conselho Editorial (Editora Schreiber):

Dr. Adelar Heinsfeld (UPF)
Dr. Airton Spies (EPAGRI)
Dra. Ana Carolina Martins da Silva (UERGS)
Dr. Deivid Alex dos Santos (UEL)
Dr. Douglas Orestes Franzen (UCEFF)
Dr. Eduardo Ramón Palermo López (MPR - Uruguai)
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 (UFPeI)
Dr. Marcos Pereira dos Santos (FAQ)
Dra. Natércia de Andrade Lopes Neta (UNEAL)
Dr. Odair Neitzel (UFFS)
Dr. Valdenildo dos Santos (UFMS)
Dr. Wanilton Dudek (UNIUV)

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

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

R332 Saberes e reflexões interdisciplinares: prática e pesquisa. / Glaucio Castro Júnior... [et al.]. – Itapiranga : Schreiber, 2023.
336 p. : il. ; e-book.
E-book no formato PDF.

EISBN: 978-65-5440-131-9
DOI: 10.29327/5279523

1. Educação inclusiva. 2. Surdos – educação. 3. Língua brasileira de sinais.
I. Título. II. Mendes, Gildete da S. Amorim. III. Castro Júnior, Glaucio.
IV. Chaves, Gabriela de Moraes. V. Rocha, Bruna Beatriz da. VI. Ivanicska, Rebeca Freitas.

CDU 376

Bibliotecária responsável Kátia Rosi Possobon CRB10/1782

SUMÁRIO

PREFÁCIO.....	7
<i>Gláucio Castro Júnior</i>	
<i>Gildete da S. Amorim Mendes Francisco</i>	
<i>Gabriela de Moraes Chaves</i>	
OS CAMINHOS DA INCLUSÃO: DIÁLOGOS NECESSÁRIOS PARA UMA POLÍTICA EFICAZ.....	9
<i>Bruna Beatriz da Rocha</i>	
<i>Rebeca Freitas Ivanicska</i>	
<i>Francisco Romário Paz Carvalho</i>	
<i>Armando de Menezes Neto</i>	
PERCURSO HISTÓRICO DOS ESTUDOS LITERÁRIOS NA COMUNIDADE SURDA BRASILEIRA.....	15
<i>Janaina Aguiar Peixoto</i>	
CONTRIBUIÇÕES DA ESCOLA PARA SURDOS DULCE DE OLIVEIRA EM UBERABA – MG: PERSPECTIVAS E REFLEXÕES PARA A EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS.....	27
<i>Aparecida Rocha Rossi</i>	
<i>Gláucio Castro Júnior</i>	
<i>Daniela Prometi</i>	
TERMINOLOGIA DA ÁREA DE SAÚDE EM LIBRAS: O CONCEITO DO SINAL-TERMO.....	37
<i>Benício Bruno da Silva</i>	
<i>Gláucio Castro Junior</i>	
<i>Gildete da S. Amorim Mendes Francisco</i>	
GLOSSÁRIO MONOLÍNGUE EM LIBRAS DO ENEM: UM IMPORTANTE INSTRUMENTO NA EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS.....	50
<i>Juan Teixeira Arruda Bandeira</i>	
<i>Patrícia Tuxi dos Santos</i>	

ESTUDOS SOBRE A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA DA LIBRAS.....	62
<i>Gláucio Castro Júnior</i>	
<i>Daniela Prometi</i>	
<i>Aparecida Rocha Rossi</i>	
<i>Elaine Christina Furtado Soares de Souza</i>	
PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA: ENSINO DA CATEGORIA GRAMATICAL PREPOSIÇÃO PARA SURDOS POR MEIO DA MULTIMODALIDADE.....	72
<i>Fabiana Ribeiro Barros Xavier</i>	
<i>Gláucio Castro Júnior</i>	
DAS HISTÓRIAS DE GENTE GRANDE ÀS IMAGENS SOBREVIVENTES: UMA DISCUSSÃO A PARTIR DAS PRODUÇÕES CULTURAIS SURDAS.....	85
<i>Janaína Aguiar Peixoto</i>	
<i>Kátia Michaele Conserva Albuquerque</i>	
<i>Otávio Washington Lima Silva</i>	
<i>Robson de Lima Peixoto</i>	
O ENSINO DE MATEMÁTICA NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM ESTUDO BIBLIOGRÁFICO ACERCA DAS PRÁTICAS EDUCACIONAIS VOLTADAS PARA AS PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS.....	97
<i>Elizael Serrão de Castro</i>	
O ENSINO DE GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO DE SURDOS: A IMPORTÂNCIA DA PEDAGOGIA VISUAL.....	111
<i>Demivalda Bitencourt Portela</i>	
<i>Erivaldo Marinho</i>	
INCORPORAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TDICS) NO ENSINO DE GEOGRAFIA: DESAFIOS, LIMITES E POSSIBILIDADES.....	123
<i>Francisco Fernandes Ladeira</i>	
<i>Geane Cleisa Nogueira da Silva</i>	
<i>Letícia Carvalho Leão</i>	
<i>Vicente de Paula Leão</i>	
METODOLOGIAS ATIVAS DE APRENDIZAGEM E SUA RELAÇÃO COM A AUTONOMIA E MOTIVAÇÃO DO ALUNO.....	136
<i>João Fernando Costa Júnior</i>	
<i>Presleyson Plínio de Lima</i>	
<i>Fabricia Fátima de Souza</i>	
<i>Luis Carlos Ferreira de Oliveira</i>	

Cláudio Nunes dos Santos Maulais

Leonardo Silva Moraes

Izomar da Silva Oliveira

Luis Carlos Loss Lopes

A DEPENDÊNCIA TECNOLÓGICA E A NOMOFOBIA NA PANDEMIA DA COVID-19: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA.....	150
---	-----

Isac Vinicius Tavares de Sousa

João Luis Melo de Sá Barreto

Glenda Raquel Rufino de Almeida

Welida Cristina Silva Nascimento

Francisco Eric Vale de Sousa

MUROS, PONTES E INTERDISCIPLINARIDADES: RELATO DE UMA PRÁTICA DE TEATRO EDUCAÇÃO EM COMUNIDADE.....	160
---	-----

Maria Jade Pohl Sanches

Gabriel Veras Reis

A RELEVÂNCIA HISTÓRICA DE FÉDORA DO REGO MONTEIRO PARA O MOVIMENTO MODERNISTA BRASILEIRO E SUA ATUAÇÃO NAS ARTES EM PERNAMBUCO.....	169
--	-----

Leandro Wagner de Albuquerque da Silva

Ilze Lopes da Silva

A CRIANÇA E O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	180
---	-----

Arcelita Koscheck

A MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA DISCUSSÃO SOBRE DUAS PRÁTICAS DOCENTES EM PORTO SEGURO BAHIA.....	191
--	-----

Tainá Santos Barbosa

Floribete de Jesus Silva

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NOS PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO.....	203
--	-----

Vânia Mary Viegas Souto

Maria Alzira Leite

AValiação QUALITATIVA DA APRENDIZAGEM.....	215
--	-----

André Trancoso da Silva

Floribete de Jesus Silva

IRREVERÊNCIA, TRANSGRESSÃO, OUSADIA: O UNIVERSO DO ROCK.....	227
<i>Joel Cardoso</i>	
<i>Danieli dos Santos Pimentel</i>	
<i>Luiz Guilherme dos Santos Junior</i>	
CONCEBER E INTEGRAR CANÇÕES ORIGINAIS NO ENSINO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS NO PRIMÁRIO: RELATO DE EXPERIÊNCIA DE TRÊS ATORES DO MEIO ESCOLAR.....	237
<i>Anderson Araújo-Oliveira</i>	
<i>Nathalie Chagnon</i>	
<i>Anne Guilbault</i>	
<i>Stéphanie Charland</i>	
SINAIS-TERMO DO SISTEMA DE REPRODUTOR HUMANO PARA A ÁREA DE CIÊNCIAS DA SAÚDE.....	248
<i>Josy Vitória de Sousa Macêdo</i>	
<i>Daniela Prometi</i>	
A EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM GUARAPUAVA – PARANÁ: PROJETO PARQUE ESCOLA.....	258
<i>João Matheus Afinovicz de Lima</i>	
<i>Daniela de Almeida dos Santos</i>	
ECOPEDAGOGIA UM CAMINHO PARA O PROTAGONISMO SOCIOAMBIENTAL NAS UNIDADES EDUCACIONAIS.....	269
<i>Nelton Moreira Souza</i>	
O ENSINO RELIGIOSO E A BNCC: A DISCIPLINA DE ACORDO COM O “NOVO” CURRÍCULO.....	281
<i>Berenice de Moraes Chaves</i>	
<i>Gabriela de Moraes Chaves</i>	
<i>Renata Valadan Severo</i>	
APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS PRÓXIMAS - AS INTERFERÊNCIAS ENTRE PORTUGUÊS E ESPANHOL.....	291
<i>Vilma Barreira</i>	
ADORNO & HORKHEIMER E O PRECONCEITO COMO BASE DE ATITUDES DISCRIMINATÓRIAS: UMA REFLEXÃO PARA A FORMAÇÃO DOCENTE.....	300
<i>Alexandre Souza Franco</i>	

A IMPORTÂNCIA DE UMA FORMAÇÃO ESTÉTICA PARA A CONSTITUIÇÃO DE SUJEITOS LIVRES.....	309
<i>Carolina Votto Silva</i>	
<i>Antonio Reis de Sá Junior</i>	
A PRÁTICA EDUCATIVA COM RELAÇÃO À AFETIVIDADE EM SALA DE AULA.....	319
<i>Elaine Faria Michele Silva</i>	
<i>Maria Alzira Leite</i>	
POSFÁCIO.....	332
<i>Organizadores</i>	
SOBRE OS ORGANIZADORES.....	333
ÍNDICE REMISSIVO.....	334

PREFÁCIO

“Saberes e Reflexões Interdisciplinares: Prática e Pesquisa” é um livro que surgiu da motivação dos autores em ampliar o debate sobre pesquisa através de suas próprias práticas, englobando temas contemporâneos e de imensa importância para o campo educacional. O propósito principal dos organizadores desta coletânea é incitar uma reflexão consistente e profunda sobre a relevância da pesquisa de enfoque pedagógico, científico, social e político. É digno de nota que os organizadores, com uma expressiva e sólida trajetória acadêmica, detêm títulos de mestres e doutores em várias áreas de conhecimento, convergindo todos para um núcleo comum: a educação e a indagação acerca de sua função e impacto.

A obra se articula em torno de quinze temáticas e subtemáticas atuais e instigantes: 1. Tecnologia e Educação; 2. Práticas Formativas na Formação de Professores; 3. Novas Aprendizagens e Desafios para a Formação Docente, Ensino e Aprendizado durante a pandemia de COVID-19; 4. Formação Docente sob Diferentes Perspectivas e Saberes; 5. Educação Popular e Movimentos Sociais; 6. Trabalho Pedagógico; 7. Planejamento, Ações e Reflexões na Prática Educacional; 8. Assistência Social; 9. Ciências Humanas; 10. Saberes Interdisciplinares e Práticas Sociais; 11. Reflexões sobre o Ensino e a Educação no Brasil; 12. A Educação frente aos Atuais Temas Sociais; 13. Educação Inclusiva e Educação de Surdos; 14. Pesquisa, Extensão e Ensino: O Trabalho Docente e Discente; 15. Educação e Saúde: Conexões Interdisciplinares.

Este compilado permite emergir debates intensos e desafiadores sobre as políticas direcionadas para as minorias e os desafios predominantes no cotidiano social e escolar. Os textos abordam tópicos como educação inclusiva e língua de sinais, a problemática do acesso à internet e a formação e o trabalho docente. Estes são temas tangíveis, intrínsecos à realidade daqueles que se dedicam e respiram educação no seu dia a dia e que possuem uma riqueza de experiências e saberes para compartilhar, enriquecendo outras práticas docentes.

Nossa aspiração é que este livro seja mais do que uma ferramenta: almejamos que seja um porto seguro e uma luz orientadora para professores em formação ou que estejam em um processo contínuo de aperfeiçoamento. Nosso desejo é que eles encontrem aqui um espaço de acolhimento e inspiração, e que esta obra possa catalisar reflexões profundas e transformadoras acerca de suas práticas pedagógicas.

Gláucio Castro Júnior
Gildete da S. Amorim Mendes Francisco
Gabriela de Moraes Chaves

OS CAMINHOS DA INCLUSÃO: DIÁLOGOS NECESSÁRIOS PARA UMA POLÍTICA EFICAZ

Bruna Beatriz da Rocha¹

Rebeca Freitas Ivanicska²

Francisco Romário Paz Carvalho³

Armando de Menezes Neto⁴

Introdução

A Educação Inclusiva tem sido tema de discussão na área da educação e da saúde. O debate, por exemplo, sobre a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em salas de aulas regulares na educação básica tem se afluado como uma discussão profícua nas últimas duas décadas. Muito embora, reconhecamos que a inclusão vai muito além da discussão sobre alunos com necessidades especiais, ou seja, não que o debate não seja oportuno, mas não deve se restringir somente à ele. O ato de incluir, a nosso ver, requer uma mudança de paradigmas, para que se efetive uma educação transformadora, com práticas inclusivas que pressupõem a inclusão e uma educação de qualidade,

-
- 1 Doutoranda em Educação (PUC-MG), Mestra em Educação (UFLA/MG), Especialista em Didática e Trabalho Docente (IF SUDESTE MG – Campus São João del-Rei), Especialista em Coordenação Pedagógica e Supervisão Escolar (FAVENI). Graduada em Licenciatura em Educação Física (IF SUDESTE MG – Campus Barbacena). Membro do grupo de Pesquisa Inclusão, Educação e Ensino de Ciências e Matemática. Professora da rede pública e da rede privada de ensino. E-mail:bruuna_rocha1@hotmail.com.
 - 2 Mestra em Educação pela Universidade Federal de Lavras. Advogada e Pedagoga. Pós graduanda em Neuropsicopedagogia (UNINTER); Pós-graduada em Gestão de Trabalho Pedagógico (FAVENI/ES), Pós-graduada em Educação Especial e Inclusiva (FUTURA/SP). Pós Graduada em Direito Previdenciário/ LEGALE SP. Graduada em Pedagogia (UEMG/Barbacena). Bacharel em Direito (UNIPTAN/MG). Especialista em Educação Básica pela rede estadual em São João Del Rei. Professora de Apoio na rede municipal de Tiradentes/MG. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Corpo, Cultura e Diversidade; Políticas Públicas e Gestão Escolar. Email: rebeca_015@hotmail.com.
 - 3 Acadêmico do curso de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí – UFPI, campus Amílcar Ferreira Sobral, em Floriano – PI. Bolsista CAPES (PIBID – 2022-2024). E-mail: francisco.carvalho@ufpi.edu.br.
 - 4 Doutor e Mestre em Ciências da Saúde (FIOCRUZ-MINAS). Bacharel em Ciências Biológicas (UFMG). Professor EBTT (IF SUDESTE MG – Campus Barbacena). Email: armando.menezes@ifsudestemg.edu.br.

sendo primordial que a escola saiba lidar com toda a diversidade dos alunos.

Nesse entorno, pensar em uma escola inclusiva ainda é um grande tabu, sem dúvidas, é o maior desafio da escola contemporânea. Pensar nessa problemática é um verdadeiro imbróglio já que exige uma verdadeira qualificação no processo educativo, com vistas a possibilitar o direito de todos os alunos, sejam eles especiais ou não. A esse respeito Figueredo (2002) nos diz que a educação inclusiva deve ser um espaço para todos os alunos, assim dizendo, deve-se inserir na escola todos os excluídos, somente dessa maneira será possível garantir qualidade na educação, considerando as diferenças e valorizando a diversidade.

Neste texto procuramos discutir sobre os princípios que regem a Educação Inclusiva no nosso país. De modo especial, procuramos dialogar com autores que tratam sobre a temática com vistas a evidenciar se, de fato, há uma Educação Inclusiva no Brasil. Para isso, utilizamos uma metodologia de base qualitativa de cunho bibliográfico - documental. Por essa via de abordagem, para fins de apresentação, o texto encontra-se estruturado em dois momentos: um primeiro em que lançamos mãos das bases teóricas que dão corpo à nossa proposta; e um segundo momento em que tecemos as considerações finais, de posse, é claro, da base bibliográfica a que nos ancoramos.

Desenvolvimento

A Inclusão educacional no ensino regular tornou-se uma tendência mundial. Observou-se, a partir dos anos 80 e 90 do século passado, um movimento de integração de estudantes com deficiência. Observou-se também que, em relação às práticas integrativas, era preciso ir mais longe. O fato de assumir-se que todas as pessoas que tinham uma condição de deficiência tinham Necessidades Educativas Especiais fez com que aumentasse a flexibilização da escola se situando a novos desafios (RODRIGUES E RODRIGUES, 2017).

No Brasil, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional definem quem são os alunos do público-alvo da Educação Especial, sendo eles: os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008a, 2013).

A inclusão escolar de crianças e jovens manifestam diferentes mobilizações, como: sentimentos, intelectos, impasses e discussões; criando indagações e certezas e; gerando diretrizes como as leis, portarias e sentenças, trazendo a possibilidade de desvelar os preconceitos, rótulos e as relações de poder (MARCIEL E BARBATO, 2015).

O contexto escolar não pode continuar ignorando o que acontece ao seu redor e nem anulando as diferenças nos processos pelos quais instrui os

alunos e os formam. A escola deve reconhecer que aprender implica ser capaz de expressar de distintas formas, o que sabemos, implica representar o mudo a partir de nossas origens, de nossos valores e também de nossos sentimentos (MANTOAN, 2003).

As autoras Maciel e Barbato (2015), complementam afirmando que a escola é um espaço coletivo, educacional, privilegiado de convívio solidário entre indivíduos diferentes. Assim, ela deve promover ações que levem seus integrantes a desencadear um ponto de ruptura do individualismo. Criar atividades que transcendem a educação informativa. É necessário que se tenha um estímulo ao desporto, às práticas culturais e recreativas, eliminando as barreiras do monoculturalismo. O ambiente escolar deve se preocupar mais com a sua identidade do que com a sua imagem, pois é na identidade que ela evidencia o respeito e a aceitação da diferença.

Embora seja inegável a importância da educação na vida das pessoas, o que acontece em muitas escolas é que as perspectivas que vem sustentando as políticas educacionais não induzem a garantia de um processo educativo adequado (KASSAR, 2016).

Com fundamento nisso, o debate sobre uma escola para todos tem suscitado inúmeras discussões sobre programas e políticas de inserção de alunos com necessidades especiais. A polêmica está centrada na questão de como proporcionar a inclusão na escola de forma competente e responsável (CIDADE E FREITAS, 2002).

Como é óbvio, o movimento da Educação Inclusiva não podia deixar de influenciar os cursos de formação de professores, e vê-lo de várias formas. O resultado mais evidente foi a proliferação da oferta de disciplinas obrigatórias e opcionais sobre – Necessidades Educativas Especiais||/– Educação Especial||/–Dificuldades de Aprendizagem|| (RODRIGUES E RODRIGUES, 2017. p. 319).

Os mesmos autores afirmam que ainda há uma polêmica quanto à falta de coerência existente entre as novas necessidades de formação dos professores e as respostas ainda tradicionais dadas pelos cursos de formação, revelam que há uma necessidade dos formadores reverem os seus programas de formação para poderem tornar os professores aptos para encarar os desafios da Inclusão, pois ainda não se verifica, na prática, uma organização temporal e de conteúdos coerente com essa necessidade (RODRIGUES E RODRIGUES, 2017).

Dessa forma, sabe-se que é importante um ambiente favorável às necessidades sensoriais ou físicas dos alunos para que todos consigam participar de forma satisfatória e se desenvolvendo. Assim sendo, a ação do docente é essencial para criar estratégias que devem ser flexíveis e passíveis de alteração em função do comportamento do estudante no processo de ensino e aprendizagem.

Os recursos pedagógicos podem ser um grande aliado para os professores, e a adaptações nos recursos pedagógicos têm como objetivo compensar determinadas dificuldades e limitações. Quando refletimos sobre avaliação é necessário a compreensão de que ela precisa ter como foco o processo, e cada aluno deve ser avaliado a partir do seu progresso e conquistas individuais. A avaliação deve ser estruturada e adaptada de acordo com as características do aluno, podendo ser utilizadas, por exemplo, avaliações por meio de desenhos, da observação do aluno durante a aula, e através de relatos e debates. É também necessário observar as habilidades aprendidas através da espontaneidade do aluno, bem como o seu nível de interação com a turma. A comunicação, além das possibilidades mencionadas é de suma importância, pois alunos com deficiência auditiva, deficiência visual e com paralisia cerebral podem precisar de formas alternativas de comunicação e é fundamental que as formas de comunicação também sejam repensadas pelo docente (ALVES E FIORINI, 2018).

Os professores necessitam muito do apoio do governo para que o processo inclusivo seja eficaz, referente, por exemplo, aos materiais didáticos, à oferta de cursos especializados e à estrutura adaptada do espaço físico. Além disso, a inclusão escolar necessita passar por reflexões e debates, com o intuito de promover este processo de maneira estruturada. Embora se reconheça que a escola seja um espaço privilegiado para o convívio com a diferença, o processo inclusivo não acontece de forma tão rápida e automática, ele é um desafio a ser enfrentado entre os envolvidos (SALLES *et al.*, 2015).

Sendo assim, é necessário um elo entre o governo, os municípios e as escolas, buscando criar estratégias e tendo como intuito principal o rompimento de barreiras e preconceitos, buscando levar o aluno ao ápice do seu conhecimento.

Conclusão

Diante do exposto, foi possível observar que esse assunto ainda precisa de atenção e maior visibilidade. Os autores pesquisados esclareceram em seus estudos que a Escola tem papel fundamental para a inclusão e apesar de termos leis que garantem o acesso, ainda existe uma demanda grande de ações efetivas e conscientes para cumprir o papel da escola na sociedade.

Ao desenvolver o trabalho e fazer leitura de artigos, dissertações e outros materiais sobre o assunto, fica notório que o Brasil no âmbito educacional teve avanços e está progredindo, porém, a falta de capacitação de professores e os cursos de formação com uma metodologia ultrapassada para as novas necessidades tem atrasado uma organização temporal e de conteúdos coerentes.

A inclusão escolar se manifesta de formas diversas, seja por discussões, projetos e capacitações, permitindo que jovens e crianças entendam que existem

processos diferentes de aprendizado.

Salienta-se que a escola não pode ser vista de forma homogênea e nem engessada, a educação tem como pontos: flexibilidade, construção de conhecimentos, respeito e criticidade.

Dessa forma, o ambiente escolar ser positivo é o primeiro passo para criar um espaço favorável para que todos consigam participar de forma satisfatória e desenvolver suas habilidades e competências por meio de um ensino integrativo com foco nas suas experiências, conquistas e possíveis limitações.

Assim, oferecendo uma educação individual no qual acolhe o aluno e suas especificidades e gerando uma educação informativa e diversificada na coletividade.

Com embasamentos de artigos e publicações na área, conclui-se que a educação inclusiva tem como objetivo oferecer e garantir um atendimento educacional especializado por meio de uma visão humanística. Para isso, ações públicas, projetos, capacitações, formações de professores devem estar entre os principais propósitos e planos dos entes federados.

Referências

ALVES, Maria Luiza Tanure; DUARTE, Edison. A percepção dos alunos com deficiência sobre a sua inclusão nas aulas de Educação Física escolar: um estudo de caso. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 28, p. 329-338, 2014.

BRASIL. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. **Decreto Lei no. 3298, de 20 de dezembro de 1999**. Brasília, DF, 1999.

BRASIL. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Secretaria de Educação Especial/MEC. Brasília, DF, 2008.

BRASIL. Decreto nº 186, de 9 julho de 2008. **Aprova o texto da convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência e de seu protocolo facultativo**. Brasília, DF, 2008b.

BRASIL. **Lei Federal n.12796, de 04 de abril de 2013. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências**. Brasília, DF, 2013.

CIDADE, Ruth Eugênia; FREITAS, Patrícia Silvestre. Educação física e inclusão: considerações para a prática pedagógica na escola. **Revista integração**, v. 14, p. 27-30, 2002.

FIGUEIREDO, R. V. Políticas de inclusão: escola-gestão da aprendizagem na diversidade. In: ROSA, D. E. G.; SOUZA, V. C. (Orgs). **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002.

KASSAR, Mônica Carvalho Magalhães. Escola como espaço para a diversidade e o desenvolvimento humano. **Educação & Sociedade**, v. 37, p. 1223-1240, 2016.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli. Inclusão escolar: o que é. **Por quê**, v. 12, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?**. Summus Editorial, 2015.

MARCIEL, Diva Albuquerque; BARBATO, Silviane. **Desenvolvimento humano, educação e inclusão escolar**. 2011.

RODRIGUES, David; LIMA-RODRIGUES, Luzia. Educação Física: formação de professores e inclusão. **Práxis Educativa**, v. 12, n. 2, p. 317-333, 2017.

SALLES, W. N.; ARAÚJO, D.; FERNANDES, L. L. Inclusão de alunos com deficiência na escola: percepção de professores de Educação Física. **Revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP**, São Paulo, v. 13, n. 4, p. 1- 21, 2015.

PERCURSO HISTÓRICO DOS ESTUDOS LITERÁRIOS NA COMUNIDADE SURDA BRASILEIRA

Janaina Aguiar Peixoto¹

1. Introdução

O conhecimento científico não vem do dogmatismo, e sim o oposto, pois se destaca pelo fato de ser: analítico, explicativo, acumulativo, comunicável, objetivo, racional e faccional. Por ser também verificável e falível, o conhecimento científico não é definitivo ou absoluto, pois novas comprovações são capazes de revolucionar os conhecimentos e teorias anteriores, provocando assim, a transformação do conhecimento. Tudo isso ligado ao conhecimento dominante de cada época.

Constantemente, no meio acadêmico vemos inovações e reformulações de nomenclaturas, afinal, desconstrução e reconstrução são palavras muito utilizadas no nosso contexto hodierno. É comum e necessário, pesquisadores/teóricos/estudiosos confrontarem seus próprios estudos, comprovando desta forma, que a ciência está em movimento. Pois, há um dinamismo nas novas descobertas, e no ato de recalcular rota, no novo olhar, no novo direcionamento dos seus estudos anteriores.

Como consequência disso, enquanto pesquisadora, considero relevante esclarecer que apontando para uma convergência dos estudos de Peixoto (2020) e Sutton-Spence (2021), diferente de meus estudos anteriores, no qual o termo Literatura Visual era utilizado para a categoria que abrange todas as produções de obras literárias da comunidade surda², a partir deste trabalho, adotarei a nomeação desta categoria como literatura produzida na comunidade surda. Então, neste estudo refletiremos sobre este posicionamento através de uma contextualização dialogando com estudos anteriores e atuais da temática.

Com base nisso, a pesquisa de cunho bibliográfico que deu origem ao texto deste capítulo, objetiva apresentar uma reflexão sobre a evolução dos estudos literários na comunidade surda brasileira ao longo da história, através de uma

1 Doutora em Letras, professora no programa de pós-graduação em Letras (PPGL/UFPB) e no curso de Licenciatura em Letras Libras (CLL/UFPB). E-mail: proflibrasjana@gmail.com.

2 Formada por participantes surdos e ouvintes que compartilham e lutam pelos direitos dos surdos (STROBEL, 2008).

revisão bibliográfica realizada por meio de materiais disponíveis gratuitamente em web sites e em publicações impressas. Para tanto, este trabalho se divide em duas sessões, na primeira, será apresentada ao leitor uma contextualização da origem do curso Letras Libras no Brasil e a implantação da disciplina sobre a literatura produzida na língua alvo desta licenciatura; na segunda sessão, será apresentada a relação entre estudos que abordam a temática, elucidando a atualização terminológica e apontando para uma categorização mais unificada, vislumbrando uma padronização que favoreça o fortalecimento dos estudos sobre a literatura produzida na comunidade surda brasileira.

2. O início dos cursos Letras Libras no Brasil e a coexistência de dois termos

Uma comunidade linguística, gera uma produção de discursos em sua língua, carregados de ideologias originadas da cultura compartilhada entre seus pares. Esses discursos se transformam em textos e os textos se agrupam em gêneros textuais e literários. Então, estudar as produções literárias da comunidade linguística denominada de comunidade surda brasileira, reflete o contexto atual de valorização da Língua Brasileira de Sinais – Libras.

Desta maneira, à medida que há um desenvolvimento linguístico, educacional e político no contexto desta comunidade, conseqüentemente há um crescimento nas produções literárias e nos estudos referentes a esta recente, porém, tão rica tradição literária.

Corroborando com isto, o avanço dos estudos brasileiros voltados para a literatura na comunidade surda está estreitamente ligado ao surgimento dos cursos de Licenciatura em Letras com habilitação em Libras, visto que a disciplina que aborda a temática foi implantada a partir da criação deste curso regulamentado pelo Decreto 5.626 publicado em 22 de dezembro de 2005:

Art. 11. O Ministério da Educação promoverá, a partir da publicação deste Decreto, programas específicos para a criação de cursos de graduação: I - para formação de professores surdos e ouvintes, para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, que viabilize a educação bilíngüe: Libras - Língua Portuguesa como segunda língua; **II - de licenciatura em Letras: Libras ou em Letras: Libras/ Língua Portuguesa, como segunda língua para surdos**; III - de formação em Tradução e Interpretação de Libras - Língua Portuguesa.

Este aparato legal que decretou a criação do curso superior de Licenciatura em Letras Libras, representou um marco histórico e uma grande conquista que favoreceu esta comunidade de diferentes formas. Entre os diferentes impactos gerados por este curso podemos citar a mudança de vida de muitos surdos, que possuíam apenas a educação básica e atuavam como instrutores de Libras, e passaram

a ter acesso a formação acadêmica, ao universo dos concursos públicos, e muitos deles, se tornaram servidores públicos municipais, estaduais e federais.

Neste novo momento áureo na educação de surdos, a professora Lodenir Karnopp se tornou referência por suas relevantes publicações desbravadoras da temática, e por ser a professora pioneira da disciplina no primeiro curso Letras Libras no país criado na UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina) em 2006.

Karnopp conta que recebeu uma proposta nesta instituição para ensinar uma disciplina intitulada Literatura Visual, mas a professora sugeriu que a nomeação da disciplina fosse alterada e a modificação foi aceita (SUTTON-SPENCE, 2021).

Da mesma forma, na UFPB (Universidade Federal da Paraíba), na época da criação (2009) do curso Letras/Libras na modalidade de ensino a distância (EAD), a disciplina voltada para literatura surda estava no Projeto Pedagógico do Curso (PPC), contudo, nesta instituição permaneceu nomeada como Literatura Visual. Assim, os termos literatura surda e literatura visual passaram a coexistir nos estudos acadêmicos da área, como é possível constatar na afirmação da professora pioneira deste componente curricular na instituição, Shirley Barbosa³ das Neves Porto, com coautoria da tutora da época Janaina Aguiar Peixoto⁴:

Na atualidade podemos considerar três tipos de produções literárias visuais. A primeira está relacionada a tradução para a língua de sinais dos textos literários escritos; a segunda é fruto de adaptações dos textos clássicos a realidade dos Surdos e por fim, o tipo que realmente representa o resgate da literatura Surda que é a produção de textos em prosa ou verso, feitos por Surdos. (PORTO e PEIXOTO, 2011, p.168-169).

Esta categorização supracitada retirada do livro do texto-base da disciplina não apresenta a Literatura Visual como não-verbal, pelo contrário esclarece que:

Pensar em literatura visual é pensar em uma modalidade de produção literária que utiliza a visão como principal fonte de captação da informação. Nesta disciplina trabalharemos a literatura visual como área do conhecimento que nos possibilitará conhecer um pouco mais as possibilidades de apropriação, produção e fruição do texto literário sinalizado. Para refletir sobre literatura visual é preciso refletir que pensemos que esta modalidade

3 Esta pesquisadora e professora contribuiu ao longo do tempo de forma relevante para os estudos na área da literatura na comunidade surda, mas principalmente, no desenvolvimento dos dois cursos de Licenciatura em Letras/Libras na Paraíba. Pois, a professora além de atuar no início do curso na UFPB, é uma das principais idealizadoras e fundadora do curso presencial Letras Libras da UFCG (Universidade Federal de Campina Grande), onde atua até o presente momento.

4 Esta tutora, após sua atuação nesta disciplina, ingressou no doutorado em letras, se tornou professora da UFPB, se constituiu enquanto pesquisadora da área de literatura, e atualmente, é professora na mesma instituição da mesma disciplina, porém, com uma nova roupagem.

de texto surgiu no momento em que as pessoas surdas se apropriaram do saber sobre o poder de produção imagética da sua língua. (PORTO e PEIXOTO, 2011, p. 167)

Entretanto, mesmo compreendendo que ao utilizar o termo literatura visual no contexto da comunidade surda estamos nos referindo a uma literatura verbal, no contexto dos ouvintes o termo literatura visual se reporta a um tipo de texto literário no qual a característica principal é priorizar o tipo de produção não verbal. Como esclarece Sutton-Spence (2021, p. 43):

A literatura visual é uma categoria de literatura que dá prioridade às imagens visuais, especialmente às produções não verbais. [...] Porém, lembramos que a literatura em Libras é verbal, embora as línguas de sinais sejam gestuais-visuais-espaciais e a literatura surda tenha o objetivo de criar imagens claras para o público.

Por isso, visto que o termo literatura visual também é utilizado pela comunidade ouvinte, embora não exclusivamente mas prioritariamente, se referindo às literaturas não verbais, para não gerar equívoco de entendimento, e prejudicar uma luta antiga por reconhecimento linguístico e literário, é notoriamente necessário apontar para uma padronização do termo que representa a literatura produzida na comunidade surda brasileira visando unir forças para uma área que vem ganhando com o tempo evidência e visibilidade no mundo acadêmico.

3. Evolução dos estudos sobre a literatura produzida na comunidade surda

Ao refletir sobre literatura surda, é recorrente encontrarmos o nome da pesquisadora Rachel Sutton-Spence, referência nos estudos literários voltados para a comunidade surda. A pesquisadora, é inglesa, residente no Brasil há alguns anos⁵ e coroou sua contribuição com os estudos sobre a literatura da comunidade surda brasileira com a publicação do livro *Literatura em Libras* (SUTTON-SPENCE, 2021), um verdadeiro divisor de águas que fomenta o aprofundamento das pesquisas da área. Neste livro, ao fazer uma retrospectiva sobre os estudos anteriores a autora afirma que a história da literatura surda mundial ainda não foi muito pesquisada, e destaca a representatividade feminina nesta área do conhecimento.

Por exemplo, o primeiro poema conhecido em língua de sinais registrado em filme, *A morte de Minnehaha*. Vale destacar, que foi produzido em 1913 por uma mulher, Mary Williamson Erd, que era professora da escola de surdos Michigan School for the Deaf. A primeira pesquisa linguística sobre poesia de origem surda em língua de sinais (por Klima e Bellugi, 1979) analisou os poemas criados em ASL por uma mulher – Dorothy Miles. Dorothy era poeta, mas também professora pioneira da literatura surda.

5 Na Revista Acta semiótica et lingvistica Vol. 26, Ano 45 - n° 4 – 2021, Rachel compartilha um pouco sobre sua trajetória de vida acadêmica e seus estudos.

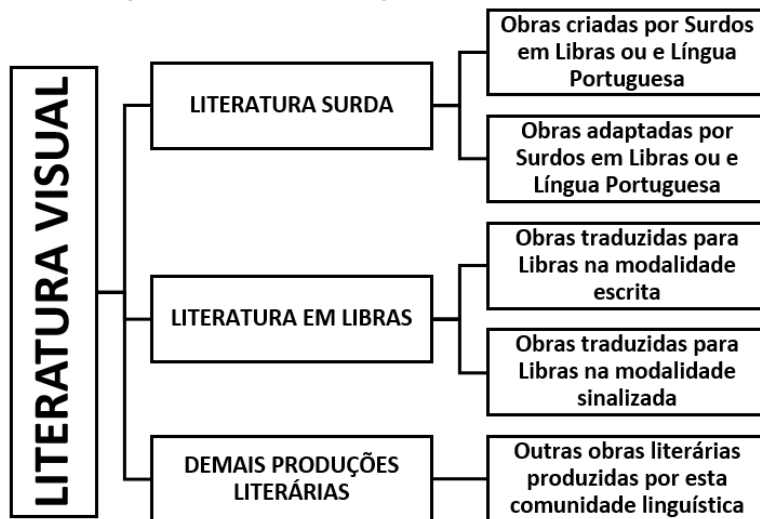
Sabemos que, sem a divulgação das informações sobre os mecanismos de poesia, a pesquisa e a criação não podem se desenvolver. Outras mulheres, professoras, também asseguraram a implantação da literatura surda nos contextos acadêmicos. [...] As pesquisadoras também são imprescindíveis para se estabelecer a literatura surda no cânone literário de um país. No Brasil, ao lado de pesquisadores masculinos, podemos destacar as seguintes autoras (entre muitas outras): Carolina Hessel Silveira, Fernanda Machado, Janaína Peixoto, Lodenir Karnopp, Marilyn Mafra Klamt, Renata Heidermann e Ronice Müller de Quadros. (SUTTON-SPENCE, 2021, p. 217,218)

Partindo desta breve retrospectiva apresentada pela autora constatamos que estamos numa época onde conquistamos cada dia mais nosso espaço e voz. Então, a união de ideias apresentada neste trabalho que aponta para uma padronização terminológica desta área do conhecimento, surge numa atmosfera de muito respeito aos estudos anteriores (com pontos convergentes e outros pontos divergentes), que reflete em diálogos fundamentados teoricamente. Pois entendemos que a existência dos dois termos, literatura surda e literatura visual, nunca foi com o intuito de divisão, porém sempre foi partindo da necessidade de responder aos desafios propostos.

Nesse sentido, a coexistência dos dois termos se referindo a mesma disciplina já dura mais de uma década. Porém, o curso de Letras Libras da UFPB está em fase de conclusão do processo, iniciado há alguns anos, de reformulação do antigo PPC. No novo documento, que em breve entrará em vigor e já foi aprovado em algumas instâncias, consta as disciplinas Literatura Surda Brasileira e Literatura em Libras, sendo então alterado o nome da disciplina que no PPC anterior era Literatura Visual, e acrescentando a disciplina que foca exclusivamente na literatura sinalizada.

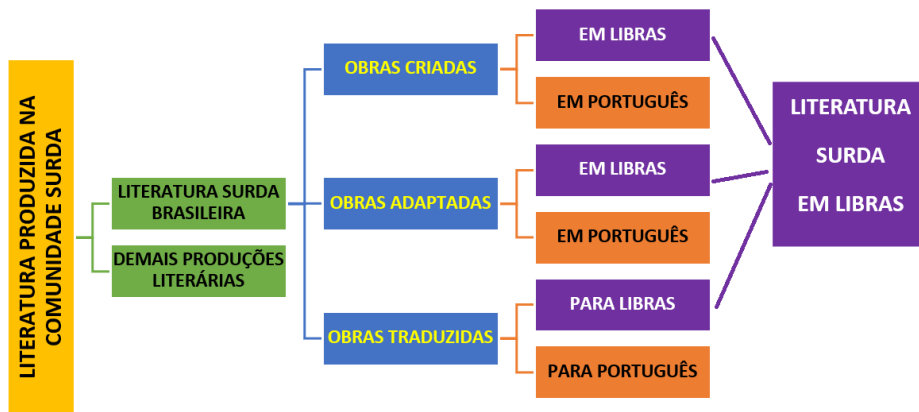
Esta trajetória evolutiva dos cursos reflete nos estudos literários e vice-versa. Portanto, a fim de descrever de forma detalhada a evolução desta atualização terminológica, a seguir, apresento “o antes”, contendo um esquema publicado por Peixoto (2020) no livro *A tradição literária no mundo visual da comunidade surda brasileira* e “o depois”, contendo um esquema elaborado neste trabalho que propõe uma convergência entre os estudos de Peixoto (2020) e Sutton-Spence (2021).

Figura 1: O ANTES - Categorização da literatura visual



Fonte: Peixoto (2020, p.93)

Figura 2: O DEPOIS – Reformulação da categorização da literatura produzida na comunidade Surda



Fonte: Elaborado pela autora baseado nos estudos de Sutton (2021) e Peixoto (2020)

A proposta de releitura desta categorização apresentada na Figura 2 não se resume apenas a alteração da nomenclatura, mas na reformulação das definições levando em consideração os seguintes questionamentos levantados por Sutton-Spence:

Como categorizar o livro *O Quinze*, de Rachel de Queiroz? É literatura brasileira (pensando no país de origem da autora, no contexto da história e na nacionalidade dos leitores esperados)? É um romance (por seu gênero literário)? É literatura escrita em português (acessível por leitores em

Portugal, Angola ou Moçambique além do Brasil, por exemplo)? É literatura feminina (por ser escrita por uma mulher e pelo fato de o assunto ter características mais direcionadas às leitoras femininas)? É literatura modernista, do século XX (o livro foi escrito em 1930)? (SUTTON-SPENCE, 2021, p. 44)

Destarte, a autora comprova que uma obra pode se enquadrar em muitas categorias “Do mesmo modo, podemos ver que há diversas formas de se categorizar a literatura da comunidade surda. Podemos olhar para essa literatura de várias maneiras, dependendo do foco, observando seus produtores, seu público, o assunto, sua língua e se é sinalizada ou escrita” (SUTTON-SPENCE, 2021, p.44). A autora ainda esclarece um fato importante, que para ser considerada literatura surda não necessariamente precisa cumprir todos os seguintes critérios:

1) ser feita por surdos; 2) tratar da experiência de ser surdo e do conhecimento da cultura surda; 3) ter o objetivo de atingir um público surdo e 4) ser apresentada em Libras. [...]muitas produções cumprem apenas três ou até dois critérios e mesmo assim fazem parte da literatura surda. (SUTTON-SPENCE, 2021, p.44)

Ao confrontar esta afirmativa de Sutton-Spence (2021) com a categorização de Peixoto (2020) apresentada na Figura 1, são evidentes pontos divergentes. Então, na Figura 2 propomos com base nos dois estudos uma releitura da categorização promovendo uma espécie de convergência dos estudos atualizando assim as definições de cada categoria, onde pontos se adaptam, outros se completam e alguns permanecem.

3.1 Literatura Produzida na Comunidade Surda

Tanto em Peixoto (2020) como em Sutton-Spence (2021): Abrange de forma ampla as obras literárias produzidas nesta comunidade linguística formada por integrantes surdos e ouvintes.

3.2 Literatura Surda Brasileira

a) Em Peixoto (2020):Encontramos o termo literatura surda com foco na autoria das produções literárias, mas o termo literatura surda brasileira não foi utilizado, pelo contrário, no quadro das tradições literárias brasileiras (oral e sinalizada) apresentado nesse livro, a literatura produzida na comunidade surda, de certa forma, fica a parte.

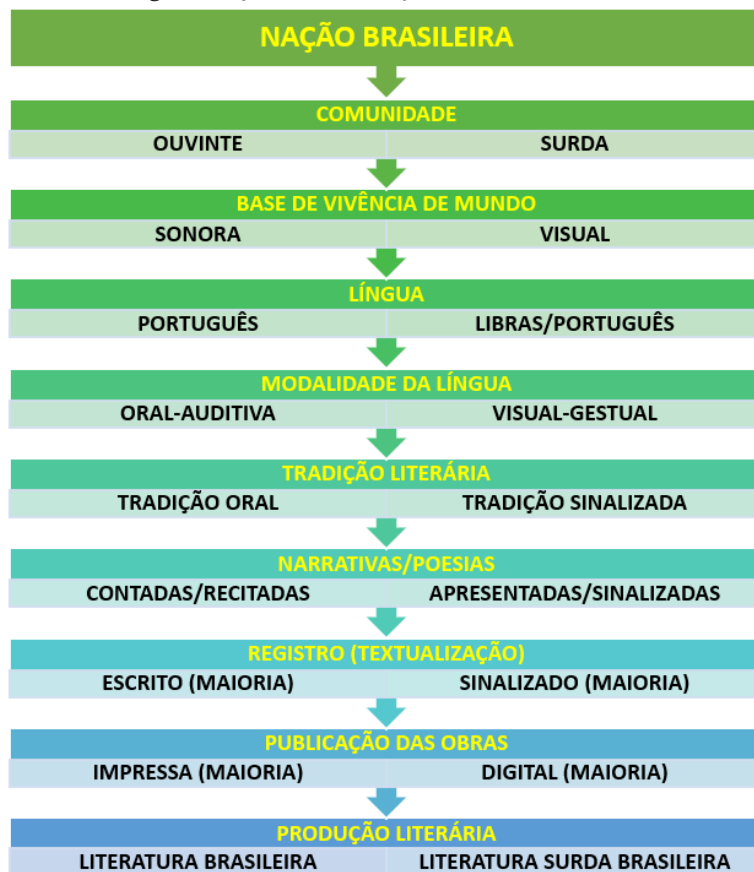
b) Em Sutton-Spence (2021):

Todos os brasileiros, sejam eles ouvintes ou surdos, podem ter visto alguns exemplos de literatura brasileira em língua portuguesa. Mas sabemos que a literatura brasileira não é feita apenas em português e deve incluir

também a literatura do povo brasileiro surdo, que é feita em Libras. O povo surdo brasileiro cria a literatura dentro de seu contexto nacional.” (SUTTON-SPENCE, 2021, p. 27)

c) Na convergência entre os dois estudos: Surge a releitura do quadro com alguns ajustes, porém a mais relevante das mudanças consiste na substituição do termo Literatura Visual para Literatura Surda Brasileira. Embora seja o último patamar do quadro, faz toda a diferença, pois a sequência lógica desta comparação entre a tradição oral e a tradição sinalizada não culmina mais em uma aparente exclusão, de uma literatura marginalizada, mas em uma inclusão de uma literatura nacional produzida tanto na Língua de Sinais deste país como na Língua Oral deste país por brasileiros bilíngues e biculturais.

Figura 5: Quadro das tradições literárias brasileiras



Fonte: Releitura do “Esquema comparativo das tradições” publicado por PEIXOTO (2020).

Assumir o termo literatura surda brasileira é não direcionar o foco apenas

para a questão autoral ou de origem da produção literária. Visto que anteriormente Peixoto (2020) definiu Literatura Surda exclusivamente como obra autoral surda, se referindo às produções do tipo criadas ou recriadas (adaptadas) por surdos, excluindo dessa categoria as produções literárias traduzidas. Enquanto Sutton-Spence (2021) afirma que para ser considerada literatura surda não necessariamente precisa atender ao critério de ser feita por surdos. Para a autora, uma produção literária na comunidade surda brasileira do tipo criada, adaptada, e inclusive traduzida, pode ser denominada literatura surda brasileira desde que atendam no mínimo a um dos critérios:

- I. Ser feita por surdos;
- II. Tratar da experiência de ser surdo e do conhecimento da cultura surda;
- III. Ter o objetivo de atingir um público surdo
- IV. Ser apresentada em Libras.

Sendo assim, a adoção do termo literatura surda brasileira é mais abrangente pois engloba as traduções de obras literárias. Porém,

Lembramos que não é fácil definir as categorias concretamente porque não existe uma simples definição satisfatória, mas podemos delinear as áreas de interesse para nossa discussão. Podemos dizer, de forma breve, que a literatura surda é da comunidade surda e das pessoas surdas, já a literatura em língua de sinais é produzida na língua das pessoas surdas, lembrando que a literatura surda nem sempre está produzida em língua de sinais. Já a literatura em Libras é feita na língua de sinais dos surdos brasileiros. A partir da perspectiva dos autores ou produtores da literatura, dos assuntos tratados nas produções e do público esperado, podemos pensar nos autores surdos e nos públicos surdos que são fundamentais para literatura surda. Não existe literatura em Libras sem a comunidade surda. (SUTTON-SPENCE 2021, p.39)

Partindo deste pressuposto, todas as produções, seja ela traduzida, adaptada ou criada, tem a opção e possibilidade de culminar em uma produção na língua de sinais do Brasil, como é possível constatar na releitura de categorização apresentada anteriormente na Figura 2.

3.3 Literatura Surda em Libras

a) Em Peixoto (2020): A Literatura em Libras

Consiste em uma literatura de autoria ouvinte traduzida, para a Libras de forma imparcial, ou seja, os textos das obras originais não podem sofrer modificações no seu conteúdo. Esta categoria, abarca as obras para Surdos e não de Surdos. Há traduções registradas por Surdos e por Ouvintes, para a Libras na modalidade escrita, através do uso da ELS (Escrita da Língua de Sinais) ou Sign Writing e para a modalidade sinalizada. (PEIXOTO, 2020, p. 45)

b) Em Sutton-Spence (2021):

Literatura em qualquer língua de sinais é criada em uma língua de modalidade gestual-visual-espacial. “Literatura em língua de sinais” traz uma perspectiva diferente para essa forma de “literatura surda”, em que o foco está na **língua**. [...] Literatura em Libras, então, é um tipo de literatura em língua de sinais, que faz parte da literatura surda brasileira. Nessa perspectiva, não se destaca tanto a **origem da literatura**⁶. Esta pode ser de origem surda, criada e apresentada por um autor surdo. Mas algumas produções de literatura em Libras são traduções ou reapresentações da literatura brasileira (fora da comunidade surda), e, assim, de origem não surda. [...] Apesar de não ser de origem surda e de não tratar do assunto específico das vidas dos surdos, muitas vezes, essa literatura em Libras traduzida ou adaptada é apresentada por surdos, destinada a surdos, na língua gestual-visual-espacial dos surdos e faz parte da literatura surda. Há traduções feitas por ouvintes incluídas na literatura surda porque o que importa dentro dessa perspectiva é a língua de apresentação e o público-alvo. (SUTTON-SPENCE, 2021, p.41)

c) Na convergência entre os dois estudos: A definição de Peixoto (2020) para Literatura em Libras, focada na **origem** é substituída e atualizada pela definição do termo de Sutton-Spence (2021) focada na **língua**. Contudo, vale salientar que ao se tratar de literatura surda em libras criadas por surdos a autora destaca: “A literatura surda original em Libras, ou seja, a que não foi traduzida da literatura das línguas orais para língua de sinais, é especialmente valorizada na comunidade surda, porque ela mostra as experiências das vidas dos surdos” (SUTTON-SPENCE, 2021, p.26).

3.4 Demais Produções Literárias

O destaque para a existência deste tipo de produção existe apenas em Peixoto (2020), que define esta categoria como: “outras produções adaptadas e criadas, sobre o contexto da cultura surda, por ouvintes bilíngues, integrantes desta comunidade linguística, que embora pertença à categoria de literatura visual, não é uma autêntica literatura surda.” (PEIXOTO, 2020, p.94)

Relacionando esta afirmativa com os critérios apresentados por Sutton-Spence (2021) propomos uma convergência entre os dois estudos que gerou a seguinte definição:

A proposta do termo “Demais produções surdas” consiste em outras produções adaptadas e criadas, **que emergem** do contexto da cultura surda, por ouvintes bilíngues, integrantes desta comunidade linguística, que embora pertença à categoria mais ampla denominada de literatura produzida na comunidade surda, não é uma literatura surda. Pois, não atende aos critérios fundamentais de: ser

6 Grifos feitos pela própria autora citada.

feita por surdos; tratar da experiência de ser surdo e do conhecimento da cultura surda; ter o objetivo de atingir um público surdo; e ser apresentada em Libras.

Então partindo deste entendimento que esta última categoria (demais produções) engloba obras que emergem do contexto cultural da comunidade surda, como exemplo deste tipo de produção é possível citar hipoteticamente, uma obra literária (em prosa ou em verso) criada em português por um CODA (Child of Deaf Adults – Filhos de Pais Surdos) com tema que aborde sua experiência no seu núcleo familiar. Pois esta produção pode ser, uma obra que: “**emerge**” do contexto da cultura surda, por ouvinte bilíngue, integrantes desta comunidade linguística, contudo, **não é** feita por surdos; **não** trata da experiência de ser surdo, porém, trata do artefato familiar inerente ao **conhecimento da cultura surda**; **não** tem o objetivo de atingir um público surdo, sim um público CODA; e **não é** apresentada em Libras.

Este exemplo citado, é diferente da proposta de produção da autora surda-Gisele Pereira Gama Garcia com pesquisa de doutorado em andamento, onde propõe a criação de uma obra literária para CODAs, neste caso, a autora é surda mãe de CODAs, irá apresentar a obra em Libras e em Português, então, atendendo a dois dos quatro critérios, se enquadra na literatura surda brasileira.

4. Considerações Finais

Como toda área do conhecimento a literatura produzida na comunidade surda brasileira possui vários estudos, com pontos convergentes e outros pontos divergentes, que os diferenciam, vimos neste capítulo que esta união de terminologia com certeza busca favorecer este fortalecimento e este aprofundamento dos estudos e este olhar para o futuro de uma nova época, uma nova era, uma nova fase da literatura surda brasileira. Pois quando um estudante de algum curso de Letras Libras (independente da universidade que estuda) ou pesquisador da área precisar elaborar uma revisão bibliográfica da temática terá uma gama ainda maior de opções de estudos publicados que favorecerão fundamentar novos estudos de forma mais substancial e robusta.

Concluimos então este trabalho da mesma forma que iniciamos, reforçando que um estudo não apresenta uma verdade absoluta, porém é aberto, verificável, falível, portanto, se modifica e se atualiza ao longo dos anos. Este dinamismo evolutivo não ocorre apenas nos estudos científicos sobre a literatura produzida na comunidade surda brasileira, mas o próprio objeto desses estudos, as manifestações artísticas literárias surdas, se modificam e evoluem traçando assim uma nova fase no seu percurso histórico literário.

Referências

ALVES, Edneia de Oliveira; PEIXOTO, Janaina Aguiar (Orgs.). **A Língua Brasileira de Sinais: Aspectos semióticos e linguísticos da produção do texto e do discurso**. Revista Acta semiótica et lingvistica. Vol. 26, Ano 45 - n° 4 - 2021.

KARNOPP, Lodenir. **Literatura Surda**. Universidade Federal de Santa Catarina: Licenciatura em Letras-Libras na Modalidade a Distância. 2008.

PEIXOTO, Janaína Aguiar. **A tradição literária no mundo visual da comunidade surda brasileira**. Coleção Pós Letras. Vol 2. João Pessoa: PPGL/UFP, 2020.

PEIXOTO, Janaína Aguiar; VIEIRA, Maysa Ramos. *Artefatos Culturais do Povo Surdo: Discussões e Reflexões*. Ed. Sal da Terra, João Pessoa, 2018.

PORTO, Shirley Barbosa das Neves. PEIXOTO, Janaina Aguiar. **Literatura Visual**. In Faria, E.M.B. Língua Portuguesa: Teorias e Práticas, Vol 3. João Pessoa. Editora Universitária da UFPB, 2011.

SUTTON-SPENCE, Rachel. **Literatura em Libras**. Petrópolis, RJ. Editora Arara Azul, 2021.

STRÖBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Ed. UFSC, 2008.

CONTRIBUIÇÕES DA ESCOLA PARA SURDOS DULCE DE OLIVEIRA EM UBERABA – MG: PERSPECTIVAS E REFLEXÕES PARA A EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS

Aparecida Rocha Rossi¹

Gláucio Castro Júnior²

Daniela Prometi³

1. Introdução

A Escola para Surdos Dulce de Oliveira é uma instituição sem fins lucrativos tendo como mantenedora a Associação Dulce de Oliveira de Assistência aos Surdos de Uberaba - Minas Gerais. A Escola foi criada em 1967 pelos rotarianos. Com a sensibilização do grupo da associação, a sede da escola foi construída em terreno doado pela própria Dulce de Oliveira.

Tudo começou em 15 de janeiro de 1956, quando Dulce de Oliveira começou a ensinar seus sobrinhos deficientes auditivos. Então com seis crianças, várias outras pessoas Surdas da região quiseram se alfabetizar, procurando à senhora Dulce que abriu as portas de sua própria casa. A demanda resultou na criação da Escola para Surdos Dulce de Oliveira, estabelecida no prédio da União Estudantil Uberabense. Cabe informar que a escola está em funcionamento até os dias atuais, no ano de 2023.

Os professores são cedidos pela Prefeitura Municipal de Uberaba-MG. Para se estabelecer financeiramente a escola conta com empresas parceiras, cidadãos solidários e com os próprios membros do Rotary Clube. A Escola para

-
- 1 Professora da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Doutoranda em Linguística pelo Programa de Pós-graduação em Linguística – PPGL da Universidade de Brasília (UnB). E-mail: aparecidalibras@gmail.com.
 - 2 Professor do Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas (LIP) na Universidade de Brasília (UnB). Mestre e Doutor em Linguística pelo Programa de Pós-graduação em Linguística – PPGL da Universidade de Brasília (UnB). Coordenador do Núcleo Laboratório Varlibras. E-mail: librasunb@gmail.com.
 - 3 Professora do Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas (LIP) na Universidade de Brasília (UnB). Mestre e Doutora em Linguística pelo Programa de Pós-graduação em Linguística – PPGL da Universidade de Brasília (UnB). Vice-coordenadora do Núcleo Laboratório Varlibras. E-mail: danielaprometi@gmail.com.

Surdos Dulce de Oliveira recebe deficientes auditivos desde o nascimento. Quando detectado precocemente os estímulos passados de forma adequada, até os três anos de idade facilitam o aprendizado e a interação com a sociedade. Com ensino escolar até o 9º ano do Ensino Fundamental alguns alunos estudam em período integral.

Além do ensino, a instituição oferece os seguintes serviços aos familiares: AEE (Atendimento Educacional Especializado): com professores surdos e ouvintes; atendimento psicológico para os familiares, além dos alunos; atendimento fonoaudiólogo: nos períodos contraturno; atendimento com terapeutas ocupacionais, com parceria com a UFTM; estimulação precoce (bebês de 0 a 3 anos); Ensino infantil (3 a 5 anos); ensino Fundamental (1º ao 9º ano), e depois o aluno é inserido nas escolas regulares para socialização e formação escolar completa.

A alimentação fornecida pela escola tem acompanhamento de profissionais da nutrição. A língua de sinais é adotada como a primeira língua aos Surdos nesta instituição. Só depois, que é trabalhada paralelamente a Língua Portuguesa escrita, como previsto na Lei nº 10.436. A Libras (Língua de Sinais Brasileira) possui estrutura gramatical própria. A conversação não tem sentido se transcrito fielmente da Língua Portuguesa. Não são usados verbos de ligação e nem de gênero por isso não é considerado mímica ou gestos soltos. Cada região do País, assim como a Língua Portuguesa, possui e transparece variação linguística.

Diante dessas informações é preciso registrar toda a trajetória, todos os fatos relevantes e os projetos desenvolvidos na escola Dulce de Oliveira. A Escola para Surdos Dulce de Oliveira promove a educação de Surdos a mais de 65 anos, o que a torna uma instituição que se constitui como um patrimônio cultural e histórico que necessita de serem registrados e ao longo da história de sua existência passou por várias filosofias educacionais de ensino e ainda não é considerada uma escola bilíngue de Surdos.

2. O ensino de Libras e a perspectiva da oferta da educação bilíngue de Surdos no Brasil

Antigamente foco do ensino para estudantes Surdos eram centrados na comunicação total e no oralismo, não tiveram tanto sucesso quanto a metodologia bilíngue, que oferta o ensino na primeira língua dos Surdos.

A Audrei Gesser (2009), aborda que a partir do século XVI ocorre o surgimento das primeiras referências de educadores de Surdos. Girolamo Cardano, Pedro Ponce de Leon, Charles Michel de L'Épée, Samuel Heinick e Thomas Hopkins Galaudet são alguns dos nomes que entraram para a História devido as suas contribuições para o ensino de Surdos.

Cardano agiu de forma revolucionária ao mencionar, ainda no século XVI

“a possibilidade de dar aos Surdos condições de ouvirem pela leitura e de falar pela escrita [...] percebendo que a compreensão das ideias não dependia de ouvir palavras” (SACKS, 2010, p. 25-26).

Mesmo assim, apesar dos significativos avanços alcançados no decorrer dos séculos, a realidade cultural, linguística e social do Surdo ainda é pouco conhecida pelos não-surdos e em alguns casos até pelos próprios Surdos que muitas vezes são educados como se ouvissem. Três importantes filosofias educacionais permeiam a história da educação de Surdos: Oralismo, Comunicação Total e Bilinguismo.

O Oralismo tem como um de seus principais objetivos o fornecimento de condições para o desenvolvimento da língua oral. No passado não havia preocupação em inserir o Surdo à sociedade, na verdade o que existia de fato era “um interesse político-econômico, pois o importante era ler e escrever para assinar a herança” (PEREIRA, 2009, p. 4). Essa filosofia atesta a importância da fala no processo de integração da criança Surda na comunidade de ouvintes.

Goldfeld (2002) explica que para vários profissionais adeptos a essa filosofia, a noção de linguagem está diretamente ligada à fala oral, que deve ser o único meio utilizado na comunicação entre as pessoas Surdas.

O oralismo percebe a surdez como uma deficiência que deve ser minimizada através da estimulação auditiva. Esta estimulação possibilitaria a aprendizagem da língua portuguesa e levaria a criança Surda a integrar-se na comunidade ouvinte e desenvolver uma personalidade como a de um ouvinte. Ou seja, o objetivo do Oralismo é fazer uma reabilitação da criança Surda em direção à normalidade, à “não-surdez” (GOLDFELD, 2002, p.31).

Segundo Pereira (2009, p.66), “o bilinguismo, no caso das pessoas Surdas, só é possível quando ocorre [...] à identificação e à convivência, de fato, com os grupos linguísticos que usam a língua de sinais e a língua majoritária, preferencialmente na modalidade escrita”. Independente do período de aprendizagem da língua de sinais, desde que desenvolva a identidade surda e tenham habilidade na língua de sinais este se torna bilíngue.

Alguns estudiosos consideram que é necessário saber a língua oral para ser visto como dominante de duas línguas, mas se o Surdo por natureza própria não desenvolve a língua oral e desenvolve a escrita por respeito à língua majoritária como língua oficial do país de origem, pode ser considerado bilíngue.

Atualmente no Brasil no quesito da educação do Surdo nos deparamos com três caminhos educacionais propostos pelo sistema de inclusão escolar que são: oralismo, comunicação total e bilinguismo. As duas primeiras tendências são analisadas de forma a compreender que a melhor abordagem é mais usada ultimamente é o bilinguismo. Contudo temos que refletir nos aspectos: há qualidade no ensino? A escola especial de Surdos, não seria uma forma de segregação?

Na sua caminhada o Surdo é tratado como deficiente e seu ensino é relegado ao Atendimento educacional especializado, isso se inicia nos anos 60 e 70. Não é sábio desconsiderar este aspecto, tendo em vista sua trajetória histórica de luta em nosso país, é um termo temporariamente aceitável devido à situação educacional e social em que a maior parte dos Surdos se encontra.

E nestes aspectos deve-se aprofundar no conceito prático do termo inclusão escolar. O sistema educacional até meados dos anos 90 no Brasil passou por um processo de mudança em sua política de ensino, dando visibilidade às pessoas com necessidades de tratamentos diferenciados.

O modelo educacional inclusivo não é igual ao da educação especial, que favorecia a estigmatização e a discriminação. Analisando este aspecto devemos compreender, que essa integração/inclusão pode possibilitar a construção de processos linguísticos adequados, de aprendizado de conteúdos acadêmicos e de uso social da leitura e da escrita [...] (LACERDA, 2006, p. 166).

O plano de ação de acesso à educação inclusiva, como aborda Lacerda (2006 p. 4), “tem como meta não deixar nenhum estudante fora do ensino regular (...) propondo que a escola é que deve se adaptar ao estudante, (...) independente de sua origem linguística”. A inclusão escolar para os surdos integra em uma sala de aula estudantes que fazem uso da língua oral/auditiva e da língua viso/espacial, sendo o ensino para os Surdos mediado pela presença de um intérprete educacional.

Hoje o modelo oferecido de escola inclusiva para o Surdo proporciona o reforço no contraturno, intérprete em sala de aula com ouvintes, que por fim acaba provocando inibição de comunicação, mesmo assim a socialização com os ouvintes é o que torna as aulas um pouco mais inclusivas.

O estudante Surdo, não é totalmente contemplado em suas necessidades, pois ele precisa dominar sua primeira língua materna que é a Libras em que necessita de uma metodologia específica de aprendizagem da língua de sinais, o que faz com que o processo de inclusão atualmente abordado tenha pontos que não permitem um bom andamento da inclusão em função de inúmeros motivos, mas com certeza a abordagem bilíngue é a mais adequada para o estudante Surdo.

Para os Surdos, o bilinguismo dá-se em virtude do ambiente social a qual faz parte. A educação bilíngue parte do princípio de que todo estudante deve ser ensinado em sua língua materna e na prática a mesma deve ser ofertada em ambientes onde Surdos tenham contato entre si e que o docente planeje a aula reforçando o ensino de Libras em diferentes assuntos curriculares como facilitador na prática do português escrito. Nesse contexto de metodologia para a educação do Surdo têm-se uma série de estudos que propõe a inclusão, porém, sem perspectiva de resultados satisfatórios.

A cartilha de Formação Continuada à Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) - pessoa com Surdez (BRASIL, 2007, pag.15), elaborada pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), cujo objetivo é preparar profissionais para atuar com alunos com surdez tem como metodologia adotada a de que “[...] a escola comum deve viabilizar escolarização em um turno e o Atendimento Educacional Especializado em outro contemplando o ensino de Libras, e o ensino da Língua Portuguesa.” (BRASIL, 2007, p. 15). De acordo com Márcia Goldfeld (1997), a escolarização do Surdo é complexa, a autora atesta que a aprendizagem o desenvolvimento escolar e social pode sofrer perdas quando não são bem desenvolvidos. “Geralmente a maioria das crianças Surdas nasce em famílias de ouvintes, por isso, só aprende Libras quando entra na creche ou na pré-escola” (NADAL, 2010, p. 01). Contudo, ainda é comum encontrarmos muitos Surdos em idade escolar que nunca tiveram contato com Libras e enfrentam dificuldades no processo de ensino da língua portuguesa.

Os Surdos, filhos de pais ouvintes, esses são os mais desfavorecidos pela cultura. Os pais, ouvintes, na sua quase totalidade, não conhecem a cultura Surda e não aceitam o fato de os filhos poderem utilizar outra língua, que não seja a da sua tradição, semelhança e cultura, tornando-se reféns dos modelos e políticas de reabilitação e normalização. (LONGMAN, 2007, p. 20).

As propostas educacionais com foco na proposta bilíngue ganham ênfase a partir da aprovação do Decreto nº 5.626/05 que regulamenta Lei de Libras e a organização de turmas bilíngues, porém retificam que essas turmas devem ser constituídas por estudantes Surdos e ouvintes em que as duas línguas, Libras e Língua Portuguesa, são utilizadas no mesmo espaço educacional.

Assim, a metodologia da proposta bilíngue propõe ofertar às crianças Surdas as mesmas possibilidades psicolinguísticas que têm as ouvintes. Então desta maneira a criança Surda poderá atualizar suas capacidades linguístico-comunicativas, desenvolver sua identidade cultural e aprender. (SKLIAR 1997 apud MACHADO, 2008).

Assim o estudante Surdo tem como privilégio o uso da ‘visão’, por meio do ensino da língua portuguesa escrita, que, por se tratar de disciplina de segunda língua, deve ser ministrada em turma exclusiva de surdos. (SALLES *et. al.*, 2004).

Então temos que ter em mente um cuidado em relação ao bilinguismo que é respeitar a autonomia das línguas de sinais organizando-se um plano educacional que respeite a experiência psicossocial e linguística da criança com surdez. Pereira (2009) destaca que, para pôr em prática o respeito pela cultura e desenvolvimento da pessoa Surda no ambiente escolar, é preciso que todas as disciplinas curriculares contemplem em seu conteúdo a história da educação de

Surdos, a história das comunidades, movimentos Surdos, personagens importantes, cultura, artes, literatura, direitos e deveres dos Surdos, contato com as línguas de sinais estrangeiras.

3. A educação que nós Surdos queremos: Educação Bilíngue de Surdos

Sabemos que atualmente, a educação que nós Surdos queremos é a Educação Bilíngue, tendo a Libras como primeira língua e a Língua Portuguesa Escrita como segunda língua. Surgem daí algumas questões orientadoras na perspectiva de política linguística: (1) Em que extensão a proposta política pedagógica, PPC da Escola para Surdos - Dulce de Oliveira, contempla ações relativas ao “ensino bilíngue”, conforme a Lei de número nº 14.191 de 2021 da Educação Bilíngue de Surdos de modo que se tenha instrumentos e meios para promovê-la? (2) De que maneira os aspectos sociais (atividades da equipe escolar e dos professores) auxiliam para o ensino de Libras e de Português escrito para Surdos e que podem ser consolidados?

Para fundamentamos a nossa discussão em torno dessas questões, concordamos com Faulstich, (2001) que afirma que é preciso dizer que língua e poder andam juntos, pois vivemos em sociedade e está se organiza sob políticas e nos estudos de Castro Júnior, (2014) que traz considerações como: a importância da representatividade Surda nas discussões do Léxico da Libras; as soluções Linguísticas em torno da Variação Linguística da Libras; a compreensão ontológica dos sinais-termo pelo Surdo; a necessidade de se criar os sinais-termo de áreas de especialidades, entre outras.

Dessa forma, percebemos que a comunidade Surda está cada vez mais empenhada em discutir o que é ideal para o ensino bilíngue na educação de Surdos. Existem algumas teorias que são usadas e discutidas nos sistemas educacionais e com as mais recentes observações de Surdos usuários de Língua de Sinais, é claro a falha em alguns sistemas educacionais devido principalmente a falta de uso de recursos didáticos e Linguísticos que não permite uma visibilidade. Por isso, foi preciso buscar uma solução para estes problemas urgentes da falta de acessibilidade de Linguística e Cultural. (CASTRO JÚNIOR e PROMETI, 2018, p. 02).

A Libras, no Brasil obteve mais força com a sanção Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002 e com regulamentação do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Foi um marco na história do sujeito Surdo, como pessoa do direito. A partir deste marco, a língua passou a ter mais estudos e pesquisas nas universidades brasileiras. Mas apesar de todas as pesquisas e estudos, ainda existe uma carência em relação a materiais didáticos, glossários, vocabulários e dicionários de áreas de especialidades e isso tudo, dificulta que a Comunidade Surda tenha acesso às informações.

Depois do reconhecimento da Libras como língua oficial da Comunidade Surda no Brasil, teve a regulamentação da Lei nº 10.436, por meio do Decreto nº 5626 de 22 dezembro de 2005. O Decreto expõe em seu Artigo 2º, divulgação para acessibilidade e importância do aprendizado da Libras:

Art. 2º Deve ser garantido, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionais de apoiar o uso e difusão da Língua de Sinais Brasileira - Libras como meio de comunicação objetivo e de utilização corrente das comunidades Surdas do Brasil (BRASIL, 2005).

As estratégias para a acessibilidade devem ser adotadas com vista a eliminação de barreiras de comunicação. A Lei nº 13146/2015, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência foi destinada assegurar e promover condições de igualdade. A lei de inclusão pressupõe para que ocorra o desenvolvimento integral do ser humano é necessário que tenha garantias do direito a diferença. O artigo 42 da citada Lei vem constatando com a Lei das Libras, no sentido de promover condições de acessibilidade as pessoas Surdas, em relação à cultura, ao esporte, ao turismo e ao lazer. O parágrafo 2º ressalta a necessidade de adotar soluções para eliminação e superação de barreiras com promoção de acesso a todo patrimônio cultural, histórico e artístico nacional em relação à acessibilidade.

Para que o bilinguismo seja real na escola/sistema educacional, deve haver uma quebra de paradigmas quanto às línguas, se desprender do preconceito de que uma língua é superior à outra. Mas considerá-la como instrumento para o desenvolvimento global destes alunos Surdos bem como seu sucesso no mundo letrado e visual. Desse modo comungamos da mesma convicção de Quadros (1997, p.119):

a voz dos Surdos são as mãos se o corpo que pensam, sonham expressam. As línguas de sinais envolvem movimentos que podem parecer sem sentido para muitos, mas que significam a possibilidade de organizar ideias, estruturar o pensamento e manifestar o significado da vida para os Surdos. Pensar sobre a surdez requer penetrar no “mundo dos Surdos “e” “ouvir as mãos” que, com alguns movimentos, nos dizem o que fazer para tornar possível o contato entre os mundos envolvidos, requer conhecer a “língua de sinais”. Permite-se “ouvir” essas mãos, pois somente assim será possível mostrar aos Surdos como eles podem “ouvir” o silêncio da palavra escrita.

4. Considerações finais

A educação de Surdos apresenta avanços, mas ainda está aquém do ideal necessário para que haja uma igualdade de oportunidade a essa minoria linguística. Por isso queremos dizer que não se pode considerar uma situação de inclusão apenas a oferta de salas de aulas inclusivas. É preciso garantir a permanência

e o sucesso escolar dos estudantes Surdos por meio da educação bilíngue. No caso dos estudantes Surdos, diversos aspectos devem ser observados nas escolas ao inseri-los tais como: o currículo, a metodologia, a função dos profissionais, bem como o espaço da Libras no contexto escolar devem ser considerados para a efetivação de uma educação de qualidade.

As pesquisas lexicológicas e terminológicas da Libras estão cada vez mais aprofundadas, uma vez que o léxico já é registrado e faz parte do uso comum da comunidade Surda, e é por isso ainda faltam os registros dos sinais-termo nos repertórios bilíngues. Nesse sentido, Tuxi (2017, p. 92) explica que “as línguas de sinais, assim como as línguas orais, são, por natureza, sistemas de representação regidas por sinais e regras, portanto, possuem dicionários” e conclui: “a falta de regras na forma de registro, assim como a organização das obras em LS ocorre, principalmente, pelo fato de não serem produzidas por Lexicógrafos ou Terminógrafos” (TUXI, 2017, p. 103).

Ainda nesse contexto, a pesquisadora Faulstich (2010, p. 172) indica que, ao se elaborar um repertório, “registre o léxico de uma língua de forma consciente e responsável. Essa tarefa exige uma dedicação tamanha, bem como um método de ordem complexo”.

O léxico em Língua de Sinais Brasileira - Libras é o patrimônio cultural e histórico da Comunidade Surda e os diferentes repertórios bilíngues que o documentam têm importância para além dos estudos linguísticos, os repertórios bilíngues revelam o viver e o pensar de um dado grupo social a partir do registro lexical que impulsiona, além de mostrar informações na modalidade visual-espacial dessa comunidade acerca também da realidade técnico-científica que a delimita.

Referências

BRASIL. Constituição Federal de 1988. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 25/05/2023.

BRASIL. Lei n. 8.080, de 19 de setembro de 1990. Diário oficial da União. Brasília, DF, 20 set. 1990, p.18055.

BRASIL. Lei nº. 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 25 abr. 2002. n. 79, ano CXXXIX, Seção 1, p. 23.

BRASIL. Decreto-Lei nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o Art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 2005, n. 246, ano CXLII, Seção 1, p. 28.

BRASIL, MEC. Formação continuada à distância de professores para o atendimento educacional especializado (AEE), pessoa com Surdez. Brasília: Cromos, 2007.

BRASIL. Lei nº 13.146, promulgada em 06 de julho de 2015 Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm Acesso em: 25/05/2023.

CASTRO JÚNIOR, Gláucio de. Projeto Varlibras. Tese de Doutorado em Linguística apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade de Brasília - UnB. Novembro, 2014.

CASTRO JÚNIOR, Gláucio de. Variação regional lexical na Língua de Sinais Brasileira: inteorizando a prática educativa. Projeto de iniciação científica desenvolvido na Universidade de Brasília - UnB. 2009.

_____. A Educação de Surdos no Distrito Federal: Perspectivas da política de inclusão. 2011. Monografia apresentada ao Curso de especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar, do Instituto de Psicologia da Universidade Aberta do Brasil da Universidade de Brasília - UAB/UNB. Brasília, 2011.

_____. Variação Linguística em Língua de Sinais Brasileira – Foco no Léxico. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação do Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas – LIP, 2011.

_____. Projeto Varlibras. Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação do Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas – LIP, Brasília, 2014.

FAULSTICH, Enilde. Socioterminologia: mais que um método de pesquisa, uma disciplina. Ciência da Informação (artigos), [S.I.: s.n.], vol. 24, nº 3, 1995.

_____. Sinal-Termo. Nota Lexical, Brasília. Centro LexTerm, 2014. Disponível em: <https://www.centrolexterm.com.br/>. Acesso: 25/05/2023.

_____. Lexicografia bilíngue: versatilidade e complexidade. in: Odair Luiz Nadin, Claudia Zavaglia, (organizadores). Estudos do léxico em contextos bilíngues. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016. p. 13-36.

_____. Para gostar de ler um dicionário. In: Pelos caminhos da dialetologia e da sociolinguística: entrelaçando saberes e vidas – homenagem a Socorro Aragão, São Luís: Edufma, 2010.

GESSER, A. LIBRAS? Que língua é essa? Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola, 2009.

GOLDFELD, M. A criança surda: Linguagem e cognição numa perspectiva sócio interacionista. São Paulo: Plexus, 2002.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes. Cad. Cedes, Campinas, vol. 26, n. 69, p. 163-184, maio/ago. 2006. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 21/05/2023.

LONGMAN, Liliane Vieira. Memória de Surdos. Recife: Fundação Joaquim Nabuco. Editora Massangana, 2007.

MACHADO, Paulo Cesar. A política educacional de integração/inclusão: um olhar do egresso surdo. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2008. 174p.

NADAL, P. O desafio de ensinar Língua Portuguesa a alunos surdos. Publicado em: Dezembro 2010. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/inclusao/educacaoespecial/desafioensinar-lingua-portuguesa-alunos-surdos-613092.shtml>> Acesso em: 20/05/2023.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. VIEIRA, Maria Inês da Silva. Bilinguismo e Educação de Surdos. Revista Intercâmbio, volume XIX: 62-67, 2009. São Paulo: LAEL/PUC-SP. ISSN 1806-275x. Disponível em: <<http://www4.pucsp.br/pos/lael/intercambio/pdf/4_MCristina_.pdf>> Acesso em: 21/4/2023.

PROMETI, Daniela. Terminologia da Língua de Sinais Brasileira: léxico visual bilíngue dos sinais-termo musicais – um estudo contrastivo. 2020. 260 f., il. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

QUADROS, R. M. Educação de Surdos: aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

SACKS, O. W. Vendo Vozes: uma viagem ao mundo dos surdos. Trad.: Laura Teixeira Motta. — São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SALLES, Heloísa Maria Moreira Lima. et. al. Ensino de Língua Portuguesa Para Surdos – Caminho para a Prática Pedagógica. Brasília: MEC/SEESP. (Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos). 2004.

SKLIAR, C. A surdez: um olhar sobre as diferenças. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

TUXI, Patrícia. A terminologia na língua de sinais brasileira: proposta de organização e de registro de termos técnicos e administrativos do meio acadêmico em glossário bilíngue. 278f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

TERMINOLOGIA DA ÁREA DE SAÚDE EM LIBRAS: O CONCEITO DO SINAL-TERMO

Benício Bruno da Silva¹

Gláucio Castro Junior²

Gildete da S. Amorim Mendes Francisco³

Considerações iniciais

A partir da década de 1990, as pesquisas sobre Língua de Sinais Brasileira em Libras se intensificaram e, especialmente, após a oficialização da Libras, em 2002, outras iniciativas tanto para pesquisas como para produção de material pedagógico e linguístico foram sendo gradativamente produzidos em diferentes instituições brasileiras.

Após então a regulamentação da Libras como Lei e como língua do povo Surdo, a comunidade Surda teve ganhos significativos, a exemplo da inclusão da disciplina Libras como obrigatória nos cursos de licenciatura e de Fonoaudiologia, a criação de curso de graduação em Letras/Libras, as pesquisas em nível de mestrado e doutorado tendo como tema a linguística da língua de sinais e da Libras, aqui no Brasil.

Dentre os estudos sobre a Libras, os estudos terminológicos em Libras ganharam destaque neste conjunto de pesquisas desenvolvidas, especialmente, em universidades. Neste sentido, este texto buscamos apresentar uma breve reflexão sobre a Terminologia da área de Saúde em Libras.

Por ainda ser uma área de recentes estudos, observa-se que a área da saúde carece de meios para a possibilitar uma compreensão, interlocução e comunicação entre pessoas Surdas e profissionais da área de saúde, em suas diversas especialidades como os médicos, fisioterapeutas, enfermeiros, dentistas, dentre

1 Professor de Universidade Federal de Alfenas - UNIFAL. Mestrando do Programa Pós-Graduação em Linguística, Português e Línguas Clássicas do Instituto de Letras da Universidade de Brasília – (PPGL/UnB). E-mail: benicio.bruno@unifal-mg.edu.br.

2 Professor do Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas – LIP do Instituto de Letras – IL da Universidade de Brasília – UnB. E-mail: librasunb@gmail.com.

3 Doutora em Ciências e Biotecnologia, Docente do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculos (GLC) do Instituto de Letras, Instituto de saúde Coletiva (HUAP) da Universidade Federal Fluminense, Niterói, Rio de Janeiro, Brasil, e-mail: gildeteamorim@id.uff.br Áreas: Educação; Linguística; Saúde; Léxico e Terminologia.

outras. Mesmo com as conquistas da comunidade Surda no Brasil, há ainda muito o que se fazer, especialmente para possibilitar a acessibilidade aos serviços de saúde, de educação, de lazer, entre outros para esta comunidade. Neste sentido, os materiais produzidos por meio dos estudos terminológicos permitem minimizar esta questão, uma vez que tanto o povo surdo como o povo não surdo podem usufruir destas conquistas e facilitar a interação entre ambos.

No processo de criação de sinais-termo, ocorre uma importante interação e discussão sobre o assunto, sobre o tema e como se formula os sinais-termo na área de Saúde. Observa-se que há alguns repertórios terminológicos na produção de sinais terminológicos na área da Saúde. Alguns sinais-termo são muito semelhantes e ou parecidos.

Este estudo, portanto, procura apresentar, mesmo que de forma exploratória, uma discussão conceitual sobre o sinal-termo e o modo como os sinais-termo podem ser construídos.

Terminologia na área de saúde em Libras e o conceito do sinal-termo na área da Saúde

A Terminologia pode ser compreendida como uma disciplina científica que tem por objetivo estudar os termos específicos de um determinado domínio, de uma determinada área de conhecimento e suas principais características e inter-relações. Neste sentido, a Terminologia científica na área de saúde procura estudar os termos específicos referentes a esta área, em suas mais diversas perspectivas, como na medicina, fisioterapia, enfermagem, odontologia, dentre outros.

A Teoria Comunicativa da Terminologia (TCT), segundo Cabré (1999, p.126)

Deseja estabelecer os fundamentos de uma teoria ampla da terminologia de base comunicativa, concebida sob a perspectiva das ciências da linguagem, mas que integra elementos da teoria do conhecimento e da comunicação. Essa teoria, que denominamos Teoria Comunicativa da Terminologia, requer que, tanto do ponto de vista teórico quanto do metodológico, contemple-se a variação linguística em toda a sua dimensão, assuma-se a condição de adequação dos termos e se integrem os aspectos psicolinguísticos implicados (juntamente com a perspectiva cognitiva) e os elementos sociolinguísticos relacionados (juntamente com a perspectiva social).

A TCT reconhece a importância de variação linguística e o trabalho que relacione a teoria e prática no contexto da produção de um determinado instrumento linguístico: ou dicionário ou glossário, por exemplo. Outro aspecto a se destacar refere-se ao viés metodológico do processo, uma vez que a teoria e a metodologia precisam se articular reciprocamente para que a TCT tenha robustez, ou seja, a metodologia precisa estar ancorada teoricamente à TCT. Neste

sentido, uma das preocupações da TCT é o investimento no objeto com o qual a teoria vai trabalhar, que são as unidades terminológicas e não nos conceitos. Assim também há uma atenção maior na constituição do corpus, o que resulta, em uma descrição dos níveis de base linguística.

A morfologia estuda a estrutura interna das palavras, dos sinais, dos termos e dos sinais-termo. Os estudos da morfologia também estão no fundamento do estudo da terminologia em Libras, por estabelecer relação do conceito de termo e as unidades mínimas da composição do sinal.

Ferreira (2013, p.12), no estudo sobre “Descrição de análise morfológica da terminologia da Fisioterapia: subsídios para a organização de uma base de dados para o português” esclareceu que a escolha por fazer a descrição morfológica de terminologia da área de fisioterapia se justifica em função de que esta área já ter sido explorada pelo grupo de estudos GTerm (grupo de pesquisa da UFSCAR). Acrescenta também que há um conjunto relevante de conceitos e características da formação dos termos desta área de especialidades. A autora, então, justifica a escolha do estudo esclarecendo que:

A posição adotada neste trabalho é a de que a descrição morfológica de terminologias constitui um aspecto relevante para a compreensão do modo como os domínios do saber organizam e denominam os seus conceitos. Ao explicitar e detalhar quais são as características da formação dos termos, será possível entender quais são as regras que os falantes utilizam para nomear os conceitos de uma área especializada (FERREIRA, 2013, p.12).

De acordo com Ferreira (2013, p. 58), a pesquisa possibilitou observar que há uma grande referência terminológica da área de medicina e a influência que esta área exerce, a partir do contexto social, nas outras áreas de saúde, como é o caso da área de Fisioterapia. Ela pontua que:

É possível observar que cada terminologia possui uma característica própria de formação dos termos, dependendo muito do contexto social com que a área se relaciona e quais as influências que recebem. Nesse caso, a terminologia da Fisioterapia sofre grande influência da terminologia médica para a composição dos seus termos, algo que notaremos nas análises das unidades construídas. (FERREIRA, 2013, p.58)

O processo de formação de palavras é construído por afixos (prefixos e sufixos), por composição e por conversão apresenta outro modo rico do processo de construção de termos na Língua Portuguesa. Ferreira (2013) apresenta, na dissertação, um conjunto desta organização para exemplificar e organizar os dados da pesquisa realizada. Alguns afixos são muito produtivos na língua. Dos sufixos, apresenta-se, como exemplos o uso de: -ite, -ose, -ia; dos prefixos, exemplifica-se com o uso de a-, dis- e sin-. O processo da composição dos termos da morfologia na terminologia da fisioterapia toma o contexto da comunicação

para construir novo termo com significado específico, pois a justaposição de duas palavras se une, com ou sem característica especializada da área de medicina e também de outras áreas da saúde.

O processo da prefixação refere-se ao processo em que um termo é constituído por um prefixo acrescentado a base, a um nome. Para Ferreira (2013) a prefixação não foi um processo muito importante na criação de termos na terminologia da Fisioterapia, destacando-se os seguintes: *ante-, retro-, homo- pré-, pós-, contra-, a-, extra-, hiper-, hipo-, dis-, pro-, infra-, ultra-, ips-* e *apo-*. Os prefixos foram organizados nos seguintes eixos semânticos: negação/privação, localização espaço/temporal e intensificação/diminuição. (FERREIRA, 2012. p. 76)

Os estudos da morfologia quanto ao processo de composição de formação de termos, por prefixo, por sufixo e por outras formas de composição fizeram refletir que os processos de criação de palavras-termo podem também depender de duas palavras ou, no máximo, a depender principalmente do contexto.

No processo de formação de palavras, que também podem orientar os estudos de formação de sinais, alguns conceitos são importantes como os processos de prefixação, sufixação, processo de composição e os neologismos. Barbosa (1989) argumenta que

são todos derivados porque se apoiam sempre em conceitos já existentes para formar o novo conceito e partem sempre de uma base lexical já existente, à qual se integram ou prefixos ou sufixos ou mesmo outras palavras que permitam sintetizar a referida expressão. (BARBOSA, 1989, p. 270)

Faria-nascimento (2009) alerta sobre a importância da criação de neologismos em Libras, mas também explica que:

é necessário conscientizar os Surdos a respeito dos processos de construção terminológica permitirá o enriquecimento ainda mais acelerado da Libras, e a rápida sistematização e divulgação dos neologismos terminológicos. Isso acarretará o acesso e o domínio mais rápido, também, dos intérpretes para adequarem sua tradução ao contexto emergente. (FARIA-NASCIMENTO, 2009, p. 58).

Os intérpretes de Libras e os Surdos procuram por neologismos em função de diversas situações de interação linguística por meio da Libras como no trabalho, em palestra, busca pergunta querem saber se tem sinal uma palavra nas redes sociais (no grupo de WHATSAPP, Facebook), em sala de universidades, com amigos, professores, etc. A construção terminológica e a divulgação devem ser objeto de preocupação e se constituir em um trabalho importante para a comunidade Surda.

O conceito de sinal-termo criado e formulado por Faulstich (2014, p. 5) é um conceito novo nos estudos terminológicos no Brasil. Vejamos os conceitos

de sinal e sinal-termo proposto por Faulstich (2014)⁴:

Sinal

Sistema de relações que constitui de modo organizado as línguas de sinais.
2. Propriedades linguísticas das línguas dos surdos. Nota: a forma plural – sinais – é a que aparece na composição língua de sinais.

Sinal-termo

1. Termo da Língua de Sinais Brasileira que representa conceitos com características de linguagem especializada, próprias de classe de objetos, de relações ou de entidades.
2. Termo criado para, na Língua de Sinais Brasileira, denotar conceitos contidos nas palavras simples, compostas, símbolos ou fórmulas, usados nas áreas especializadas do conhecimento e do saber.
3. Termo adaptado do português para representar conceitos por meio de palavras simples, compostas, símbolos ou fórmulas, usados nas áreas especializadas do conhecimento da Língua de Sinais Brasileira.

Estendemos esta reflexão para todas as áreas ou para todas as especialidades em que os pesquisadores da Libras precisam se debruçar para organizar o registro dos sinais-termo nesta língua. Tuxi (2017, p. 51) resume dizendo que

A distinção entre sinal e sinal-termo demonstra que o sinal surge a partir da necessidade linguística da língua comum; por outro lado, o sinal-termo advém da premência de um sinal representar e conceituar os vocábulos na LS, dentro do contexto das áreas específicas e tecnológicas, com base em conceitos abstratos e definições de determinado objeto da área de especialidade.

Os Sinais-termo especializados também são sinais que não têm sentido somente no sinal, ou o sentido também não está somente relacionado com a tradução em português; o sentido depende do contexto, da teoria, do modo de sinalização e das condições nas quais o sinal foi produzido/construído. Faulstich esclareceu que:

O distanciamento conceitual entre os mesmos termos nas duas línguas partiu da hipótese de que tanto no português como na libras o significado decorre de um conceito que, de modo abstrato, fornece traços que atribuem propriedades aos objetos, inserindo-os numa classe de seres. Percebemos que, no português, a homonímia se resolve no contexto, mas na libras não. Em outras palavras, a frase do português é favorecida pelo contexto e pelo contexto, enquanto na libras essa operação se torna mais difícil pelo fato de a intenção discursiva passar por duas etapas simultâneas, a da tradução e a da interpretação. O contexto é a parte de um texto ou de um enunciado em que está inserida uma unidade lexical e que contribui para determinar o significado dessa unidade. A função é servir de prova textual ao fornecer informação sobre os traços semânticos de um conceito ou sobre o uso de um termo. O contexto cerceia o significado e denuncia se um sinal para um determinado termo na libras é coerente com o conceito a ser depreendido (FAULSTICH, 2016, p. 4)

⁴ Disponível em <http://www.centrolexterm.com.br>

Aspectos Metodológicos para o registro de sinais-termo da área da Saúde em Libras

A metodologia de pesquisa deste estudo foi organizada por meio de coleta de registros de alguns sinais-termos da área de saúde com o objetivo de analisar o modo de organização dos referidos sinais-termos, a importância da compreensão visual, a descrição do conceito e do sinal termo. Para coleta dos dados, priorizamos a Cartilha de Libras em Medicina e Saúde, produzida em uma segunda edição por Capovilla e Raphael, do ano de 2022. A cartilha conta com um corpo principal de 195 sinais de Libras relativos às áreas de medicina e saúde, e foi organizada a partir do volume 5 do dicionário de Capovilla e Raphael.

Dados coletados e breve discussão

Da Cartilha de Libras em Medicina e Saúde, produzida em uma segunda edição por Capovilla e Raphael, do ano de 2022 selecionamos cinco sinais que serão analisados conforme os seguintes critérios: a importância da compreensão visual, a descrição do conceito e a descrição do sinal-termo. Os sinais que selecionamos foram: FRATURA, INFLAMAÇÃO, ACIDENTE VASCULAR, TUBERCULOSE e ÚLCERA.

Veja, a seguir, a capa da Cartilha de Libras em Medicina e Saúde, produzida em uma segunda edição por Capovilla e Raphael, do ano de 2022:

Figura: Capa Cartilha de Libras em Medicina e Saúde



Fonte: Capovilla e Raphael (2022 p.1)

Chama-nos a atenção o fato de que a cartilha tem o título escrito somente na Língua Portuguesa e não apresenta o título em Língua de Sinais Brasileira. Qualquer profissional da área de Terminologia das línguas de sinais, sabe da importância de registrar as informações em Libras. Outro ponto que chama nossa atenção e que se destaca é o símbolo da COBRA – que indica a área de Medicina, que se repete várias vezes na capa, levando o leitor Surdo, por exemplo, a compreender que este símbolo representa todas as áreas da saúde.

Outro ponto que se destaca de nossa observação são as ilustrações ou desenhos da capa. As ilustrações referem-se às partes do corpo, machucados ou não, e às situações de atendimento na área da saúde. Observa-se, no entanto, que mesmo provocando curiosidade, não há na capa nenhum sinal que relacione com a Libras e que a coloque no lugar de destaque a informação visual.

A cartilha de Libras em Medicina e Saúde de Libras produzida em uma segunda edição por Capovilla e Raphael, do ano de 2022 apresenta o sinal-termo com a seguinte estrutura terminográfica: Desenho ou ilustração do significado do sinal + formulação do sinal-termo sinal em etapas + escrita visual do sinal em SignWriting + sinal-termo sinalizado em datilologia + Termo escrito em Português + local em que o sinal foi coletado e é mais usado + tradução do termo em Língua Inglesa + classificação gramatical do termo em Português + definição do significado representado pelo sinal e pelos verbetes do Português e do Inglês + exemplos + descrição da forma ou do modo como o sinal-termo é formulado.

Vejam os sinais FRATURA que selecionamos da Cartilha de Libras em Medicina e Saúde.

Figura: Sinal-termo de FRATURA



Fonte: Capovilla e Raphael (2022 p.32)

Para o sinal-termo FRATURA, dois sinais são necessários, conforme se pode observar no quadro acima: o sinal de ESQUELETO + o sinal de QUEBRAR. A construção deste sinal poderia contar com um acréscimo de referência ao lugar da fratura, e apontar o local onde ocorre a fratura, ou na perna,

braço, dedo, fêmur, quadril. Esta referência ao local da fratura, na construção do sinal-termo seria importante para o Surdo, especialmente, compreender com mais facilidade todo o conjunto do conceito deste sinal-termo. A seguir, apresentamos como poderia ser o registro deste sinal-termo em Libras:

Proposta do sinal-termo para FRATURA em Libras



<https://youtu.be/CESJdk0ciH4>

Vejamos, a seguir, o sinal-termo INFLAMAÇÃO da Cartilha:

Figura: sinal-termo de INFLAMAÇÃO



Fonte: Capovilla e Raphael (2022 p.33)

O conceito de inflamação do sinal-termo possibilita ao leitor fazer a relação com o efeito de que algo está diferente no corpo e pode relacionar com inflamação, mas os dois conceitos – da Libras e da Língua Portuguesa – não estabelecem relação entre eles. Ao sinalizar o sinal INFLAMAÇÃO e finalizar com a bochecha inflada, pode-se pensar que é somente o rosto que está inflamado.

Na construção desse sinal-termo, poderia acrescentar a referência ao lugar da inflamação, se no rosto, na perna, no braço, no dente, de garganta; etc. Para melhor compreensão do sinal-termo inflamação para relacionar aos diferentes locais e situações que ocorre inflamação, poderia produzir vários sinais sempre relacionando ao contexto da inflamação. O sinal poderia ser composto, ou seja, ter um sinal-termo base, o sinal inflamação, e os outros sinais referentes a situações ou local do corpo, serem acrescentados ao sinal-termo inflamação. Exemplo:

sinal de inflamação + local ou situação. A seguir, apresentamos como poderia ser o registro deste sinal-termo em Libras:

Proposta do sinal-termo para INFLAMAÇÃO em Libras

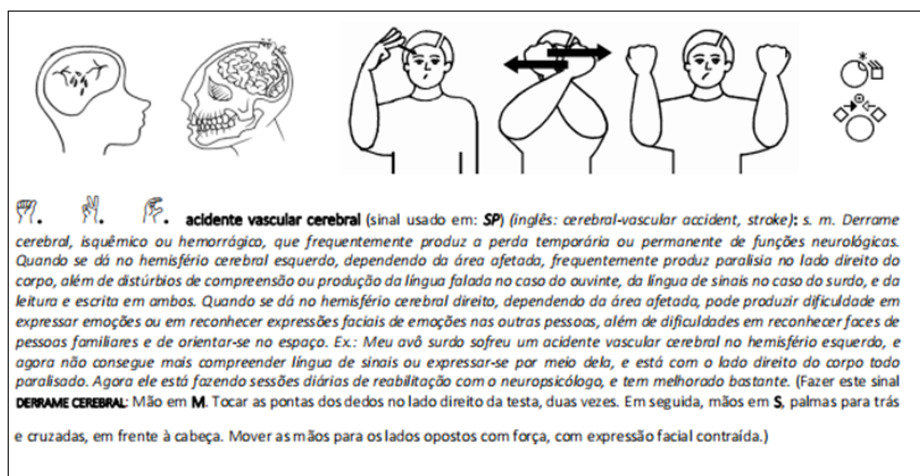


<https://youtu.be/fhYfaDcjtms>

Observemos então o sinal-termo ACIDENTE VASCULAR CEREBRAL. Neste sinal-termo, podemos observar algumas condições elementais paramétricas que são importantes para a reflexão sobre o processo de organização deste sinal-termo na cartilha. Aparecem, pelo menos, três formas diferentes de apresentar o termo: o nome escrito por extenso: acidente vascular cerebral; as letras-iniciais do termo: AVC; e depois diz que é para fazer esse sinal-termo como Derrame cerebral. Para alguns possíveis leitores desta cartilha, estas três diferentes formas de fazer referência a um único sinal termo pode causar dúvida.

O sinal-termo pode também provocar outra interpretação. A primeira parte - Mãos em M. Tocar as pontas dos dedos no lado direito da testa, duas vezes – pode ser interpretada como relacionada à memória, mental, mente. E não à cabeça ou ao cérebro. O conceito de acidente vascular cerebral é muito forte, pode causar muitos problemas e parece que o sinal-termo não apresenta o sentido forte da ocorrência de um acidente vascular cerebral. Entendemos que o conceito poderia ser mais bem descrito e formulado se apresentasse relação com veias, hemorragia se espalhando no cérebro.

Figura: Sinal-termo de ACIDENTE VASCULAR CEREBRAL



Fonte: Capovilla e Raphael (2022 p.37)

A seguir, apresentamos como poderia ser o registro deste sinal-termo em Libras:

Proposta do sinal-termo para ACIDENTE VASCULAR CEREBRAL em Libras

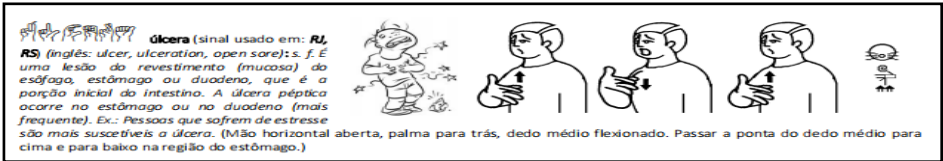
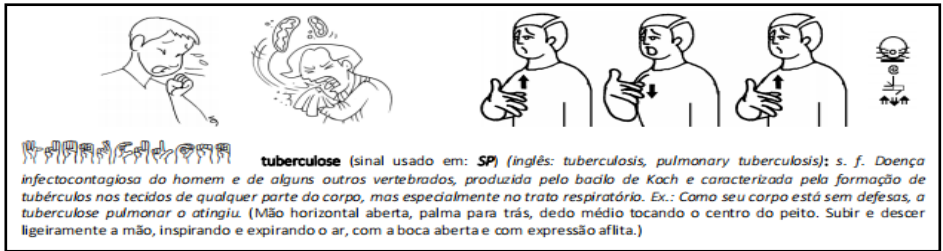


<https://youtu.be/ybLSMih2K1E>

Um aspecto que nos chama a atenção, na próxima figura, refere-se à construção de um mesmo sinal-termo para dois termos ou duas palavras diferentes TUBERCULOSE e ÚLCERA. Ao sinalizar igualmente o sinal-termo para duas palavras diferentes, o leitor de Libras (aluno, professor ou outro sujeito Surdo) pode confundir os dois termos.

Os dois termos/palavras têm conceitos diferentes, portanto, os sinais-termo deveriam e poderiam se organizar de forma diferente. O conceito de TUBERCULOSE está relacionado com infecção, dificuldade de respirar e o conceito de úlcera está relacionado com ferida em diferentes lugares do corpo. Portanto, os sinais-termo podem ser construídos e sinalizados de forma diferente.

Figura: Sinal-termo de TUBERCULOSE e ÚLCERA



Fonte: Capovilla e Raphael (2022 p.49 e 50)

A seguir, apresentamos como poderia ser o registro deste sinal-termo em Libras:

Proposta do sinal-termo para TUBERCULOSE e ÚLCERA em Libras



<https://youtu.be/-vsenWWH4Jk>

Considerações finais

Ao final destas nossas breves análises, pontuamos também que, inicialmente, há uma sequência dos aspectos visuais do verbete, ou seja, a ilustração do sinal, a ilustração da forma do sinal e a escrita em SignWriting. Esses três aspectos compõem o campo visual do verbete, nesse material que analisamos. É o que, principalmente, torna esta obra uma proposta de cartilha de língua de sinais para a Libras.

Ressalte-se também que é uma obra importante para a comunidade Surda, como podemos observar pelos dizeres dos autores, na apresentação da cartilha:

A Cartilha de Libras em Medicina e Saúde contribui para abrir o mundo do paciente surdo aos profissionais médicos e paramédicos, permitindo que esses profissionais melhor compreendam e atendam esses pacientes

surdos. Também contribui para abrir o mundo da medicina e da saúde aos surdos, permitindo-lhes comunicar melhor suas queixas, especificar seus sinais e sintomas, fornecer as informações cruciais de que as equipes médicas e paramédicas necessitam para prover um atendimento médico e multidisciplinar em saúde adequado às características e necessidades do paciente surdo.

Pontuamos, no entanto, que mesmo sendo um marco na produção de uma cartilha de sinais-termo para a área da saúde em Libras e esta obra pode ser acrescentada, reformulada, atualizada e apresentar outros elementos para melhor estabelecer uma relação de sentidos entre e para os usuários da cartilha, e especialmente para o povo Surdo, principalmente ao seguir regras terminográficas e uma educação lexicográfica para o registro em Língua de Sinais por meio do QR-CODE.

Nesse trabalho, apresentamos a importância de compreender a conceitualização dos sinais-termo em torno do papel da Terminologia na área da saúde em Libras e o desafio de estudantes Surdos dos cursos da área de saúde nas universidades, tanto na construção dos sinais-termo como a utilização de materiais já produzidos, visto que alguns apresentam algumas limitações, como vimos nas análises dos sinais-termos.

Muitos estudantes Surdos da área de saúde podem colaborar muito no processo de construção de glossários, de cartilhas de especialidade, mas principalmente, podem ajudar no processo de construção dos conceitos e da formulação do sinal-termo em Libras.

Referências

BARBOSA, M. A. **Léxico, produção e criatividade**: processos do neologismo. 2. ed. São Paulo: Global, 1989. 1 ed. 1981.

CABRÉ, M. T. **Una nueva teoría de la terminología**: de la denominación a la comunicación. In: ____ La Terminología: representación y comunicación. Barcelona: IULA, 1999. p.109- 127.

CAPOVILLA, Fernando César e RAPHAEL, Walkiria Duarte. **Cartilha de libras em medicina e saúde**. Brasília: Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/semesp/pdf/CartilhaLibrasMedicinaSaudeCapovilla2022_511.pdf. Acesso em: 08 abr. 2023. 2022.

CASTRO JÚNIOR, Gláucio de. **Projeto varlibras**. 2014. 259 f., il. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

FAULSTICH, E. Procedimentos básicos para glossário sistêmico de léxico terminológico: uma proposta para pesquisadores de língua de sinais. In: ISQUERDO, A. N.; DAL CORNO, G. O. M. **As ciências do léxico**: lexicologia,

lexicografia e terminologia. [S.l.]: [s.n.], v. VIII, 2016. 13p.

FAULSTICH, E. **Sinal-Termo**. Nota Lexical, Brasília. Centro LexTerm, 2014.

FARIA NASCIMENTO, S. P. **Representações Lexicais da Língua de Sinais Brasileira**: Uma proposta lexicográfica. Brasília: Universidade de Brasília, 2009.

FERREIRA, Daniela de Mattos. **Descrição e análise morfológica da terminologia da fisioterapia**: subsídios para a organização de uma base de dados para o português. 2013. 121 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

GONÇALVES, Giuliano Roberto; CABRAL, Richard Halti; GRECCO, Leandro Henrique. A Importância do Emprego da Terminologia Anatômica nas Ciências da Saúde. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 44, 2020.

TUXI, Patrícia. **A terminologia na língua de sinais brasileira**: proposta de organização e de registro de termos técnicos e administrativos do meio acadêmico em glossário bilíngue. 278f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

GLOSSÁRIO MONOLÍNGUE EM LIBRAS DO ENEM: UM IMPORTANTE INSTRUMENTO NA EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS

Juan Teixeira Arruda Bandeira¹

Patrícia Tuxi dos Santos²

Introdução

Os estudantes Surdos são participantes de diferentes processos de ensino e aprendizagem que está garantido na constituição brasileira, tendo acesso a primeira língua - L1 – Língua de Sinais Brasileira (Libras), geralmente atrelada ao uso da segunda língua - L2 – Língua Portuguesa, que para os estudantes Surdos funciona como a segunda língua, ou seja, o português o qual estes mantêm contato, mediante sua inserção nas unidades de ensino. No entanto, há uma necessidade urgente de implantar novos instrumentos didático-pedagógicos no Enem, a exemplo da incorporação do glossário monolíngue (MARTINS, 2018, p. 37).

Com a criação do glossário como ferramenta didática, a educação bilíngue de Surdos e os fenômenos linguísticos se tornarão mais fáceis durante a realização do Exame Nacional do Ensino Médio – Enem, tendo em vista o suporte, para assistir aos estudantes Surdos, que carecem de uma atenção mais específica para a resolução das questões, levando em consideração a complexidade das mesmas, as limitações e potencialidades dos candidatos, que precisam desenvolver um amplo repertório lexical ligado a leitura e a interpretação (FAULSTICH, 2016).

São inúmeros os desafios dos estudantes Surdos ligados ao acesso à educação e sua permanência nas unidades de ensino, a começar pelas séries da educação básica e sua possível chegada ao ensino superior; algo que ocorre através de muitos esforços e por meio da criação de políticas públicas que ratificam o direito desses estudantes quanto a garantia das leis vigentes, a exemplo da Lei 14.191/2021, que preconiza a educação bilíngue de Surdos (TUXI, 2017).

Diante dessa realidade tão visível, é importante pensar em instrumentos metodológicos que buscam impulsionar o ingressos de Surdos nas universidades

1 Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade de Brasília – PPGL/UnB. juanbandeira99@gmail.com.

2 Professora Doutora do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade de Brasília – PPGL/UnB. ptuxi@unb.br.

e outras instituições públicas, por isso a proposta da criação do glossário monolíngue de Libras no Enem surge como uma oportunidade, que trará à tona uma perspectiva inovadora, com proposições mais amplas, que permitirão a inserção de um número mais expressivo de estudantes Surdos por meio do Enem, tendo em vista a oferta dessa ferramenta didática, que auxilia os mesmos com esse suporte técnico de aprendizado de língua.

O glossário monolíngue se constitui como um elenco sistemático, organizado em ordem alfabética, que visa configurar conceitos de palavras que são mencionadas ao longo do exame, a fim de melhorar o nível de desempenho, beneficiando os estudantes surdos, mediante sua participação nesta prova emblemática e disputada por estudantes Surdos e não-surdos de todo o país. Deste modo, a implantação do glossário traz à lume uma nova perspectiva em torno do panorama educacional do Brasil (CORRÊA, 2021).

Vale lembrar que, durante muito tempo, os Surdos enfrentam dificuldades no que se refere à participação plena e efetiva no Exame Nacional do Ensino Médio – Enem, porque não havia nenhum tipo de ferramenta técnica que garantisse a tradução para os estudantes Surdos, assim como sofriram com a ausência das políticas de acessibilidade no Enem. Essa situação só foi reparada a partir do ano de 2017, quando se implantou pela primeira vez a Videoprova, proposta que ratifica também como o glossário a fim de que os recursos de acessibilidade para os candidatos surdos sejam mais utilizados e úteis. A seguir para entender um pouco melhor iremos apresentar o Enem e sua acessibilidade linguística para o Surdo.

O registro de sinais-termo para a elaboração das Videoprovas do Enem

A criação dos sinais-termo contempla as necessidades linguísticas em nível de compreensão, interpretação e produção do sentido dos estudantes Surdos, sobretudo durante a realização da prova do Enem, bem como as vídeo provas que desempenhar um papel significativo no que se refere a transmissão dos assuntos abordados na prova e sua real tradução em Libras.

Segundo Faulstich (2012, p. 13), o sinal-termo é: “Termo adaptado do português para representar conceitos por meio de palavras simples, compostas, símbolos ou fórmulas, usados nas áreas especializadas do conhecimento da Língua de Sinais Brasileira”.

Deste modo, sua aplicabilidade no Enem, respectivamente a partir do ano de 2018 pode apontar reações diferentes em vários estudantes Surdos que foram submetidos a prova, sobretudo com a mostra visual das videoaulas em que os sinais-termo foram utilizados, a fim de simplificar o desempenho desses candidatos, especialmente nas questões ligadas às Ciências humanas e suas Tecnologias.

Os sinais-termo da Libras funcionam assim, como ícones ou referenciais, que apontam um significado mais ampla e abrangente, fazendo com que o estudante Surdo tenha uma noção mais específica a respeito daquilo que está sendo apresentado no enunciado das questões, a partir do conceito visual, sem desmerecer a língua majoritária, a saber, a língua portuguesa em tradução para a língua Os sinais-termo nas Videoprovas do Enem.

A criação dos sinais-termo contempla as necessidades linguísticas em nível de compreensão, interpretação e produção do sentido dos estudantes Surdos, sobretudo durante a realização da prova do Enem, bem como para a elaboração das videoprovas em Libras que buscam desempenhar um papel significativo no que se refere a transmissão dos assuntos abordados na prova e sua real tradução em Libras.

Enem em Libras: o que é e a sua importância para os estudantes Surdos

O Exame Nacional do Ensino Médio, também chamado de Enem, foi criado pelo Ministério da Educação - MEC em 1998, com a finalidade de avaliar o desempenho dos estudantes concluintes do ensino médio, sendo um instrumento avaliativo e propulsor, uma vez que a prova possibilita a inserção/ingresso desses estudantes ao nível superior.

Segundo dados disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, bem como informações fornecidas pelo Ministério da Educação – MEC, o Exame Nacional do Ensino Médio – Enem é um instrumento avaliativo planejado por essa autarquia que está vinculada ao Ministério da Educação - MEC, cuja finalidade é garantir o cumprimento de políticas públicas que permitam o ingresso de estudantes no ensino superior.

Além de possibilitar o acesso de estudantes Surdos nas universidades, a nota obtida através do Enem permite também que os mesmos sejam participantes dos programas federais do Sistema de Seleção Unificada (Sisu) e do Programa Universidade Para Todos (Prouni), que oportunizam a participação desses estudantes brasileiros em várias instituições no Brasil e em outros países.

Com a notoriedade do Enem e sua importância, os estudantes de todo o Brasil, inclusive para os estudantes Surdos tiveram a oportunidade de ter acesso às instituições de ensino superior, ao passo que no ano de 2017, o Enem incluiu uma nova proposição de acessibilidade em Libras que são as videoprovas em Libras.

As videoprovas em Libras é uma proposta de acessibilidade linguística para o Enem em Libras e correspondem a tradução em Libras das provas das diferentes áreas do conhecimento elencadas no próprio exame, a partir da adesão ao uso dos sinais-termo em Libras, que são utilizados durante a realização do Enem,

oportunizando a garantia de direitos linguísticos dos estudantes Surdos, diminuindo o problema da privação linguística que a educação de Surdos é atrelada.

Segundo informações do INEP:

O Enem em Libras é uma iniciativa da Política de Acessibilidade e Inclusão do Inep direcionada à comunidade Surda e deficiente auditiva que tem a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua. O Enem em Libras garante acessibilidade de editais, videoprovas, cartilhas e campanhas de comunicação em Libras, tornando o Enem mais acessível. Dessa forma, o Inep reafirma o seu compromisso com a comunidade surda e deficiente auditiva por um futuro melhor por meio da educação (INEP, 2017, s/p).

Dessa forma, precisamos conhecer com mais propriedade a serventia, uso e a aplicabilidade dos sinais-termo em Libras principalmente para a elaboração de exames como o Enem, que representa um grande avanço para a educação e as políticas linguísticas dos surdos, afinal os sinais-termo apresentam o conceito em Libras.

A Libras precisa ser compreendida como a primeira língua do sujeito Surdo, a língua que lhe dará condições de acessar e compreender o mundo de maneira mais natural e o português brasileiro, no caso do Brasil, como a segunda língua, que terá funções linguísticas diferentes da sua primeira língua (PINHEIRO, 2020, p. 86).

Assim, com o desenvolvimento das videoprovas em Libras, foi elaborada a proposta do Glossário do Enem em Libras e é uma proposta com efeitos positivos, principalmente para o registro de sinais-termo e a proposta disponibilizada pelo INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais apresenta o Glossário com as informações dos termos, a definição e o conceito, dentre outros elementos que fazem parte do registro dos sinais-termo em Libras.

Tipos de Glossários em Libras

Correia (2009, p. 31) define o Glossário como: “glossário é uma lista de vocábulos de um determinado domínio do conhecimento, contendo o registro linguístico, constituída por neologismos, arcaísmos, regionalismos, entre outros fenômenos linguísticos.

A proposta do glossário bilíngue na educação brasileira tem desencadeado novas possibilidades de ensino e criado um novo panorama para o processo de aprendizagem das pessoas Surdas, que passam a ter contato com disciplinas específicas dentro da perspectiva de ensino de sua própria língua materna, ou seja, o conhecimento em libras permite a interação dessas pessoas com conteúdos de outras áreas, afinal de contas a escrita de sinais e a tradução em Libras

garante a interpretação dos assuntos abordados, dentro dos diferentes contextos comunicativos.

Segundo Biderman (1984) o glossário bilíngue trata da correspondência das palavras entre duas línguas, indicando a tradução do termo de uma língua na outra língua, cumprindo, assim, uma dupla função: a decodificação e a codificação, donde podemos entender que o dicionário bilíngue possui uma função puramente metalingüística, em que não se manifesta a ambivalência signo/coisa, mas sim a correspondência entre signos de códigos diferentes.

Já o Glossário semibilíngues é entendido como uma espécie de glossário em que há definições e conceitos variados tanto da língua materna, que nos casos dos Surdos é a Libras e outra língua estrangeira, a exemplo do inglês ou do espanhol. Esse tipo de glossário semibilíngue também é conhecido como “híbrido” ou “bilingualizado”, pois se caracteriza pela sua capacidade.

São classificados como glossários monolíngues a lista organizada como uma espécie de dicionário que traz orientações especialmente em direção a função comunicativa do emissor linguístico, que se vale de mensagens e conteúdos significantes, a fim de explicar algo a respeito da mesma língua desse emissor; o dicionário bilíngue, por sua vez, não indica apenas o conteúdo dos significantes, mas também a sua tradução em outra língua.

Diante do argumento exposto no parágrafo acima percebe-se que, a diferença entre um tipo de glossário e outro é evidente, a partir de elementos lexicográficos inerentes ao dicionário monolíngue, já que o bilíngue se propõe em descrever conteúdos e conceitos pertencentes a determinados significados de uma língua a qual se destina, ou seja, a língua de partida.

Por se tratar de um glossário monolíngue, a definição que especifica cada expressão deve aparecer em L1, (Libras), que é a língua materna dos Surdo, tradicionalmente no final do livro, contendo a lista de termos e seus respectivos sinônimos, para que o leitor consiga formar um amplo vocabulário, com ênfase nos desdobramentos da língua de sinais.

Embora a necessidade da implantação do método seja algo evidente, a realização do trabalho colaborativo de pesquisadores e estudiosos da área da Linguística das Línguas de Sinais, principalmente no registro terminológico em Libras é de essencial importância para corroborar com as proposições do estudo e direcionar a finalidade do glossário no Enem em Libras. Assim sendo, a formação para os tradutores e intérpretes e outros profissionais atuantes nesse campo do conhecimento se faz necessário, uma vez que o domínio linguístico e a política social que permite a acessibilidade aos estudantes surdos partem de iniciativas mobilizadoras e inclusivas como a mesma.

A discussão sobre os efeitos positivos produzidos pela adesão ao glossário

é de grande relevância para os surdos, no Enem, enfatizando a contribuição de algumas ferramentas que são capazes de auxiliar os mesmos na realização do exame, em que estes estudantes poderão recorrer ao material, contendo a terminologia da língua de sinais, bem como a recursos visuais como a vídeoprova em Libras que possibilitem a construção de novos conhecimentos conhecimento.

A importância do Glossário Monolíngue do Enem em Libras

Por entender que o glossário é uma modalidade de dicionário contendo palavras e verbetes não tão conhecidos, a proposta de inserção dele no Enem emana de uma fundamentação coerente, afinal esses vocábulos são expressões de uso técnico, geralmente de uso regional ou oriundas de outro idioma. Desta maneira, o glossário bilíngue em Libras serve para explicar o significado de alguns termos que o leitor pode não ter conhecimento (MAKHOUL, 2021).

O caderno de questões do Exame Nacional do Ensino Médio - Enem apresenta um elenco muito amplo de elementos textuais e visuais, que exigem leitura, análise e interpretação, por isso o estudante Surdo que submete a realização da prova precisa estar munido de subsídios intelectuais e usufruir de algum suporte técnico que o ajude a identificar as palavras presentes nos diversos gêneros abordados.

As especificidades inerentes a interpretação e tradução em Libras faz com que o campo de atuação do professor de Libras se torne cada vez mais intenso, oportunizando a inserção de mais profissionais para atuarem nessa área de formação, exigindo, portanto um engajamento maior por parte dos pesquisadores, linguistas e estudiosos nesse âmbito (FAULSTICH, 2013).



Fonte: Como é a prova do Enem em Libras? Disponível em: <<https://unintese.com.br/blog/como-e-a-prova-do-enem-em-libras>> Acesso em: 12/06/2023.

Na composição estrutural do glossário é possível verificar que a Terminologia é um dos quesitos fundamentais, para impulsionar a progressão dos estudantes

Surdos no tocante a assimilação de conteúdos, levando em consideração a base de dados que o material possui, ou seja, a inserção dessa ferramenta didática no Enem fará com que os estudantes usufruam de maiores oportunidades, tendo condições de analisar minuciosamente as questões, avaliando os pormenores, de acordo com a definição trazida pelo material (MAKHOUL, 2021).

Sabe-se que, a pesquisa e os estudos são delineados por meio da busca por conhecimento, geralmente traçado em uma área específica, a exemplo de Libras. Deste modo, a atuação docente é fruto de uma formação que acontece de forma contínua, através da aquisição de novos saberes que oportunizam a dinâmica de ensino em que o professor assume a responsabilidade de mediar as discussões dentro do ambiente educacional, oportunizando aos estudantes a experiência, para que estes possam realizar novos exames educacionais semelhantes ao Enem.

As pesquisas em Terminologia da Libras embora tenha se ampliado nas últimas décadas, ainda precisa de adaptações, para atender às necessidades educacionais de estudantes Surdos, sobretudo no acesso ao ensino superior, com a plena participação no Enem em Libras, e é preciso divulgar a proposta do glossário monolíngue do Enem em Libras, sendo este um recurso didático e técnico que oportuniza um desempenho melhor e mais seguro aos participantes Surdos.

Deste modo, um dos resultados da pesquisa é a obtenção de dados informativos relativos ao tema tratado neste estudo, cuja finalidade propõe refletir acerca das políticas linguísticas no ensino de Libras, para estudantes surdos que almejam ingressar no ensino superior por intermédio do Enem, mediante a implantação do glossário monolíngue neste exame:

As políticas públicas que estão em vigência são pautadas no direito do estudante Surdo, que utiliza a Libras, tendo em vista as adaptações necessárias para possibilitar o ingresso desses sujeitos no ensino superior, cumprindo, portanto, o Decreto de número 5.626.

Segundo Quadros (2016), toda a produção linguística envolvendo Libras, não se restringe apenas a L2, mas se amplia aos demais componentes escolares e as diversas áreas do conhecimento humano, sendo, portanto, uma ferramenta relevante nos estudos e epistemologias em Libras.

Dessa forma, as produções linguísticas de determinada língua se configuram como uma espécie de banco de armazenamento, que pode tomar dimensões diferentes, ou seja, podendo ser: orais, manifestações sinalizadas ou escritas, que servem para documentar e registrar fenômenos da língua.

Por se tratar de um arcabouço lexical mais amplo e completo, o glossário apresenta o conjunto de vocábulos e expressões que estão organizadas em ordem alfabéticas e distribuídas no material metodológico, sendo também considerado

uma construção técnica terminográfica em uma língua visual-espacial:

É relevante pensar numa pedagogia que atenda as necessidades dos alunos surdos que se encontram imersos no mundo visual e apreendem, a partir dele, a maior parte das informações para a construção de seu conhecimento. Para os surdos, os conceitos são organizados em língua de sinais, que por ser língua visual-espacial pode ser comparada a um filme, já que o enunciador enuncia por meio de imagens, compondo cenas que exploram a consecutividade de eventos (LOURENÇO, 2010, p.85).

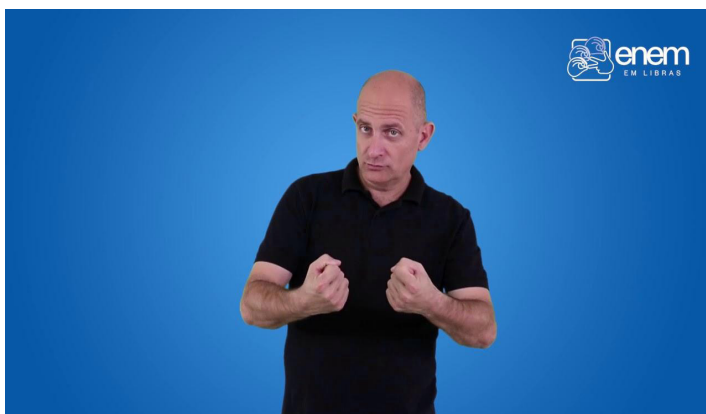
Sabe-se que, o ensino de Libras é realizado por meio da transcrição dos sinais e da tradução feita pelo intérprete, para que o estudante Surdo aprenda a escrever corretamente os sinais, afinal, de acordo com dados da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos desde 1993, a Língua de Sinais Brasileira (Libras) se constitui como a língua materna dos Surdos brasileiros e deve, portanto ser ampliado, para que todos tenham acesso a esse sistema linguístico.

A educação bilíngue de Surdos tem sido um tema bastante discutido por sua relevância e, de certa forma, por ser algo que precisa acontecer com urgência nas unidades de ensino da rede pública, para que os estudantes sejam estimulados a adentrar no ensino superior. Contudo, sabe-se que um dos maiores desafios para construir sistemas educacionais inclusivos é a formação de profissionais para atuar com habilidade, combatendo a exclusão.

Entende-se que, a educação escolar é a grande responsável pela formação cognitiva do indivíduo. Diante disso, a escola ainda é vista como provável transformadora da realidade vigente, pois só através da educação pode-se conseguir uma estabilidade como ser humano. Para muitos, o acesso a ela é garantia de passarem a existir como indivíduos, ou seja, como parte integrante da comunidade na qual está inserido.

A comunicação é uma manifestação expressiva da linguagem, que por sua natureza é universal e todo ser humano utiliza para interagir com os elementos do mundo que o cerca, uma vez que durante muitos anos, as políticas educacionais eram trabalhadas de forma superficial em relação ao acolhimento de alunos surdos por isso, não se percebia a presença dos mesmos na escola, principalmente nas universidades (SACCONI, 2001).

Com o glossário monolíngue de Libras no Enem, espera-se que os estudantes Surdos terão uma garantia ainda maior acerca de seu desempenho na realização do exame, sendo auxiliado por essa ferramenta técnica, que facilitará sua compreensão e o desenvolvimento de novas competências cognitivas ligadas às palavras, conceitos e significados (MARTINS, 2020).



Fonte: Glossário do Enem em Libras. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=D5q7ay1GD00>> Acesso em: 12/06/2023.

Com a implementação dos glossários como metodologia de ensino, a exemplo no Enem em Libras, torna-se mais oportuno aos estudantes Surdos buscar o acesso aos sinais-termo, afinal o material reúne um amplo conjunto de significados de várias áreas e suas respectivas especialidades.

De acordo com Nascimento (2016):

As terminologias das mais diversas áreas técnicas e científicas têm sido organizadas em léxicos, dicionários e glossários nas Línguas de Sinais. Isto se deve às conquistas de inclusão social dos surdos, que têm ocupado ambientes em que o vocabulário de LS precisa ser ampliado para a plena participação dos surdos, principalmente, nos espaços acadêmicos e técnicos (NASCIMENTO, 2016, p. 52).

Na perspectiva abordada pela autora, a produção científica e a elaboração de textos, assim como a resolução de problemas durante a prova torna os dicionários e os glossários muito úteis, sobretudo por reportarem novas possibilidades na aquisição de conhecimentos, conceitos e aprendizagens.

Considerações finais

Com base na discussão até aqui apresentada, podemos perceber a importância da proposta, visto que o glossário monolíngue de Libras no Enem é uma ferramenta eficaz, que legitima as políticas linguísticas dos Surdos, oportunizando o ingresso dos mesmos no ensino superior, através do desempenho satisfatório obtido por meio da nota também alcançada, que os permite estudar nas universidades públicas do Brasil.

Pode-se concluir então que, apesar dos avanços obtidos ao longo dos últimos anos, a proposta de inclusão social de estudantes Surdos ainda precisa ser

ampliada, uma vez que o suporte oferecido é limitado com relação aos recursos, assim como há pouco preparo na formação de professores, principalmente em cursos de formação de Léxico e Terminologia para professores da educação básica que atuam com estudantes Surdos.

Com base no que foi discutido ao longo deste texto é possível perceber o papel desempenhado pelo glossário enquanto instrumento técnico e didático e é de grande relevância junto aos membros da comunidade Surda, que precisam do mesmo, para que as informações contidas no material impresso seja traduzido tanto por meio de vídeo prova em Libras como pela tradução em sinais, facilitando assim, a compreensão dos estudantes Surdos.

Diante do que foi relatado neste texto conclui-se também que os glossários trazem um vasto repertório lexical, tendo um vocabulário muito amplo que garante o uso de palavras diversas nos diferentes contextos comunicativos ligados à linguagem, afinal são ferramentas que visam atender às necessidades educacionais desse público alvo que adquire conhecimentos diversos, diferentes saberes, e temos de fato inúmeras possibilidades com a utilização do glossário monolíngue de Libras no Enem.

Referências

- BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. **O dicionário padrão da língua.** In: Aifa. São Paulo: UNESP, v. 28 (supl.):27-43, 1984.
- CARDOSO, Vilma Rodrigues. **Terminografia da língua brasileira de sinais glossário de nutrição.** 132f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) - Universidade de Brasília, Instituto de Letras, Brasília, 2017.
- CASTRO JUNIOR, G. de. **Variação linguística em Língua de Sinais Brasileira: foco no léxico.** 2011. 123f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, 2011.
- CORRÊA, Ingrid Lourenço de Amorim. **Educação Física: um glossário de esportes em Libras.** 2021. 61f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Física) - Instituto de Educação Física, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2021.
- CORREIA, M. **Os dicionários portugueses.** Lisboa: Caminho, 2009.
- DOUETTES, Brenno Barros. **A tradução na criação de sinais-termos religiosos em libras e uma proposta para organização de glossário terminológico semibilíngue.** 2015. 440f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) - Universidade Federal de Santa Catarina, Pósgraduação em Estudos da Tradução, Florianópolis, 2015.
- FARACO, Carlos Alberto. **Norma culta brasileira: desatando alguns nós.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

FAULSTICH, Enilde Leite de J. 2014. **Sinal-Termo. Nota lexical. Centro Lexterm.** Disponível em: <http://www.centrolexterm.com.br/notas-lexicais>. Acesso em: 04 de março. de 2023.

FAULSTICH, Enilde Leite de J. 2001. **Proposta Metodológica para Elaboração de Léxicos, Dicionários e Glossários.** Brasília. Disponível em: http://canaluniversitario.desenvolvimento.gov.br/monografias/ja_disponiveis.htm. Acesso em: 04 de março. de 2023.

FELTEN, Eduardo Felipe. **Glossário sistêmico bilíngue portuguêsLibras de termos da história do Brasil.** 2016. 167f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Instituto de Letras, Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, Universidade de Brasília. Brasília, 2012.

FEBRAPILS. **Nota técnica sobre a atuação do tradutor, intérprete e Guia-Intérprete de 129 libras e língua portuguesa em materiais audiovisuais televisivos e virtuais,** 2008. Documentos. Disponível em:

FERREIRA, J. G. D. **Os Intérpretes Surdos e o Processo Interpretativo Interlíngua Intramodal Gestual-visual da ASL para Libras.** Dissertação de Mestrado em Estudos de Tradução. Universidade Federal de Santa Catarina – Florianópolis, 2019. Disponível em: < <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/214607>. >

FRIEDRICH, Márcio Aurélio. **Glossário em Libras: uma proposta de terminologia pedagógica (Português-Libras) no curso de administração da UFPel.** Tatiana Bolivar Lebedeff, Orientadora – Pelotas, 2019.

FRIEDRICH, M. A. **Glossário em Libras: uma proposta de terminologia pedagógica (Português-Libras) no curso de Administração da UFPel.** 263 f. Dissertação de Mestrado em Letras. Universidade Federal de Pelotas, 2019. Disponível em: http://guaiaca.ufpel.edu.br/bitstream/prefix/4480/1/Dissertacao_M%C3%A1rcio_Aur%C3%A9lio_Friedrich.pdf.

HOUAISS, Antônio. **Grande dicionário Houaiss da língua portuguesa.** Disponível em: <<http://www.houaiss.uol.com.br>>.

INEP, 2019. **Avaliações, exames e indicadores da educação básica.** Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/conheca-o-inep>.

INEP. **ENEM EM LIBRAS.** <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem/enem-em-libras>.

INEP. (2021) **Edição 2021 marca 5 anos da videoprova em Libras no Enem** - <https://www.librasol.com.br/edicao-2021-marca-5-anos-da-videoprova-em-libras-no-enem/>.

LOURENÇO, Érika. **Conceito e prática para refletir sobre a educação inclusiva.** Belo Horizonte. Cadernos da Diversidade, 2010. 85p.

MAKHOUL, Ivonne Azevedo. **Glossário monolíngue em Língua de Sinais Brasileira: Uma importante ferramenta na formação de Guias-Intérpretes**

Surdos / Ivonne Azevedo Makhoul; orientador Patrícia Tuxi dos Santos. -- Brasília, 2021. 137 p.

MARTINS, F. C. **Terminologia da Libras: Coleta e registro de sinais-termo da área de Psicologia**. Tese de Doutorado em Linguística, Universidade de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

MARTINS, Tânia Aparecida. **Estudos para especificação e modelagem de estruturas e organização de um dicionário monolíngue de Libras**. 2020. 310 f. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel - PR . Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/5192>.

NASCIMENTO, C. B. do. **Terminografia Língua de Sinais Brasileira: proposta de glossário ilustrado semibíngue do meio ambiente, em mídia digital**. Tese de Doutorado em Linguística, Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

SACCONI, Luiz Antonio. **Dicionário essencial da língua portuguesa**. São Paulo: Atual, 2001.

SANTOS, Tema Cedraz dos; NASCIMENTO, Cristiane Batista do. **Proposta de criação de um glossário de sinais ambíguos em libras**. 2018. 95 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Língua de Sinais Brasileira - Português como Segunda Língua) — Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

STUMPF, M. R. **Aprendizagem da escrita de língua de sinais pelo sistema de SignWriting: língua de sinais no papel e no computador**. Tese de Doutorado. Porto Alegre, UFRGS, 2015. Disponível em: www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/5429/000515254.pdf?...1.

TUXI, P. **A Terminologia na língua de sinais brasileira: proposta de organização e de registro de termos técnicos e administrativos no meio acadêmico em glossário bilíngue**. Tese de Doutorado em Linguística. Universidade de Brasília-Brasília, 2017.

ESTUDOS SOBRE A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA DA LIBRAS

Gláucio Castro Júnior¹

Daniela Prometi²

Aparecida Rocha Rossi³

Elaine Christina Furtado Soares de Souza⁴

1. Introdução

A pesquisa da Libras - Língua de Sinais Brasileira tem uma importância socioeducacional ainda pouco reconhecida. Justifica-se esta afirmativa porque a Libras é uma língua essencial para o fortalecimento da comunidade surda e para a valorização da identidade dos Surdos, porém a Libras não é um bloco homogêneo.

Assim, o desenvolvimento de pesquisas que visem a estudar a variação linguística da Libras e as implicações destas no processo de padronização dos sinais, por exemplo, permitirá o desenvolvimento de estratégias que contribuirão para a valorização da língua com o olhar na variação linguística da Libras, com enfoque nos sistemas morfológico, no léxico, na fonologia da Libras.

Entende-se também que, na educação das crianças Surdas, a primeira língua deva ser Língua de Sinais, pois esta possibilita a comunicação inicial das crianças, na escola, uma vez que elas são estimuladas e se desenvolvem.

As crianças Surdas têm estágios de desenvolvimento linguístico semelhantes às crianças não-surdas. Nesse sentido, é necessário que o professor conheça

1 Professor do Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas (LIP) na Universidade de Brasília (UnB). Mestre e Doutor em Linguística pelo Programa de Pós-graduação em Linguística – PPGL da Universidade de Brasília (UnB). Coordenador do Núcleo Laboratório Varlibras. E-mail: librasunb@gmail.com.

2 Professora do Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas (LIP) na Universidade de Brasília (UnB). Mestre e Doutora em Linguística pelo Programa de Pós-graduação em Linguística – PPGL da Universidade de Brasília (UnB). Vice-coordenador do Núcleo Laboratório Varlibras. E-mail: danielaprometi@gmail.com.

3 Professora da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Doutoranda em Linguística pelo Programa de Pós-graduação em Linguística – PPGL da Universidade de Brasília (UnB). E-mail: aparecidalibras@gmail.com.

4 Professora de Libras. Mestranda em Linguística pelo Programa de Pós-graduação em Linguística – PPGL da Universidade de Brasília (UnB). E-mail: elaine.furtado.unb@gmail.com.

profundamente a língua de sinais para ensinar crianças Surdas, sendo preferencialmente um professor Surdo, pois a língua de sinais é sua língua nativa. A maioria das crianças Surdas vem de famílias não-surdas, que não dominam a língua de sinais e, por isso, é essencial essa imersão escolar na primeira língua.

No contexto da educação de Surdos, esta é uma questão preocupante. Investigações sobre a variação linguísticas da Libras se concentram em apenas mostrar como os sinais variam em seus diferentes contextos. Como há poucos estudos com critérios que possibilitam a classificação e a organização dos termos, muitos sinais são criados em sala de aula, quando, para uma palavra em Língua Portuguesa não existe um sinal correspondente para a Libras. Esse sinal criado, normalmente, não é disseminado, nem reconhecido por uma instituição. Se o fosse, poderia funcionar como uma tentativa de ser um sinal padrão e contribuir para o processo de padronização da Libras.

“Ou seja, o mundo só pode ser aprendido por determinados sistemas de referências que se estabelecem durante as interpretações simbólicas que o sujeito faz. O processo de desenvolvimento poderia ser entendido como processo de maturação, cristalização ou mesmo como mudança e, possivelmente, uma interpretação para as dificuldades fonológicas apresentadas em aquisição tardia de uma língua. São momentos diferentes que correspondem a contextos diferentes e, portanto, a sistemas de referência também distintos.” (CASTRO JÚNIOR, 2011, p. 54).

E justamente por entendermos a importância da Libras no ensino das disciplinas para o fortalecimento da Cultura Surda, que o presente texto terá como enfoque a investigação da variação linguística na Libras e mostrará quais são as alternativas linguísticas que contribuirão para o processo de padronização dos sinais na Libras. Um dos objetivos é destacar a importância de estudos da variação linguística da Libras.

2. Os estudos linguísticos da Libras

A Libras, reconhecida desde 2002 pela Lei Federal nº 10.435, de 24 de abril de 2002 tem como base cinco parâmetros: a direcionalidade (para onde as mãos e o rosto se dirigem), o ponto de articulação (de onde parte o movimento), a configuração de mão (a forma como a mão é articulada para a formação do sinal), o movimento propriamente dito e as expressões faciais e corporais. A variedade linguística dos sinais ocorre, em alguns Estados, quando se modifica ao menos um desses parâmetros.

As Línguas de Sinais têm o mesmo status das línguas orais. Uma vez que se prestam às mesmas funções destas, têm uma organização interna que define seu conjunto de regras próprias, em todos os níveis linguísticos, e estão sendo

estudadas cientificamente em várias partes do mundo. Podem expressar os pensamentos mais complexos e as ideias mais abstratas, sendo adequadas para a transmissão de informações, para o ensino e, principalmente, para a representação da identidade das pessoas Surdas.

A riqueza da Libras repousa justamente nos elementos chamados de extralinguísticos nas línguas orais, mas que, nas línguas de sinais, constituem a estrutura gramatical, semântica e discursiva, tais como, movimentos de sobrançelas, jogo de olhares, meneação de ombros e de cabeça, “balanço” ao sinalizar, leveza ou ênfase no movimento, duração do olhar ou do movimento no ar, maior ou menor amplitude do espaço de sinalização. Assim sendo, a Libras caracteriza-se por possuir um universo linguístico próprio, quase desconhecido por quem ainda não experimentou constituir sentidos com palavras-imagens. Além disso, a grande diversidade de sinais contribui para enriquecer e valorizar a Libras como uma língua. O autor Castro Júnior, (2011, p. 17) afirma que:

no país, há um movimento de organização de educação bilíngue que no caso da educação de Surdos é o ensino de Libras como L1 e o ensino de português escrito como L2 para pessoas Surdas, mas, para que esta se efetive se faz necessário uma reestruturação na escola que ofereça uma efetiva educação para o Surdo, que o sujeito Surdo seja educado em sua primeira língua, que é a Libras e assim a língua cresce, pois precisa ampliar o léxico da Libras para atender aos novos conceitos que os Surdos tomam consciência no processo de escolarização.

Nossa realidade aponta que 95 % da população de Surdos pertence a famílias não-surdas, por isso a educação escolar assume um papel essencial no processo de desenvolvimento e de aprendizagem. Hoje, a presença da criança no ambiente escolar tem estimulado a criação de muitos novos sinais, já que ali se criam termos técnicos. Ora, sinais vêm sendo criados, simultaneamente, em diferentes regiões, para atender às necessidades de conceituação e comunicação, repercutindo na ampliação do léxico. A categoria que, nesse processo, mais tem sido renovada é a de substantivos.

Por sua vez, a especificidade das disciplinas e seus objetos de estudo requerem um vocabulário técnico sinalizado que, enquanto não padronizado, contribui para a fomentação dos regionalismos. Uma das contribuições para o desenvolvimento de metodologias no ensino na Libras nas diversas disciplinas escolares é a pesquisa das variações linguísticas na Libras, onde a base empírica da língua motiva os estudiosos a arriscarem configurações para seus estudos.

A grande problemática na educação de Surdos gira em torno das consequências das variações linguísticas no ensino das disciplinas na Libras e os diferentes tipos de sinais que são criados na tentativa de se ter um sinal padrão. Assim, muitos sinais são criados em algumas salas de aulas, mas não são

disseminados pelas demais instituições, para que sejam adotados por todas as outras instituições do país.

Essa difusão facilitaria a criação de um padrão. É preciso, portanto, não só uma atenção especial a este estudo, bem como um aprofundamento da pesquisa com vistas a que, no processo de ensino de línguas, envolvam-se os aspectos de variação, relacionados ao sistema morfológico, ao lexical, e ao fonológico da Libras. Algumas questões, referidas como “variáveis”, tais como, o ambiente, relacionado à origem das variações regionais, a situação geográfica ou a origem social, e fatores como o interacional, na relação e na conversação, o da idade, o de estratégias de aprendizagem e os fatores culturais precisam ser considerados. (QUADROS, 1999).

3. O estudo da variação linguística da Libras

Uma das fases do estudo sobre as variantes que encontramos na Libras no estudo da variação linguística foi analisar as informações de autores como ‘os teóricos da língua’ tratam o assunto para assim confrontar as ideias nelas apresentadas com os estudos linguísticos mais recentes e que abordam o tema empiricamente.

Para tal, selecionamos alguns autores que já desenvolveram pesquisas sobre as variação linguística na Libras, dentre eles podemos citar Quadros (1999), Strobel e Fernandes (1998) e algumas pesquisas mais detalhadas com enfoque para a pesquisa na área de lexicologia e terminologia como Faulstich (2003).

Como resultado da pesquisa foi possível demonstrar termos variantes e termos padrão de diversas áreas do conhecimento de interesse dos estudantes Surdos e os registros destes termos foi considerado pela grande maioria importantíssimo para a valorização da Libras. Isso se justifica pelo fato que os Surdos e os profissionais da educação de Surdos anseiam por um recurso que possibilita o conhecimento e a divulgação de sinais padronizados no Brasil.

A variação linguística é uma temática para estudos e pesquisas que buscam mostrar a verdadeira identidade sociocultural do sinalizante. É preciso encarar a variação linguística como fato real presente no dia a dia das pessoas. A escola deve compreender, de uma vez por toda, que seus alunos falam de maneira diferente e isso deve ser não só estudado, como também, especialmente, valorizado.

Deve-se ensinar que a língua que o Brasil fala é multifacetada e, entretanto, há uma variante ou dialeto de prestígio, que todos têm que aprender, pois é através desta que se tem acesso a bens culturais mais valorizados. Os livros didáticos e outros materiais devem não só mostrar uma variação, um recorte do real, mas, sim, o real como todo; mostrar e exemplificar a fala de São Paulo, do Sul, do Sudeste e também do Nordeste, com todas as regionalizações e variantes possíveis.

Os estudos que a linguística tem desenvolvido ao analisar os fenômenos recorrentes na língua têm aos poucos ganhando espaços dentro de alguns compêndios em que os autores Surdos aproveitam as pesquisas da Libras e passam a perceber a necessidade de pesquisar e analisar o que de fato ocorre na Língua.

Analisemos primeiro o que Strobel e Fernandes (1998) nos apresentam sobre variações linguísticas: Na maioria no mundo, há, pelo menos, uma língua de sinais usada amplamente na comunidade surda de cada país, diferente daquela da língua falada utilizada na mesma área geográfica. Isto se dá porque essas línguas são independentes das línguas orais, pois foram produzidas dentro das comunidades surdas.

Segundo Strobel e Fernandes (1998), a Libras apresenta dialetos regionais, salientando assim, uma vez mais, o seu caráter de língua natural. As autoras apresentam exemplos das variações: regionais, sociais e variações relacionadas a mudanças históricas.

De acordo com Faulstich (2003), existem diversos tipos de variação, e a pesquisa desta autora foi dirigida para a variação lexical e semântica, e mostrou as ocorrências de variantes em épocas diferentes e em lugares diferentes e o método utilizado para a pesquisa é o da comparação entre as informações apresentadas em dois dicionários, com abordagens diferentes: o dicionário Etimológico da Língua Portuguesa, de José Pedro Machado, que descreve a língua no seu processo histórico, o diacrônico, e o Novo dicionário Aurélio da Língua portuguesa, que descreve a visão contemporânea que se tem da língua, a sincrônica.

Assim, a partir da análise de textos a autora mostrou que o conjunto de vocábulos relativos, forma um campo lexical de determinada área e o campo lexical é o conjunto de unidades lexicais que representam uma determinada área da realidade. Também evidenciaram a ocorrência de variação na realização linguística, variação gráfica.

Além dessas pesquisas, a autora também mostrou considerações sobre o léxico que se compõe de unidades linguísticas, especificamente denominadas unidades lexicais, que na língua, são identificadas como lexemas e, no discurso, como lexias. A unidade de vocabulário é o vocábulo e a unidade de corpus especializado é o termo.

Os lexemas, as lexias e os vocábulos são entidades linguísticas estudadas pela disciplina denominada lexicologia, a lexicologia se ocupa do componente léxico da gramática, prevê os mecanismos sistemáticos e adequados de conexão entre o componente léxico e os demais componentes gramaticais e prevê a possibilidade real que têm os falantes de formar novas unidades. Os estudos feitos em lexicologia funcionam como base para a lexicografia que é a disciplina que serve das análises prévias no processo de elaboração de dicionário.

Os termos são entidades linguísticas, objetos de estudo da terminologia que é de natureza interdisciplinar e responde pelos princípios linguísticos e pelas relações conceituais no estudo dos termos das diversas áreas do conhecimento, assim como pelo conjunto de termos de uma determinada área de especialidade.

Pensar em uma classificação para a organização dos dados terminológicos para a organização de bancos de dados da Libras, serve, principalmente para as discussões teóricas, uma vez que, na prática didática, a metalinguagem corrente utiliza vocabulário como a expressão que responde às tarefas de ensino, de aprendizagem, de aquisição e de ampliação de novos significados.

Os fenômenos em questão podem ser vistos como um processo de formação em que os sinais podem sofrer alterações influenciadas pelo processo derivacional, no intuito de se transmitir novos significados mediante a criação de sinais-termo. Além disso, o aspecto morfológico ou a base morfológica analisa os componentes das constituições que formam a estrutura linguística que liga o termo já existente na Libras ao sinal-termo e busca na base que o origina a forma de se compor os novos termos da Libras na área de especialidade que ainda não há sinais. (PROMETI, 2019, p. 106).

Assim, a partir destas conceitualizações é possível enfocar e direcionar a pesquisa com base na investigação dos significados das unidades lexicais decorrentes da variação linguística que mostra a necessidade de organização de um banco de dados terminológico da Libras que possibilita a ampliação do vocabulário e ampliar o vocabulário é acrescentar ao vocabulário fundamental unidades lexicais do vocabulário comum e completá-los com termos de áreas especializadas das ciências, da tecnologia, das artes e de outros meios sociais.

Na comunicação cotidiana, o falante usa o vocabulário ativo que compõe o acervo lexical comum, porém, em situações específicas de comunicação sinalizada, as unidades lexicais que pertencem ao vocabulário passivo são ativas e atualizadas no discurso.

O vocabulário de uma língua é ampliado ou enriquecido à medida que o falante aumenta sua convivência sociocultural, e procura indagar metodicamente o significado de sinais desconhecidos e nesse caso, o dicionário é um importante documento de consulta, que auxilia o usuário a compreender os significados dos sinais e a aprender os significados de outros sinais que não fazem parte de seu vocabulário, para então usá-los com propriedade.

Usar o vocabulário com propriedade significa inserir as palavras em contextos adequados e obter a coesão lexical no discurso. A coesão deve ser vista como um fenômeno lingüístico que organiza a configuração lexical e gramatical de um texto. Na coesão gramatical, operam elementos que pertencem a inventários fechados do sistema da língua, a coesão lexical se organiza por meio

de unidades lexicais que pertencem às séries abertas da língua, por isso é mais complexa e só pode ser identificado no vocabulário em uso.

Para que haja coesão lexical, é preciso que, no texto, ocorra relação entre duas ou mais unidades lexicais. Se dessa relação decorrer uma linha isotópica no interior do texto, é porque as unidades lexicais envolvidas geraram relações semânticas, com base em elementos de referência e de co-referência equivalentes, responsáveis pela dimensão do significado textual.

Então, a referência é a entidade (coisa, objeto, ser, fato, fenômeno, dentre outros) sobre a qual estamos nos referindo numa situação discursiva. A referência é apresentada no discurso por meio de unidades lexicais que a denominam e que lhe dão o conteúdo de significação.

A repetição da unidade lexical manifesta variações da denominação do referente. As situações de oralidade são as mais favoráveis à repetição de palavras, proporcionadas pela espontaneidade da fala. Assim, a repetição é um dos processos de reiteração das idéias do texto e de inter-relação entre elas.

O desenvolvimento de pesquisa que visa estudar as variação linguística da Libras e as implicâncias destas no processo de padronização dos sinais, por exemplo, permitirá o desenvolvimento de estratégias que contribuirá para a valorização da variação linguística da Libras, com enfoque nos sistemas morfológico, no léxico, na fonética e fonologia da linguística da língua de sinais.

Como os Surdos estão inseridos no ensino de Língua Portuguesa, a riqueza da Libras repousa justamente nos elementos chamados de extralinguísticos nas línguas orais, mas que, nas línguas de sinais, constituem a estrutura gramatical, semântica e discursiva, tais como, movimentos de sobrancelhas, jogo de olhares, meneação de ombros e de cabeça, “balanço” ao sinalizar, leveza ou ênfase no movimento, duração do olhar ou do movimento no ar, maior ou menor amplitude do espaço de sinalização.

Assim sendo, a Libras caracteriza-se por possuir um universo linguístico próprio, quase desconhecido por quem ainda não experimentou constituir sentidos com palavras-imagens. Além disso, a grande diversidade de sinais contribui para enriquecer e valorizar a Libras como uma língua.

Segundo Bortoni (2004, p. 38), a postura que alguns professores assumem em sala de aula diante da variação da língua é de forma preconceituosa, pois ao perceber que o aluno usou essa variação o professor deve intervir de forma cuidadosa para não humilhar o aluno. Ao contrário, uma pedagogia culturalmente sensível aos saberes do educando está atenta às diferenças entre a cultura que eles representam e a da escola, e mostra ao professor como encontrar formas efetivas de conscientizar os educandos sobre essas diferenças. É preciso conscientizar o aluno quanto às diferenças para que ele possa começar a monitorar

seu estilo, mas esta conscientização tem de dar-se sem prejuízo do processo de ensino/aprendizagem, isto é, sem causar interrupções inoportunas.

Segundo Brito, 1995 a Libras é dotada de uma gramática constituída a partir de elementos constitutivos das palavras ou itens lexicais e de um léxico (o conjunto das palavras da língua) que se estruturam a partir de mecanismos morfológicos, sintáticos e semânticos que apresentam especificidade, mas seguem também princípios básicos gerais. Estes princípios básicos permitem a criação de um número infinito de construções a partir de um número finito de regras. É dotada também de componentes pragmáticos convencionais, codificados no léxico e nas estruturas da Libras e de princípios pragmáticos que permitem a geração de implícitos sentidos metafóricos, ironias e outros significados não literais.

Estes princípios regem também o uso adequado das estruturas linguísticas da Libras, isto é, permitem aos seus usuários usar estruturas nos diferentes contextos que se lhes apresentam de forma a corresponder às diversas funções linguísticas que emergem da interação do dia a dia e dos outros tipos de uso da língua.

Os recursos expressivos da Língua Portuguesa em seus vários planos: fonológico, morfológico e léxico-semântico dão forma à estrutura da língua, e a linguagem se produz de modo integral quando intervêm as estruturas fonológicas, morfológicas e semântica, e as diferenças prende-se aos modelos que se geram, um não sendo inferior ao outro, mas diferentes, assim a linguagem é, na verdade, a chave que abrirá a porta para um leitor no mundo e caso tal código não seja adequadamente escolhido, as intenções se perderam no caminho.

Assim, na pesquisa da gramática da Libras, os modelos de representação que se pretende propor na investigação contêm informações do tipo morfossintática e semântica baseado em dados pertencentes ao uso da língua. Assim, na falta de vocabulários terminológicos em uma língua não é possível para descrever, discutir e explicar determinados termos e por isso, buscam-se modelos inseridos na interface paramétrica para que seja possível a compreensão dos processos que são decorrentes do uso língua.

Conforme as considerações linguísticas apresentadas acima, podemos perceber que a variação linguística podem constituir barreiras para a comunicação, porém com a pesquisa sobre a variação linguística da Libras e o desenvolvimento de estratégias e definição dos conceitos, como variação, variantes e outros termos técnicos da área, é possível minimizar as consequências da falta de vocabulários terminológicos na Libras, através da criação de um banco de dados e contribuir assim para a interiorização das práticas educativas.

4. Considerações finais

Foi possível apresentar uma análise conceitual sobre os estudos da

variação linguística na Libras. É possível afirmar com veemência a necessidade de um banco de dados de vocabulários terminológicos na Libras. Depois de um levantamento bibliográfico minucioso e uma série de reflexões apresentadas na produção deste texto conseguimos explicar por que é necessária mais pesquisa nas Línguas de Sinais no processo de criação e formação de termos que são criados na Libras e muitas das vezes não são registrados e nem divulgados.

Como ensino e pesquisa precisam caminhar juntos, o primeiro passo é a organização das teorias linguística das Línguas de Sinais, bem como a organização de uma gramática da Libras. Felizmente, podemos ver a progressão e o reconhecimento do caráter funcional e dinâmico das línguas naturais nas publicações de qualidade que estão revolucionando as pesquisas nas Línguas de Sinais.

Referências bibliográficas

- BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL/MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa – 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental*. Brasília/DF: SEF/MEC. 1998, 2001.
- BORTONI-RICARDO, S. M. *Educação em Língua Materna: A Sociolinguística na Sala de Aula*. São Paulo: Parábola, 2004.
- CASTRO JÚNIOR, Gláucio de. *Projeto Varlibras*. Tese de Doutorado em Linguística apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade de Brasília - UnB. Novembro, 2014.
- CASTRO JÚNIOR, Gláucio de. *Variação regional lexical na Língua de Sinais Brasileira: inteorizando a prática educativa*. Projeto de iniciação científica desenvolvido na Universidade de Brasília - UnB. 2009.
- _____. *A Educação de Surdos no Distrito Federal: Perspectivas da política de inclusão*. 2011. Monografia apresentada ao Curso de especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar, do Instituto de Psicologia da Universidade Aberta do Brasil da Universidade de Brasília - UAB/UNB. Brasília, 2011.
- _____. *Variação Linguística em Língua de Sinais Brasileira – Foco no Léxico*. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação do Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas – LIP, 2011.
- _____. *Projeto Varlibras*. Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação do Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas – LIP, Brasília, 2014.
- FERREIRA BRITO, L. (1995). *Classificadores em LSCB*. *Anais do IV Encontro Nacional da ANPOLL* (pp. 640- 654). Recife.
- FAULSTICH, Enilde et alli. *Ensino de língua portuguesa para surdos. Caminhos para a prática pedagógica*. Brasília: Secretária de Educação Especial – MEC, 2003, v.2. p.245.

FERNANDES, E. STROBEL, Karin (1997). *Surdez e bilingüismo: leitura de mundo e mundo da leitura. Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental, Deficiência Auditiva* (Vol. I, PP. 309 – 331). Brasília: Secretaria de Educação Especial MEC, 1997.

PROMETI, Daniela. Terminologia da Língua de Sinais Brasileira: léxico visual bilíngue dos sinais-termo musicais – um estudo contrastivo. 2020. 260 f., il. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

QUADROS, Ronice Muller de. Aquisição de L2: o contexto da pessoa surda. In: III Seminário Internacional de Linguística, 1996, Porto Alegre. Anais do III Seminário Internacional de Linguística. Porto Alegre: Gráfica Epecê, 1999. V.1. p. 67-74.

STROBEL, K. As imagens do outro sobre a cultura surda. Florianópolis: USFC, 2008.

STROBEL, K. L. Surdos: Vestígios Culturais não Registrados na História. Dissertação de doutorado UFSC, 2008.

PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA: ENSINO DA CATEGORIA GRAMATICAL PREPOSIÇÃO PARA SURDOS POR MEIO DA MULTIMODALIDADE

Fabiana Ribeiro Barros Xavier¹

Gláucio Castro Júnior²

1. Introdução

O conhecimento e o ensino da classe gramatical: preposição da língua portuguesa como segunda língua – L2, para os Surdos, é de suma importância, assim como as aplicações contextualizadas da preposição, pois, conforme Birderman (1998), esta classe de palavras faz parte do vocabulário básico de Português como L2. Além disso, é difundido por teóricos, como, Salles *et al.* (2004), Carvalho (2001) e Fernandes (1998), que o aprendizado desta categoria é complexo, devido à polissemia, também, as estruturas linguísticas que funcionam como preposição no Português, seja em qual língua for, comumente não correspondem à língua alvo, no caso, Libras.

Pensando nas barreiras encontradas para ensino desta classe gramatical, percebe-se que cabe aos profissionais da educação buscar por métodos e técnicas para o aperfeiçoamento da reflexão sobre a prática docente. Porém, esse profissional precisa conhecer todas as especificidades relacionadas a tal tema.

Os Surdos, no caso, possuem uma percepção visual aguçada, como preconiza Fernandes (2003, p. 48), “a intensa visualidade dos Surdos os predispõe para formas de memória e pensamento especificamente visuais”, logo, ensino precisa ter o foco na característica visual e também na cultura dos Surdos, que influencia no aprendizado deles.

Devido a isso, este artigo terá como base teórica a Gramática Visual (GV),

1 Mestranda em Linguística pelo Programa de Pós-graduação em Linguística – PPGL da Universidade de Brasília (UnB). Licenciada em Língua Sinais Brasileira - Português como L2 e Pós-Graduação em Tradução/Interpretação de Libras. E-mail: fabianarbxavier@yahoo.com.br.

2 Professor do Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas (LIP) na Universidade de Brasília (UnB). Mestre e Doutor em Linguística pelo Programa de Pós-graduação em Linguística – PPGL da Universidade de Brasília (UnB). Coordenador do Núcleo Laboratório Varlibras. E-mail: librasunb@gmail.com.

de Kress e Van Leeuwen (2006) e assim fará análise do uso da multimodalidade, por meio da função Composicional, em livros didáticos que foquem o ensino das preposições, mas primeiro será percorrido sobre as especificidades do ensino de Português como segunda língua para Surdos, preposições no Português e na Libras com base em Fernandes (1998), Carvalho (2001), Salles et al (2004), Campelo (2007), Ilari, Castilho, et al. (2015), Mesquita(2008), Fernandes (2003) e Faria (2001).

Este estudo teve como principal alvo realizar a investigação de como é desenvolvida o uso da linguagem multimodal nos livros didáticos de Português como língua materna e de L2 para estrangeiros, para assim sugerir essa estratégia como método e técnica para o ensino dos Surdos para superar as barreiras relacionadas ao ensino de Português L2, para isso iremos falar da categoria gramatical preposição.

Durante esta pesquisa, foram examinadas as seguintes obras:

- 1- Celli (2002) Livro de Português como Segunda Língua (PSL) para estrangeiros, *Passagens - Português do Brasil para estrangeiros*.
- 2- Sequetto, Pinheiro e Luciana (2015), Livros de L1 - a coleção de livros adotados nas escolas da Secretaria de Educação do DF, *Universos: Língua Portuguesa*.

Nestas obras, observou-se o contexto de significação e a presença de marcas multimodais, depois se confeccionou tabelas, para descrever o uso linguagem imagética com base na metafunção composicional. Este estudo será fundamento na teoria Funcionalista que privilegia o uso da linguagem e busca no discurso as evidências.

2. Português como segunda língua - PSL para Surdos: categorias gramaticais - foco na preposição

O ensino de PSL para Surdos deve privilegiar o uso, pois aprender uma língua não é apenas conhecer palavras e suas respectivas classes gramaticais, é preciso saber combiná-las, conforme a necessidade do falante ou do contexto, aprender pragmaticamente os significados de acordo com a cultura da língua alvo.

O que se estiliza ao contato com a língua estrangeira é a ilusão de que existe um ponto de vista único sobre as coisas, é a ilusão de uma possível tradução termo a termo, de uma adequação da palavra à coisa. Pela intermediação da língua estrangeira se esboça o descolamento do real e da língua. O arbitrário do signo linguístico torna-se uma realidade tangível, vivida pelos aprendizes na exultação ou no desânimo. (REVUZ, 1998, p. 223)

Em relação ao ensino do Léxico, Fernandes (1998), com uso de dados apresentados em pesquisa de Biderman (1998), informa que para o ensino do

Português lusitano como L2, há a necessidade de se estabelecer um vocabulário fundamental, compostos por palavras de uso recorrentes nessa língua. Essa pesquisa informa que 80% de qualquer texto são constituídos de 500 palavras mais frequentes da língua. No Brasil, também Biderman, realiza pesquisa semelhante por meio do projeto em curso Norma Urbana de Pesquisa Linguística Culta do Português Brasileiro – NURC, onde pretende selecionar 3.000 palavras, em média, para constituir o vocabulário básico do Português do Brasil. Dentre as categorias gramaticais mais recorrentes estão preposições. Fernandes (1998) comprovou por meio de análises de produções de textuais e exercícios sobre a utilização as preposições em relação aos Surdos:

Os surdos têm pouco conhecimento dos recursos da língua portuguesa, considerável limitação no que se refere ao domínio de sua estrutura, limitação no léxico, falta de consciência de processos de formações de palavras, uso inadequado de verbos em **suas conjugações, tempos e modos, uso impróprio de preposições, omissão de conectivos em geral e verbos de ligação, troca do verbo “ser” por “estar”, falta de domínio** e uso restrito de certas estruturas de coordenação e subordinação (FERNANDES, 1998, p. 103, grifo nosso).

No aprendizado de uma L2, o aprendiz busca referenciar-se na primeira língua, porém para ter um efetivo desenvolvimento na língua alvo deve ater-se às questões culturais e às regras próprias do idioma a ser adquirido por meio do ensino formal ou por imersão natural. Devido à influência da Libras na escrita dos Surdos, algumas categorias gramaticais do Português não são apresentadas na produção textual desse alunos, pois as duas língua apresentam estruturas linguísticas diferentes. Logo, estes erros fazem parte do processo de aprendizagem, mostram as interferências da Libras na escrita dos Surdos. Inclusive os estrangeiros que estão adquirindo uma segunda língua com estrutura sintática diferente da L1 apresentam dificuldades semelhantes aos Surdos em relação ao uso de preposições, tempos verbais, entre outros. Segue exemplos com alguns inadequações retirados de textos de Surdos, obtidos a partir de Fernandes (2016):

- a) EU arrumar **o televisão**
- b) **O** André é viu – Flor
- c) Eu precisa camisinha mulher. (preposição)
- d) Alexandra e Flávio que namorado, conversar varrer cidade limpa.
- e) Eu vi televisão **muito e pessoa** tem AIDS

Sendo assim, diante desses dados, tanto em relação aos erros gramaticais quanto em relação à necessidade de fazer uma sistematização deste vocabulário com uso da contextualização, levando em consideração os contextos significativos para os Surdos, não adianta recorrer a repetições e traduções para Libras. As aulas precisam ser planejadas com base nas dificuldades apresentadas pelos

alunos que serão evidenciados nas produções escritas deles. Então, o professor precisa dedicar momentos específicos para os estudantes Surdos escreverem textos diariamente. Esses textos serão o ponto de partida para o ensino de tópicos gramaticais objetivando resolver as falhas apresentadas. Segundo Carvalho (2001) e Salles et al (2004), apresentam o mesmo nível de dificuldade que os estrangeiros tanto para a leitura e compreensão quanto para a escrita.

3. As preposições no Português

Cunha e Cintra (2008) definem preposição como: palavras invariáveis que relacionam dois termos de uma oração, de tal modo que o sentido do primeiro (antecedente) é explicado ou completado pelo segundo (consequente). Para Ilari, Castilho, et al. (2015), devido à origem da palavra preposição que significa posicionar a frente, então esse seria o nome adequado, pois as preposições, independentemente de virem ligadas a verbos, substantivos, adjetivos ou pronomes circunstanciais, são sempre as a primeira palavra do sintagma preposicional.

A gramática normativa do Português aborda esta categoria sob a perspectiva de regra, e os usos diferentes são vistos como errados, enquanto que a gramática de usos estuda este tema com base nos diferentes contextos. Inclusive, as variações nesta gramática são vistas como um fenômeno social.

Na linguística estrutural, as preposições, conjunções, artigos e pronomes pertencem a classes gramaticais fechadas, são palavras com número limitado de elementos. As gramáticas tradicionais ou normativas entendem da mesma forma. Já as gramaticais ou funcionais atribuem papel temático ao seu complemento. Então, os verbos, nomes, adjetivos funcionam como predicados, porque selecionam semanticamente os argumentos.

A categoria das preposições, apesar de ser uma classe relativamente fechada, oferece especial dificuldade aos aprendizes de segunda língua devido a, sobretudo, dois fatores: • uma mesma preposição pode estabelecer relações com significados bastante variados (caráter polissêmico) - isso ocorre, sobretudo, com os elementos morfologicamente simples; • essa variedade de significados das preposições não se manifesta, porém, em todas as ocorrências. Há contextos em que não se identifica o significado estabelecido pela preposição. (SALLES, *et al.*, 2004, p. 155).

De acordo com Carvalho (2001), essa característica polissêmica, apontada por Salles, et al (2004), das preposições influencia tanto para a lexicografia quanto para a aprendizagem de uma língua estrangeira, sendo uma das maiores dificuldades no aprendizado de língua estrangeira. O interessante, para aquela autora, seria criar uma sistematização estruturada por meio de informações relevantes. Ilari, Castilho, et al (2015), também, confirma a polissemia, com base em

dados compartilhados do *corpus* do Projeto Nurc que mostram as preposições: sob, segundo, perante, fora, contra, conforme e após - têm uma baixa ocorrência de usos. Por isso, os autores não as descreveram de maneira detalhada no livro: *Palavras de Classe fechada*.

Contudo, a gramática de Cunha e Cintra (2008) traz uma listas de 17 , onde se sugere, do ponto de vista sintático, serem parecidas, conhecidas como preposições essenciais: a, ante, após, até, com, contra, de, desde, em, entre, perante, por(per), sem, sob, sobre e trás. O ensino desta categoria é bem genérico, e com isso, dá margem ao entendimento de que há uma relação de homonímia.

Carvalho (2001) fez um estudo contrastivo entre as preposições do Português e do Alemão, línguas nas quais têm um quantitativo numérico de, respectivamente, 61 e 261. Ao realizar a análise, percebeu-se que as funções exercidas pelas preposições no Português estavam sendo substituídas por outras categorias ou estruturas. Então, a autora decidiu contrastar as categorias que apresentavam semelhanças com as preposições do Português.

Ilari, Castilho, et al (2015) demonstraram que as preposições essenciais fazem junção com construções completas, pois essas estruturas possuem a função de “adjunto” em algumas sentenças, e assim, a preposição amplia o sentido das frases, com formação sintática suficiente para ser entendida. Logo, contraria a corrente de gramáticos, a qual informa que a preposição estará sempre ligando duas palavras. Diante desse fato, é importante estudar as preposições como polissêmicas e que os sentidos destas vão se ampliando de acordo com uso pelos falantes, conforme Ilari, Castilho, et al (2015), “*falantes operam cognitivamente sobre os sentidos que a língua coloca, pronto à sua disposição...*”. Logo, esta categoria é dinâmica e está em processo de gramaticalização.

Sobre esse processo, Ilari, Castilho, et al (2015) informam que as preposições - sobre, após, desde e entre - anteriormente, tinham o “significado de base” com espacial, indicando localização de objetos ou eventos, depois começou indicar sentido de tempo. Além disso, é bastante difundida a informação: “as preposições são vazias de sentido”. Todavia, isso não é verdade. Como mostram esses exemplos: Eu cheguei do hospital e Eu cheguei ao hospital. Nessas frases, são sentidos diferentes, pois trocou-se as preposições.

Portanto, diante dos fatos apresentados pelos autores funcionalistas, seguindo-se esta base teórica como abordagem para o ensino de preposição, percebe-se que as regras fixas são importantes, mas a língua está em processo de gramaticalização. Por isso, é importante o professor sempre buscar estudos recentes sobre o uso, como também, contextos significativos.

4. As preposições na Libras

As pesquisas acerca da existência ou não desta categoria na Libras são limitadas as discussões não estão concretizadas. Diante disto, recorre-se às abordagens defendidas em dissertações de mestrado e pesquisas afins.

Para Mesquita (2008) “não há consenso entre os pesquisadores quanto à existência da categoria das preposições em Libras”, pois as pesquisas são escassas e as construções preposicionadas muitas das vezes seguem a estrutura do Português, conhecido como Português sinalizado ou bimodalismo. Por isso, surge a interlíngua dos Surdos, uma mistura das estruturas da Libras com o Português. Para esta pesquisadora, a única classe gramatical inexistente em Libras é a dos artigos, já para outros autores, essa classe gramatical é escassa na Libras, e algumas construções da língua de sinais podem trazer estes significados, por exemplo, para Fernandes (2003) esta categoria está incorporada aos classificadores, enquanto para Faria (2001) e Quadros e Karnopp (2004), possui função relacional por meio do movimento direcional de verbos.

Mesquita estudou os sinais JUNTO ou COM. A preposição é representada por meio de três estruturas linguísticas: sinais específicos lexicalizado, classificadores e o movimento direcional do verbo.

Para demonstrar essa análise, será necessário o uso de frases em Português e em Libras, sinalizadas por dois Surdos profundos, apenas as análises das sinalizações estarão neste artigo. Nos exemplos: (1) Fabiana sentou *com/ junto* com sua mãe durante o almoço e (2) Fabiana sentou *junto de* sua mãe durante o almoço. Nessas frases, percebe-se o uso da preposição na função de companhia ou comitativa. Em (1), essa função é assumida pela preposição “com” no Português. Na Libras, conforme Mesquita, também poderá assumir a função locativa em (2), “estar perto de alguém” ou “na presença”, e em (1) o sentido é apenas de companhia. Nos vídeos desta pesquisa, os dois participantes não perceberam nenhuma diferença no sentido dessas frases, um deles usou o sinal “com ou junto” ou outro sinalizou de forma locativa. Logo, no vídeo, não há um consenso em relação a esses dois contextos, para um é espacial e para o outro de companhia.

A preposição “com” que pode ter a função de instrumento, meio em Português, é identificada como classificador de instrumento nesse contexto. Fernandes (2003) afirma que as preposições (bem como as conjunções) estão incorporadas nessas estruturas linguísticas, exemplo: (3) *Pintei a parede com um rolo*. Nos vídeos, os dois Surdos usaram classificadores, conforme Fernandes (2003).

O movimento direcional dos verbos em Libras pode demonstrar o sentido da preposição em Português. Exemplo: (4) Ontem, eu *viajei de* Brasília *ao* Rio de Janeiro. Na sentença (4), o verbo é direcional ou de concordância e há duas preposições: “de / ao”. Ao sinalizar esta frase, os Surdos fazem uma trajetória

no espaço, a qual está realizando a sinalização. Não é usado nenhum sinal específico para demonstrar a preposição, e o significado desta preposição é uma trajetória espacial. As sinalizações ocorreram, conforme afirmam Faria (2001) e Quadros e Karnopp (2004).

Mesquita (2008) fala a respeito da existência dos sinais específicos para as preposições do Português: *após, até, contra, em, para, sem, sob e sobre*. No entanto, para Fernandes (2003) esses sinais parecem ser do Português sinalizado e os Surdos somente os utilizam para se comunicarem com ouvintes. Então, diante desta afirmação, foi solicitado aos dois Surdos participantes desta pesquisa para sinalizar as frases: (5) A bolsa está sobre a mesa; (6) O carro vai até São Paulo; (7) A minha casa fica entre duas casas e (8) O médico chegará após as 14 horas.

Em conformidade com a sinalização dos Surdos, pode-se perceber divergência em relação ao uso das preposições. A preposição “sobre”, em (5), foi sinalizada por meio de uma trajetória, a bolsa saiu dos ombros dos dois sujeitos para uma mesa; em (6), o primeiro Surdo sinalizou o “até” por meio do verbo direcional, e o segundo usou do sinal “até”; em (7) “entre” não foi entendida por um dos participantes, mas o outro sinalizou espacialmente; em (8), para “após”, foi usado o sinal desta preposição pelos dois Surdos.

Portanto, conforme Fernandes (2003), Faria (2001) e Quadros & Karnopp (2004) e de acordo com as sinalizações dos Surdos, percebe-se que há o uso de classificadores, verbos direcionais para substituir o significado das preposições nos contextos apresentados. Contudo, também são usadas algumas preposições como: *com ou junto, após e até*. De acordo com Fernandes (2003), isso pode acontecer devido ao Português sinalizado, que esteve e continua muito presente no ensino dos Surdos.

5. Educação bilíngue para Surdos: aquisição e aprendizagem

O bilinguismo dos Surdos é diferenciado, pois a Língua Portuguesa, segundo o Decreto nº 5626/2005, será por escrito. Isso não quer dizer que os Surdos oralizados não venham a se utilizar desse idioma na modalidade oral.

Há uma grande diversidade na Comunidade Surda, porque se percebe, nesse grupo, a existência de diferentes níveis de surdez, e isso influencia a forma como são manifestadas as duas línguas, tanto da Libras como do Português. Castro Júnior (2011) mapeou, por meio de uma tabela, as manifestações linguísticas nos diferentes grupos de Surdos no Brasil. Esse estudioso demonstrou que existem Surdos dependentes da Libras, outros que se comunicam por meio do Português e também aqueles que são bilíngues, articulam perfeitamente as duas línguas. Logo, há uma grande diversidade no contexto cultural das comunidades Surdas e manifestações linguísticas na perspectiva bilíngue.

Sabe-se que a filosofia de ensino para Surdos é o bilinguismo, nessa proposta, o Surdo tem aquisição de forma natural da Libras, depois por meio de ensino formal, na escola, o Português. De acordo com Salles, *et al.* (2004, p .29), os requisitos para ensino do PSL a essa comunidade é: “[...] terem o domínio de uso de outra língua que não seja a portuguesa, ainda que habitem em território cuja língua oficial seja o Português; [...]”, então diante disso é necessário ter uma L1, como informa Quadros(2008). A língua materna dos Surdos permitirá o desenvolvimento cognitivo, auxiliará o processo de aprendizagem, apoia a leitura e compreensão da L2, igualmente sugere gráfico criado por Fernandes (2003 p. 13):

ILUSTRAÇÃO 1- PRÁTICAS DE LETRAMENTO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS



Pode-se inferir, a partir do gráfico, que a língua de sinais é a base para o ensino da segunda língua. Recorrendo a essa base linguística, o indivíduo consegue ter acesso ao léxico e a estrutura/forma, objetivando-se as práticas sociais ou a função de uma língua, que é a comunicação. Essa base linguística se efetiva quando um Surdo consegue fazer a leitura em Português de um jornal, revista, embalagem de um remédio, escreve em L2 um anúncio de venda de algum imóvel, reflete após uma leitura de algum fato. Neste nível, este indivíduo usuário de Libras como L1 consegue se expressar na sua própria língua tendo como base um texto escrito em Português, sua L2.

Salles, *et al.* (2004, p .29), Campelo (2007) falam a respeito da necessidade de seguir métodos próprios para o ensino de L2, pois o canal de percepção da língua de sinais traz implicações ao desenvolvimento cognitivo tanto na questão social como na realização pessoal. Então por a língua dos Surdos ser visual há necessidade de se buscar maneiras de apropriação da cultura ou conhecimentos

a respeito do pensamento imagético na prática educacional.

Portanto, nesse processo, a valorização da cultura do aluno Surdo é um ponto primordial, pois a língua está intrinsecamente ligada à cultura. De acordo com Quadros (1997), não é suficiente que a escola seja bilíngue. Esta instituição precisa ser bicultural para que os alunos Surdos tenham acesso à comunidade ouvinte e ela seja participante da Comunidade Surda. Além disso, as metodologias a serem aplicadas pelos professores no ensino de Segundo Língua devem levar em consideração as especificidades dos grupos de Surdos, conforme demonstrado pela tabela de Castro Júnior (2011) e também por Salles, *et al.* (2004) e Campelo.

6. A multimodalidade e a Gramática do *Design Visual*

Diante dessa questão da intensa visualidade dos Surdos, este artigo propõe o ensino por meio da linguagem visual, com base em estruturas visuais, para isso tem-se a Gramática do *Design Visual* (GDV) de Kress e Van Leeuwen (1996) que objetiva a sistematização da análise crítica de significados em textos multimodais com uso de ferramentas e metodologias. Nesta gramática é ensinado como realizar a produção e a leitura dos textos não verbais, que são determinados por regras e estruturas formais. Por exemplo, quando se escreve um texto verbal, o autor faz a escolha e a ordenação dos termos ou palavras para produzir o significado desejado por ele. De maneira igual ocorre na formulação de um texto não-verbal, em que os elementos cores, formas e perspectivas transmitem ideias e pensamentos dependentes de valores culturais e sociais, isso surgiu devido a transformações relacionadas aos gêneros discursivos geradas pelas novas tecnologias da comunicação.

A GDV tem base na Gramática Sistêmica – Funcional de Halliday, onde a linguagem está dividida em três Metafunções: Ideacional ou experiencial, Interpessoal e textual. Na GDV, são conhecidas respectivamente como: representacionais, interativas e composicionais. Na primeira, mostra a deia ou atividade que os participantes estão executando, na segunda, há a descrição da interação entre os participantes observadores/leitores e produtores, nessa última, referem-se a distribuição dos elementos no espaço visual. Nesta gramática, são estudados os recursos semióticos e seus os significados que são construídos socialmente e de forma integrada.

O foco desta pesquisa é a metafunção composicional, composta por:

- a) **Valor da Informação:** propõem observação da posição dos elementos na composição: à esquerda (conhecidos), à direita (novo), centralizado (importantes), se estão integrados ou não, que vai depender da posição da

figura. Topo da página, ideal, e na base informações concretas.

- b) **Saliência:** Refere-se à importância hierárquica entre os elementos de uma imagem, se uma imagem chama mais atenção do espectador, mesmo não localizada nos pontos ideais para que isso ocorra. Contudo, isso poderá ocorrer em diferentes níveis: pano de fundo ou primeiro plano, tamanho, uso de contrastes de cores e tons, nitidez, brilho, e perspectivas entre elementos sobrepostos dessa maneira, entende-se que a escolha dessas técnicas na composição imagética pode ser considerada uma estratégia do produtor da imagem para torna algo ou algum elemento mais evidente em relação aos demais). A *tipografia ou fonte* é um recurso semiótico e pode ser sistematizada pela espessura (negrito), expansão, conectividade, orientação, regularidade, curvatura, inclinação, alinhamento ou desenho próprio (fontes originais que remetam algum tipo de marca), esses elementos podem dar centralidade ou marginalizar algum elemento, ou seja, criar uma hierarquia de importância com a intenção de enfatizar ou minimizar algum elemento do texto. De acordo com Ferraz (2011, p. 77), a organização das informações no layout dos anúncios envolve a análise do *design* das publicidades, além da exploração das imagens e do modo semiótico verbal, que constroem significados diversos.
- c) **Enquadramento:** Esse elemento tem a finalidade de ligar ou desligar algum elemento da imagem, pode ser concretizado com uso de margens, de bordas, de cores, de formas, de linhas divisórias, de espaços vazios, de sobreposições (margens irregulares, parte da imagem entrar no espaço textual), tornando os elementos enquadrados na composição imagética, e dessa maneira, demonstrando se os elementos ali representados fazem ou não como parte dos significados.

7. Resultados e discussão

No livro de L2, com 217 páginas, foram encontradas 40 páginas sobre o tema desta pesquisa, onde haviam o uso de imagens, cores, negrito, lacunas, quadros faixas, balões e texto verbal, porém, no livro de L1, composto por 4 volumes, perfazendo um total de 1408 páginas, encontrou-se apenas 6 páginas sobre esse assunto, onde o texto verbal predominava, existiam poucas páginas com uso de linguagem multimodal.

Deste modo, percebe-se que um único volume de L2 composto por 216 páginas, quase, 19% do livro fala a respeito de preposição, enquanto que a coleção Universo composta por 4 volumes, somando no total 1408 páginas, menos de 1% do livro explica sobre o assunto. Os dados explicitam que há uma grande

quantidade de textos verbais e pouco uso da linguagem multimodal, o ensino é por meio da classificação das estruturas linguísticas, logo esse livro não é adequado para ensino de Surdos diante do que já foi exposto neste estudo. Enfim, na análise dos Livros: *Passagens – Português do Brasil para estrangeiros e Coleção Universos*, no tocante ao uso da linguagem multimodal e ao ensino das preposições, percebe-se que o modelo de ensino L2 tem foco no ensino dessa classe gramatical, na comunicação e no uso de estruturas multimodais para auxiliar o aluno na aprendizagem, enquanto o outro usa a linguagem verbal e o ensino baseado na análise de estruturas para o ensino de L1, também não tem como cerne a preposição.

No livro de L2, as atividades possibilitam ao aluno transitar ora na linguagem visual, ora na linguagem verbal, e dessa maneira, o texto pode ser lido com o apoio dos recursos semióticos, pois a compreensão das informações e significados é obtida, também, mediante a leitura visual. Os resultados obtidos não foram os esperados no início da pesquisa, pois a proposta do projeto previa uma cartilha com o ensino das preposições: a, ante, após, até, com, contra, de, desde, em, entre, perante, por(per), sem, sob, sobre e trás. Todavia devido à complexidade desta pesquisa, serão necessários mais estudos para a sistematização de todas essas preposições.

8. Considerações finais

Para o contexto da educação bilíngue de Surdos, este trabalho apresenta uma discussão inicial sobre o uso da multimodalidade como técnica e método para o ensino de Surdos em Português como L2, então para essa análise foi necessário fazer um estudo das principais características envolvidas neste ensino como: apresentar as peculiaridades no ensino das categorias gramaticais com foco nas preposições, falar das discussões sobre esta categoria na Libras em estudos acadêmicos e o Português em livros, inclusive, fazer um estudo das teorias sobre a Gramática do Design Visual e a aplicação desta em estudos multimodais na análise dos livros desta proposta com foco na preposição.

No estudo das preposições na Libras, conforme Fernandes (2003), Faria (2001) e Quadros & Karnopp (2004) e as sinalizações dos Surdos, percebe-se que há o uso de classificadores, verbos direcionais para substituir o significado das preposições nos contextos apresentados. Contudo, também são usadas algumas preposições como: *com ou junto, após e até*. Fernandes (2003) diz que a presença de preposições na língua de Sinais é devido ao Português sinalizado, que esteve e continua muito presente no ensino dos Surdos.

Contudo, percebe-se que para esse ensino o professor precisa conhecer as duas línguas desse contexto, mas também entender sobre a organização visual e

sobre a Gramática do Design Visual aliada a a visualidade da língua de sinais, porém, somente, o uso delas não resolve os problemas relacionados à métodos e técnicas no ensino de Surdos, para isso, necessita-se dos contextos significativos para este público, utilizar exemplos próprios da vivência deste público.

Referências bibliográficas

BRASIL. DEC 5.626/2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, Brasília/DF, 22 dez 2005.

BIDERMAN, M. T. C. A face quantitativa da linguagem: um dicionário de frequências do Português. ALFA: Revista de Linguística, São Paulo, v. 42, n. 1, 2001. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/4049>. Acesso em: 20 jun. 2023.

CAMPELLO, A. R. S. Pedagogia Visual/Sinal na Educação dos Surdos. In: (ORGS.), Q. & G. P. Estudos Surdos II. Petrópolis: Arara Azul, 2007. p. 100-131.

CARVALHO, O. L. D. S. Lexicografia Bilingue Português/Alemão: teoria e aplicação à categoria das preposições. Brasília: Thesaurus, 2001. 288 p. ISBN ISBN: 85-7062-267-8.

CASTRO JUNIOR, G. A educação de surdos no Distrito Federal: perspectivas da política de inclusão. Monografia (Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar) - Universidade de Brasília, 2011.

CELLI, R. Passagens- Português do Brasil para estrangeiros. Campinas/SP: Pontes, Curso pré-intermediário, 2002.

CUNHA, C.; CINTRA, L. F. L. Preposições. In: GEIGER, P. Nova gramática do português contemporâneo. 5. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2008. Cap. 15, p. 570-592.

FARIA, S.P. (2001) Interface da língua brasileira de sinais – LIBRAS com a língua portuguesa e suas implicações no ensino de Português como segunda língua para Surdos. Revista Pesquisa Linguística n.º 6. Brasília: LIV-UnB.

FERNANDES, E. Linguagem e surdez. Porto Alegre: Artmed, 2003.

FERNANDES, S. É possível ser Surdo em Português? Língua de sinais e escrita em busca de uma aproximação. In: SKLIAR, C. Atualidade da Educação Bilingue para Surdos. Porto Alegre: Mediação, v. 2, 2016. Cap. 5, p. 208.

_____. Surdez e linguagens: é possível o diálogo entre as diferenças? Dissertação (Mestrado em Letras) - Faculdade de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1998.

FERRAZ, J. D. A. A Multimodalidade no Ensino de Português como Segunda Língua: novas perspectivas discursivas críticas. Universidade de Brasília (Tese de Doutorado em Linguística). Brasília, p. 200. 2011.

ILARI, R. et al. Preposições. In: ILARI, R. (). Gramática do Português culto

falado no Brasil: palavras de classe fechada. São Paulo: Contexto, v. IV, 2015. p. 163-310.

KRESS, G.; VAN LEEUWEEN, T. Reading Images: The Grammar of Visual Design. 2. ed. London and New York: Routledge, v. 1, 2006. 291 p. ISBN 3:978-0-415-31915-7.

MESQUITA, A. C. R. A Categoria Preposicional na Interlíngua do Aprendiz de Português (L2). Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade de Brasília. Brasília, p. 128. 2008.

QUADROS, R. M. D.; KARNOPP, Lodenir. Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

_____, R. M. D.; STUMPF, M. R. O primeiro curso de graduação em letras língua brasileira de sinais: educação a distância. Portal de Periódicos Eletrônicos Científicos da Unicamp, junho 2009. ISSN:1676-2592. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/984>>. Acesso em: 30 Maio 2023.

REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, I. (). Língua(gem) e Identidade. Campinas: Mercado das Letras, 1998. p. 213-230. Texto originalmente publicado em 1992.

SEQUETTO, C.; PINHEIRO, F.; LUCIANA. Universos: Língua Portuguesa. 3. ed. São Paulo: SM, v. 4 volumes, do 6º ao 9º., 2015. Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2017-2019.

SALLES, H. M. M. L. et al. Ensino de Língua Portuguesa para Surdos: Caminhos para a Prática Pedagógica. Brasília: MEC, v. 1, 2004. 134 p. Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos.

DAS HISTÓRIAS DE GENTE GRANDE ÀS IMAGENS SOBREVIVENTES: UMA DISCUSSÃO A PARTIR DAS PRODUÇÕES CULTURAIS SURDAS

Janaína Aguiar Peixoto¹

Kátia Michaela Conserva Albuquerque²

Otávio Washington Lima Silva³

Robson de Lima Peixoto⁴

1. Introdução

Até os dias de hoje a história civilizatória da humanidade continua uma grande incógnita para todos nós. A ciência, por meio de seus métodos, tenta desvendar o nosso passado, trazendo esclarecimentos para a sociedade baseada nos diversos artefatos produzidos pelos nossos antepassados e que resistem às intempéries, às ações do tempo e do próprio ser humano. Tomando como base os registros deixados, é possível inferir e levantar hipóteses, como, por exemplo, se os nossos antepassados eram nômades ou sedentários, quais eram as suas crenças religiosas, seus hábitos alimentares e muito mais, contudo, devemos ter consciência de que todas as informações colhidas representam apenas indícios, que aos serem juntadas como um quebra-cabeças nos permitem inferir sobre suas vidas (AZEVEDO, 2006). Na ausência da escrita e das mais variadas técnicas de registro, muitas informações foram perdidas em sua íntegra, restando, apenas, fragmentos, cabendo aos historiadores a difícil tarefa de juntar todos esses “pedaços” para montar uma verdadeira “colcha de retalhos” de informações, trazendo-nos a luz do conhecimento possível.

A história dos diversos povos vem sendo mais bem compreendida a partir

-
- 1 Doutora em Letras, professora no programa de pós-graduação em Letras (PPGL/UFPB) e no curso de Licenciatura em Letras Libras (CLL/UFPB). E-mail: profibrasjana@gmail.com;
 - 2 Professora de Libras no Instituto Federal da Paraíba – Campus João Pessoa, Mestre em Linguística (PROLING/UFPB) e Doutoranda em Letras (PPGL/UFPB). E-mail: katia.librasvirtual@gmail.com;
 - 3 Tradutor e Intérprete de Libras no Instituto Federal de Pernambuco – Campus Pesqueira, Licenciado em Letras/Libras (UFPB) e Mestrando em Letras (PPGL/UFPB). E-mail: otavioufplibras@gmail.com;
 - 4 Professor da UFPB – Campus II, Mestre em Letras (PPGL/UFPB), Doutorando em Letras (PPGL/UFPB). E-mail: linguadesinais@gmail.com.

desses achados. Cada pequeno elemento carrega em si informações que se encontram em estado de latência, requisitando desses estudiosos a habilidade para inferir e “garimpar” esses dados. Com base nesses achados, é possível compreender como determinadas sociedades interferiam no ambiente para torná-lo habitável.

Com isso, mais uma vez nos distinguimos dos demais seres vivos ao evocarmos os nossos antepassados por intermédio do que por eles fora deixado como herança histórica, pois, somos a única espécie que vive entre os mortos, entendendo que, quanto maior for o nosso processo civilizatório, mais intensa será a presença deles em espírito. Por sua vez, a escrita foi durante anos o único meio desses mortos atravessarem o tempo e o espaço para se fazerem presentes entre nós, sendo um canal de humanização (DEBRAY, 1994 *apud* SANTOS, 2012).

Vale salientar que a sobrevivência dos inúmeros traços humanos deixados em nossa caminhada histórica não se restringe ao universo da palavra escrita ou de resquícios cerâmicos, estando, por exemplo, os nossos “mortos” em muitas obras que expressam a nossa subjetividade, como as artísticas, as literárias e as plásticas. Dado o que até aqui fora apresentado, o presente trabalho objetiva promover uma discussão acerca das influências históricas no conto de Chapeuzinho Vermelho Surda, de autoria de João Filho e das produções plásticas de Kilma Coutinho. Para fins de aporte teórico, nos embasamos nas discussões apresentadas por Didi-Huberman (2013), Aby Warburg (2015), dentre outros.

2. Fundamentação teórica

A história humana é transmitida de uma geração a outra por meio das narrativas orais, dos escritos e da arte em suas mais variadas manifestações. O conhecimento humano é tecido pelo entrelaçamento desses valores e concepções que são constituídos e embasados na cultura e nos contextos sociais. A arte e a imagem são partes que constituem uma memória pulsante que reaparece em momentos históricos distintos, o que possibilita a identificação de conexões com obras remotas.

Warburg atribuiu a esse fato, o conceito de sobrevivência das imagens mediante a constatação de que componentes utilizados por artistas em determinado período histórico eram identificados em produções artísticas posteriores. Desse modo, esses elementos ressurgem nessas produções, o que indica uma existência pós-vida que ultrapassa as delimitações temporais da história da Arte.

Ao contemplarmos as criações artísticas e imagéticas, é importante olhar a imagem como uma obra constituída de interferências que se alteram de acordo com o período e/ou o lugar ao qual pertencem, mantendo ligações com imagens anteriores. A nova “roupagem” é modelada por elementos atuais, mas embasados em formas do passado.

Os fantasmas do passado são tanto evocados para serem traduzidos de acordo com fórmulas mais “modernas”, como também rebatidos para o interior do casulo de onde saíram. No ímpeto de recusa da famigerada autonomia da arte, os artistas modernos esqueceram-se que certas aparições visuais exibem todos os tempos fundidos um no outro, numa perturbadora confusão entre o passado e o presente. Logo, negar o passado e cindi-lo do presente é uma operação que trata o passado como um fato objetivo e ignora o caráter impuro do tempo (FERNANDES, 2020, p. 166).

O conceito de Warburg acerca da sobrevivência das imagens é antagônico à ideia de que as produções artísticas podem ser enclausuradas no período histórico em que foram criadas. Leva-nos a refletir sobre vida, morte e sobrevivência, fragmentos de algo que persiste e se mantém através do tempo, alcançando uma sobrevida. Tal constatação vai de encontro à cronologia da História e propõe uma nova perspectiva sobre o tempo em que “cada período é tecido por seu próprio nó de antiguidades, anacronismos e propensões para o futuro” (WARBURG, 2013, p. 69).

2. Metodologia

2.1 Delimitação do Corpus

O corpus do presente estudo limita-se às histórias de Chapeuzinho Vermelho em três versões: a) Versão publicada em 1697 por Charles Perrault, com tradução de Elisângela de Souza; b) Versão publicada em 1882 pelos irmãos Jacob e Wilhelm Grimm, com tradução de Maria Borges; e c) Versão bilíngue publicada em 2020 pelo autor surdo João Batista Alves de Oliveira Filho, que produziu o livro no formato impresso, com o conto escrito em Língua Portuguesa e em Língua Brasileira de Sinais (Libras) na modalidade escrita, e no formato digital, conto em Libras na modalidade sinalizada registrado em vídeo que o leitor pode ter acesso através do QR Code disponibilizado na contracapa do livro impresso.

Por fim, analisaremos também algumas obras plásticas de Frida Kahlo e Kilma Coutinho, artista plástica surda e pernambucana. As análises objetivam uma reflexão comparativa entre as obras: *As duas Fridas* (FRIDA KAHLO, 1939) e *Frida Kahlo* (KILMA COUTINHO, 2021); e a representação feminina nas obras *Frida Kahlo* (2019) e *Rainha* (2021).

3. Análise dos dados

Peixoto (2020, p.23) afirma que “O ser humano é um ser essencialmente cultural, herdeiro de um processo acumulativo, que envolve conhecimentos, costumes, práticas, crenças, entre outras experiências vivenciadas através dos tempos

e no convívio coletivo.” Somos o resultado de uma tradição, do latim *traditio*, que significa transmitir, repassar, entregar. Herdamos legados que abrangem os nossos hábitos, as normas, as convenções, os procedimentos variados, as práticas e os valores que emergem da nossa cultura (PEIXOTO, 2020). Inicialmente essas transmissões ocorriam através da oralidade, pois não tínhamos formas de registro, restando a transmissão de “pai para filho” de todo o acúmulo de conhecimentos e experiência que cotidianamente fomos adquirindo.

Com o passar dos séculos, fomos desenvolvendo técnicas que nos auxiliaram a não depender apenas da oralidade, e conseqüentemente da memória humana geracional que se projetava no tempo. Essas técnicas registravam essa tradição em variados suportes, como nas paredes das cavernas, nas pranchas de barro, em papiros, nas paredes de grandes salões, em vidraças de templos religiosos, em expressões artísticas, e muito mais.

Na contemporaneidade, com o avanço tecnológico e o aprimoramento das técnicas anteriormente elencadas, é possível encontrar facilmente o registro em variados suportes, sejam eles físicos ou não. Mas esse avanço só foi possível graças às técnicas rudimentares que outrora foram pensadas, desenvolvidas e aprimoradas por nossos antepassados que nos presentearam com seus conhecimentos. Destarte, enquanto resultado de um acúmulo, ainda carregamos em nós a presença não física de todos que não mais vivem, mas que continuam presentes em nosso dia a dia através de suas heranças de conhecimentos.

Essas técnicas contribuíram para que o ser humano se expressasse de inúmeras formas, sendo a artística uma delas, trazendo à tona a sua subjetividade, que foram se materializando por meio do teatro, da pintura, da literatura, das esculturas etc. Nessas formas de expressão, a prática educativa também estava atrelada, pois a sua beleza atraía de uma maneira especial aqueles que por elas eram “transpassados”.

Das variadas formas de expressão humana, a contação de histórias é uma das mais significativas e que se fixam em nossa memória, uma vez que nos trazem entretenimento por meio da imaginação. Além disso, abordam temas sensíveis que em uma linguagem cotidiana é difícil de se encontrar. Geralmente essas histórias finalizam com um ensinamento, fazendo-nos aprender algo que seja útil para o nosso convívio social e até mesmo para a nossa segurança/sobrevivência. De todas as histórias que nos foram contadas ainda quando éramos criança, a de Chapeuzinho Vermelho pode ser considerada como uma das mais marcantes.

A história que hoje conhecemos muito se diferencia das versões que circulavam nas vilas francesas, que traziam em seu enredo fatos assombrosos, onde Chapeuzinho bebia o sangue de sua avó e até mesmo comia a sua carne,

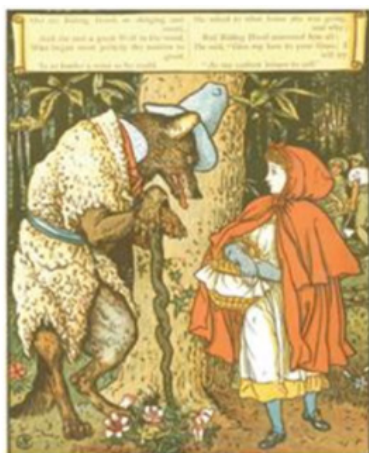
preparada pelo Lobo. Para resolver o impasse, uma versão impressa foi publicada por Charles Perrault em 1697. Os contos de “Cinderela”, “O Pequeno Polegar”, “A Bela Adormecida do Bosque”, “Riquet, o Topetudo”, “Barba Azul”, “As Fadas” e o “O Gato de Botas” também fizeram parte da mesma coleção registrada pelo escritor francês.

Com isso, registra-se uma das mais conhecidas histórias da literatura mundial, que atravessa os séculos e as inúmeras sociedades, selecionada por escritores e tradutores, dentre eles, os irmãos Grimm. Analisando o conto “Chapeuzinho Vermelho” escrito por Charles Perrault (1697) e a versão escrita por Jacob e Wilhelm Grimm (1882) é possível identificar concepções relevantes inerentes de sociedades e épocas distintas. No conto na versão de Jacob e Wilhelm (1882), foram excluídos elementos grotescos, obscenos, presentes nas narrativas originais dos camponeses.

Assim como Perrault, os irmãos Grimm enfatizam virtudes como prudência e obediência. Intenções evidenciadas nas orientações da mãe à Chapeuzinho sobre não se desviar do caminho e os perigos da floresta. Diferente do conto de Perrault, neste há o acréscimo do personagem caçador, a fim de mostrar que o Bem vence o Mal.

Há dois elementos que relacionamos ao conceito de sobrevivência de Warburg. O primeiro, o Lobo que ao persuadir Chapeuzinho, transporta a metáfora do Lobo Sedutor, convencendo-a a explorar a floresta. Essa imagem também ressurgiu nas obras de Walter Crane em 1875 e John Gruelle em 1914. Ambos adotam o antropomorfismo para ilustrar o Lobo.

Imagem 01: A esquerda, Chapeuzinho em Imagens Visuais por Walter Crane, 1875. À direita, Chapeuzinho em Imagens Visuais por John Gruelle, 1914.



Fonte: PERRAULT, 2019.

Considerando essas obras como uma tradução intersemiótica, a ilustração do Lobo com características e trajes humanos rompe com a representação do concreto e incorpora referências metafóricas às ilustrações. O lobo, um animal predador, também é adjetivado como sedutor, aquele que atrai e persuade a alguma ação.

Neste conto universal, percebemos que seu trajeto se constitui da estreita relação com a cultura e evidencia um ponto-chave sobre a sobrevivência discutida por Warburg: o objeto em questão são os elementos que ressurgem, indicando que houve um período de latência ao mesmo tempo em que é associado a novas informações conforme o que é emergente para cada sociedade. As latências, aparições e desaparecimentos de determinados sintomas que persistem e atravessam a história, com a mesma intermitência das imagens na memória, onde outrora encontra o agora para produzirem um tempo anacrônico (FERNANDES, p. 169, 2020). O segundo elemento destacado é a atitude de Chapeuzinho Vermelho de encher a barriga do Lobo com pedras.

Embora mal pudesse respirar, a idosa vovó também conseguiu sair da barriga. Mais que depressa Chapeuzinho Vermelho catou umas pedras grandes e encheu a barriga do lobo com elas. Quando acordou, o lobo tentou sair correndo, mas as pedras eram tão pesadas que suas pernas bambearam e ele caiu morto (GRIMM, 1982, p. 41).

A narrativa acima foi acrescentada ao conto pelos irmãos Grimm, sendo uma referência ao mito grego de Cronos. Consiste numa ação inspirada na atitude de Réia em defesa do seu filho Zeus. Vejamos o que Brandão (1980) diz:

Quanto a Crono, depois que se apossou do governo do mundo, converteu-se num déspota pior que o pai. Temendo os Ciclopes, que ele havia libertado do Tártaro a pedido de Géia, lançou-os novamente nas trevas, bem como aos Hecatonquiros. Como Urano e Géia, depositários da mântica, quer dizer, do conhecimento do futuro, lhe houvessem predito que seria destronado por um dos filhos, que teria de Réia, passou a engoli-los, à medida que iam nascendo: Héstia, Deméter, Hera, Hades ou Plutão e Posídon. Escapou tão-somente Zeus. Grávida deste último, Réia fugiu para a ilha de Creta e lá, secretamente, no monte Dicta, deu à luz o caçula. Envolvendo em panos de linho uma pedra, deu-a ao marido, como se fosse a criança, e o deus, de imediato, a engoliu (BRANDÃO, 1986, p.198).

Vemos o conceito de pós-vida nos elementos destacados. A arte e a imagem são partes que constituem uma memória pulsante que reaparece em momentos históricos distintos. Essa memória estabelece ligações entre diferentes culturas. Elementos que são transportados por criações imagéticas em períodos históricos posteriores. A sobrevivência nos contos de Chapeuzinho Vermelho, escrito, inicialmente, por Perrault e por Jacob e Wilhelm Grimm, persiste em novos contos. Os elementos não são extintos, mas ressurgem, como vimos nas

análises dos contos mencionados. Na história de Chapeuzinho Vermelho Surda, escrito por João Batista (2020), como o próprio título indica, a personagem principal é surda e usuária da Libras e todos os demais personagens se comunicam com ela nesta língua.

De forma resumida, no conto a mãe envia Chapeuzinho à casa da Vovó, alertando-a sobre os perigos da floresta. Durante o percurso, ela encontra o Lobo que diz a Chapeuzinho para ir por outro caminho mais curto. Enquanto isso, o Lobo vai à casa da Vovó, prende-a no guarda-roupa e assume seu lugar. Trancada, a avó grita por socorro. Ao caminhar, Chapeuzinho Surda direcionou o olhar para os pássaros que estavam voando na direção da casa da vovó como de costume ela sempre observava, então a personagem, com base em sua experiência visual, percebe algo incomum e se dá conta que foi enganada pelo Lobo e havia percorrido o caminho errado.

Ao chegar à casa da avó, Chapeuzinho descobriu que o Lobo não era a vovó, pois não tinha traços característicos de humanos. Com fome e impaciente com tantas perguntas o Lobo persegue Chapeuzinho até a floresta com o objetivo de devorá-la. Porém, as árvores da floresta que também eram surdas, sinalizam para Chapeuzinho e a ajudam a suspender o Lobo, repreendendo-o e proibindo-o de tentar fazer mal à menina novamente. Ele foge e quando está alcançando Chapeuzinho, um caçador aparece para ajudar, mas ele consegue fugir mais uma vez, e vai na direção da menina para finalmente conseguir devorá-la. Mas, as árvores da floresta que haviam avisado que isto não poderia se repetir, enlaçaram o lobo nos seus cipós e o expulsaram da floresta, lançando-o para bem longe. Após se livrarem do Lobo, o Caçador e a Chapeuzinho Surda vão para a casa da Vovó, libertam ela do guarda-roupa e comemoram tomando café e comendo lanches.

Em uma perspectiva comparativa, é possível perceber que os elementos considerados mais aterrorizantes e que estão presentes no conto de Charles Perrault (1697) não foram mantidos por Filho (2020) no advento da publicação do conto Chapeuzinho Vermelho Surda. Assim, sua versão mais se assemelha aos escritos de Jacob e Wilhelm Grimm (1882). Um outro ponto a ser destacado refere-se às orientações dadas pela mãe de Chapeuzinho Vermelho Surda, enaltecendo, assim, virtudes como obediência, prudência e atenção às regras.

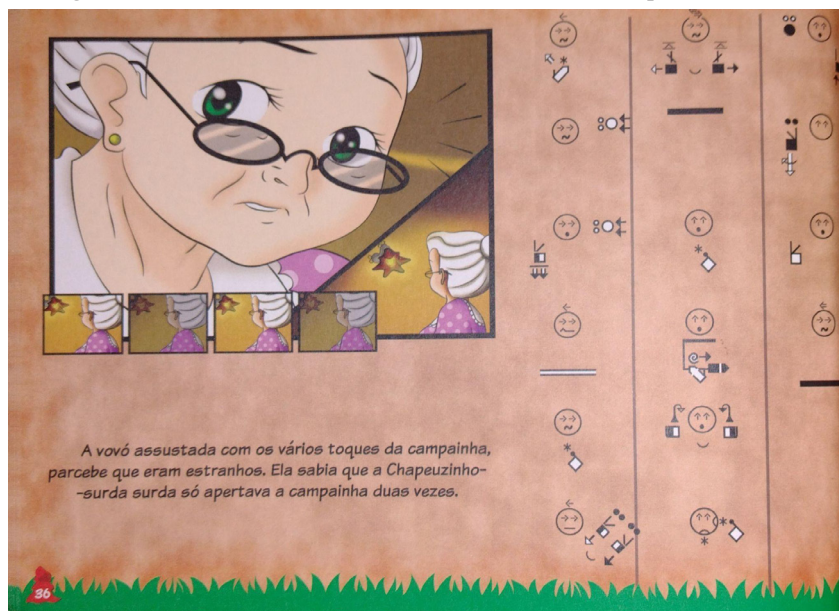
Outros elementos são inseridos na narrativa, como o fato da Chapeuzinho Vermelho ser Surda e usuária da Libras. Este elemento linguístico é destaque em toda a narrativa, visto que outros personagens também utilizam a Libras enquanto língua natural de comunicação com a Chapeuzinho, uma vez que ela é surda, não havendo nenhuma dificuldade para o desenrolar da história por se tratar de uma língua não hegemônica. Ao longo de toda a história, Filho (2020)

explora a visualidade, utilizando-se não apenas do português, mas de toda uma sequência lógica de imagens e da Escrita de Sinais.

Essa diferença aponta para a importância da visualidade para as pessoas surdas, que não é igual entre as ouvintes, visto que, estas apreendem melhor os diversos conceitos quando há acessibilidade visual. A visualidade faz parte da constituição das línguas de sinais e se consolida como o artefato cultural Experiência Visual, se baseando nas percepções do mundo externo por meio da visão, influenciando diretamente em outros artefatos defendidos por Strobel (2016). Peixoto (2016, p. 48) aponta que a experiência visual é “a base da vivência do mundo das pessoas surdas”, conceituando-o como sendo a capacidade de transformar o mundo ao seu favor através da substituição de informações sonoras por informações visuais.

Desta forma a experiência visual e a língua de sinais são os pilares da cultura surda, e são evidenciadas nesta obra quando: a mãe acena ao chamar a Chapeuzinho Surda que estava brincando lá fora, ao invés de gritar; a avó direciona o olhar para a campainha luminosa sendo tocada pelo Lobo; Chapeuzinho olha a direção que os pássaros estão voando e identifica que estava no caminho errado; quando, toda a comunicação dos personagens acontece em Libras. Vejamos a ilustração exemplificativa sobre a Vovó direcionando o seu olhar para a campainha luminosa:

Imagem 02: Demonstração da atenção visual da Vovó a campainha luminosa.



Fonte: Filho, 2020, p. 36.

Com isso, as versões do conto Chapeuzinho Vermelho e o conto Chapeuzinho Vermelho Surda evidenciam o conceito de sobrevivência discutido por Walburg, demonstrando a “memória pulsante” que ressurgue aliada a novas significações culturais, consolidando-as. Vemos nessas narrativas, personagens e condutas constituídos por características e elementos que podem ser compreendidos como interferências oriundas de períodos ou lugares distintos, mas que torna possível a ligação com o passado.

A fim de continuar a discutir o conceito de sobrevivência de Walburg, porém em outra esfera da Arte, selecionamos alguns trabalhos de Kilma Coutinho, artista plástica surda, pernambucana, que demonstrou interesse por desenhos desde a infância. Aos 13 anos, iniciou um curso de pintura. Posteriormente, ampliou o conhecimento sobre pintura com seu amigo surdo Marcelo Batista, formado em arte.

A artista utiliza técnicas de pintura com tinta acrílica, aquarela, lápis e pastel seco. Suas obras apresentam a perspectiva surda e são compostas por mãos, olhos, folhas e flores que atravessam os ouvidos, representando a subjetividade do ser surdo e a aceitação da sua condição de surdez, não enxergando-a com desprezo e estranheza, mas com normalidade. Segundo a autora, “o olho vê apenas o que a mente está pronta para entender” (REZENDE, 2018, p.268). Suas obras trazem uma provocação à reflexão sobre a mulher surda, a língua de sinais e a natureza surda. A seguir, duas obras selecionadas que analisamos na perspectiva de Warburg.

Imagem 03: A esquerda, As duas Fridas por Frida Kahlo, 1939. À direita, Frida Kahlo por Kilma Coutinho, 2021



Fonte: Imagem a esquerda: Imagens Google. Imagem à direita: @kilma_coutinho (Instagram)

Ao observarmos a obra intitulada “As duas Fridas” e a obra “Frida Kahlo”, percebemos alguns elementos que se mantêm no trabalho da Kilma Coutinho. Ambas são conectadas por artérias a um coração, um pássaro segura uma artéria. Kilma expressa a conexão com Kahlo, mantendo elementos semelhantes à primeira obra, mas inserindo uma mulher surda, que pode ser identificada assim, por causa do ramo de folha que sai do ouvido.

A constituição da identidade é um processo interessante quando relacionamos à cultura. O ramo que sai do ouvido é um elemento marcante em diversas telas pintadas por Kilma. O conceito de surdez patológica é substituído pelo conceito “Ser surda” que é subjetivo. Esse empoderamento é tecido por um processo de identificação que se constitui no social, na vida em comunidade. A subjetividade do Ser Surda é evidenciada em outras obras da artista.

Imagem 04: A esquerda, Frida Kahlo por Kilma Coutinho, 2019. À direita, Rainha por Kilma Coutinho, 2021.



Fonte: @kilma_coutinho (Instagram)

As obras “Frida Kahlo” (2019) e “Rainha” (2021) são bustos de mulheres. Na primeira, Frida com flores no topo da cabeça, como pode-se ver em diversos autorretratos da artista, e ramos que saem dos seus ouvidos referenciando a surdez, elemento utilizado por Kilma em suas pinturas. Na segunda, uma mulher com ramos que saem dos ouvidos e com uma coroa constituída por configurações de mãos que se referem à língua de sinais. A Língua de Sinais é o artefato cultural mais importante para a constituição da identidade surda e que

assim como outros artefatos são produções culturais que emanam do seu modo de vivenciar o mundo.

Nas obras de Kilma, vemos elementos da pintura, traços, objetos que identificamos em algumas obras de Kahlo junto a elementos contemporâneos à artista surda. Resiliência, o enfoque sobre as potencialidades em detrimento da ausência da audição, a língua de sinais e a subjetividade das pessoas surdas são características que inspiram e formam suas obras.

4. Considerações finais

Ao longo deste trabalho nos debruçamos sobre a história de Chapeuzinho Vermelho, registrada, inicialmente, por Charles Perrault em 1697, traduzida e adaptada pelos irmãos Jacob e Wilhelm Grimm (1882) e por João Filho (2020), tomando como base de análise as discussões feitas por Georges Didi-huberman (2013) e Aby Warburg (2015), que trazem para o nosso entendimento que as inúmeras criações humanas sempre fazem referência a outros artefatos tidos como mortos ou não mais existentes, mas que ressurgem como “fantasmas”, e se fazem “presentes” em nosso cotidiano. Além disso, também apresentamos algumas reflexões sobre as produções da artista plástica surda Kilma Coutinho.

Com isso, foi possível observar que a história traduzida por João Filho (2020), Chapeuzinho Vermelha Surda, apresenta influências presentes na versão de Perrault (1697) e dos irmãos Jacob e Grimm (1882), fazendo ressurgir esses elementos históricos que permanecem para além dos anos, como os personagens, a moral e o desenrolar da história. Porém, observamos também a inserção de novos elementos que se correlacionam aos aspectos contemporâneos do autor, bem como das questões culturais, que são identificadas por meio da exploração da visualidade, da Libras e da escrita de sinais. Por fim, foi possível também identificar que as obras analisadas de Kilma Coutinho trazem para o presente a referência latente de obras do passado, nos apresentando a essência do original a partir de uma nova perspectiva, o que nos faz superar, por hora, o saudosismo mediante o luto pela perda do original.

Referências

ALVES, Gerlúzia de Oliveira Azevedo. **A arte rupestre como expressão comunicativa da cultura**. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais). Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006.

BRANDÃO, Junito de Souza. **Mitologia Grega**. - Vol. 1. Petrópolis: Editora Vozes Ltda, 1986.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **A imagem sobrevivente: História da arte e tempo dos fantasmas segundo Aby Warburg**. Rio de Janeiro: Contraponto/Museu da Arte do Rio de Janeiro, 2013. Tradução: Vera Ribeiro.

FERNANDES, Rafaela Alves. (2020). **Entre sobrevivências e metamorfoses: a montagem de imagens em Aby Warburg e André Malraux**. *Rapsódia*, 1(14), 165-184. <https://doi.org/10.11606/issn.2447-9772.i14p165-184>.

FILHO, João Batista Alves de Oliveira. **Chapeuzinho Vermelho Surda**. Araraquara: Letraria, 2020.

GRIMM, J. & GRIMM, W. **Chapeuzinho Vermelho**. In: TATAR, M. TATAR, Maria. **Contos de fadas: edição comentada e ilustrada**. BORGES, Maria Luiza X. de A. (Trad.) Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2015.

MICHELLI, Regina. **Chapeuzinho Vermelho: travessias**. in: SOUZA, Elisângela Maria de (Trad.). MICHELLI, Regina; GARCÍA, Flavio; BATALHA, Maria Cristina (Eds.). **Chapeuzinho Vermelho/ Le Petit Chaperon Rouge**. Coleção Charles Perrault – Vol. 1. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2019.

PEIXOTO, J.A. **O Registro da Beleza nas Mãos: A Tradição de Produções Poéticas em Língua de Sinais no Brasil**. UFPB, 2016.

____. **A tradição literária no mundo visual da comunidade surda brasileira** [curso eletrônico] - João Pessoa: Editora do CCTA, 2020.

PERRAULT, Charles. **Chapeuzinho Vermelho/ Le Petit Chaperon Rouge**. SOUZA, Elisângela Maria de (Trad.). MICHELLI, Regina; GARCÍA, Flavio; BATALHA, Maria Cristina (Eds.). Coleção Charles Perrault – Vol. 1. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2019.

REZENDE, Patrícia. **Galeria de Arte: Kilma Coutinho**. Revista Espaço. Rio de Janeiro. n° 51. jan./jun. 2019.

SANTOS, Adécio Machado dos. **GUTENBERG: a era da imprensa**. Percepções. Caçador-SC. v. 1. n. 1. jan./jun. 2012.

STROBEL, karin. **As imagens do outro sobre cultura surda**. 4. ed. - Florianópolis: Ed. da UFSC, 2016.

WARBURG, Aby. **Histórias de fantasma para gente grande: escritos, esboços e conferências / Aby Warburg; organização Leopoldo Waizbort ; tradução Lenin Bicudo Bárbara**. — 1ª- ed. — São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

O ENSINO DE MATEMÁTICA NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM ESTUDO BIBLIOGRÁFICO ACERCA DAS PRÁTICAS EDUCACIONAIS VOLTADAS PARA AS PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS

Elizael Serrão de Castro¹

1. Introdução

Ao longo de muito tempo as pessoas com deficiência ficaram excluídas de vários espaços da sociedade, a mercê dos programas que detinham a tarefa de incluí-los por meio da oferta de serviços dentre eles, o escolar. Os relatos são surreais se compararmos as mazelas que estas pessoas viviam. Há na literatura estudos que relatam a morte injusta e terrível que os indivíduos com deficiência viviam, às vezes ficavam escondidas dentro de casa, não podiam estudar, pois, acreditava-se que não tinham capacidade de aprender, entre outros fatores que foram alegados para impedir que as mesmas tivessem seus direitos reconhecidos na sociedade e nas leis que regem a educação inclusiva (GUSMÃO et al.; 2016).

Dessa forma, vemos que a discriminação para com as pessoas com deficiência são desde sempre um reflexo da sociedade que vivemos hoje, que exclui, maltrata, humilha e abandona estes indivíduos. Embora, muito se tenha feita é questionável o quão pouco avançamos e o que é preciso fazer para mudarmos está realidade, visto que a mercê da sociedade essas pessoas perdem os seus direitos fundamentais, garantidos na legislação vigente no país (MONTANO et al.; 2006).

Entretanto, com o passar do tempo, assim como a sociedade, às leis foram sofrendo alterações e, há alguns anos, passaram a debater e inserir as questões relacionadas à inclusão de pessoas com deficiência no cenário brasileiro, após intensas campanhas e protestos de ONG's, associações e organizações de civis que lutam pelas pessoas com deficiência, afim de garantir seus direitos fundamentais (GIL, 2008, p. 34).

Um marco importante neste processo foi a criação da Declaração de

¹ Especialista em Educação Matemática e Educação Especial e Inclusiva pela Faculdade de Educação e Tecnologia da Amazônia (FAM) Graduado em Educação do Campo com Habilitação em Matemática (UFPA PA) Campos Abaetetuba.

Salamanca em 1994, que propiciou a oportunidade de se colocar a educação especial dentro da estrutura de uma educação para todos, ou seja, que o aluno com deficiência deveria aprender junto com os demais alunos, independente de quaisquer dificuldades ou diferenças. É válido ressaltar que, este novo cenário que se abriu garantiu além da oferta mesmo que tímida aos portadores de necessidades especiais, oportunizou também aos discentes de forma geral um ensino aprendido de maior qualidade. Segundo o conceito de Necessidades Educacionais Especiais (NEE) Cintra (2014, p. 25) argumenta que:

“[...] Identificar os estudantes com algum tipo de deficiência e dificuldade de aprendizagem, onde são caracterizados conforme suas habilidades, dificuldades de aprendizagem, altas habilidades e limitações no desenvolvimento e comunicação. Essas características garantem e oportunizam a adequação do processo ensino aprendido que deve ser ofertado”

A partir desse movimento de inclusão, dos alunos com necessidades educacionais especiais na sociedade, é que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi assegurar que a oferta da educação escolar a esses alunos deve ser feita, preferencialmente, nas escolas regulares de ensino, o que nos leva a refletir e a discutir sobre o processo de formação e capacitação desses docentes que atuarão nesses espaços e deverão proporcionar um ensino de qualidade voltado para a diversidade, sem ferir, calar ou separar os alunos (ASSIS, 2016, p. 16).

No entanto, mesmo estando previsto em lei, nem sempre a formação inicial desenvolve muito bem as competências para o trabalho com a educação especial. Um exemplo, é o ensino de matemática a estes alunos, visto que pelo grau da deficiência os portadores de necessidades especiais não conseguem raciocinar e/ou aprender matemática diante da pluralidade que é a disciplina. Assim, os alunos não tem a abordagem necessária para aprender sobre o tema em questão, da mesma forma vê-se que normalmente muitos professores das ciências exatas não possuem formação acadêmica para trabalhar com este alunado, já que as disciplinas que abordavam a educação especial eram quase sempre trabalhadas de forma superficial, não abrangendo grande parte das deficiências, ou até mesmo não existiam na grade curricular (RIVERA et al.; 2016).

Dessa forma, este estudo questiona e ao mesmo tempo debate sobre como o profissional de matemática trabalha com alunos portadores de necessidades especiais. Tendo em vista, as dificuldades de atuação, precariedade dos recursos que são ofertados e a falta de cursos de formação continuada a estes professores. Contesta-se ainda neste estudo o saber dos educadores frente aos novos recursos que o auxiliam nesse processo? Será que conhecem os tipos de metodologias mais adequadas para cada aluno com necessidade educacional especial? Enfim, os questionamentos são inúmeros que no tange a oferta do ensino e

aprendizagem de matemática para os alunos com necessidades especiais.

Diante do exposto, a presente pesquisa tem como objetivo geral analisar como se dá a oferta do ensino para os portadores de necessidades especiais na disciplina matemática, e de que maneira os educadores da área estão sendo preparados para atuar com a precariedade das escolas com alunos deficientes.

Este artigo encontra-se organizado em tópicos: no primeiro tópico, apresenta-se uma breve introdução, sobre a problemática da pesquisa, a justificativa, a questão da pesquisa e o objetivo. No segundo tópico, consta o referencial teórico pautado nas discussões feitas por estudos de vários autores que tratam sobre a Formação de Professores de matemática em relação à Educação Especial. No terceiro tópico, apresentam-se as considerações finais e, por fim, as referências.

2. Referencial teórico

2.1 A Educação Inclusiva no Brasil: Conceitos, definições e paradigmas desde processo

No Brasil, o atendimento às pessoas com necessidades especiais vem desde a época do Império, ou seja, desde muito tempo já se tinha mesmo que timidamente um alinhamento para com as práticas assistenciais aos deficientes. No século XIX é fundado o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, atual Instituto Benjamin Constant; e o Instituto dos Surdos e Mudos, hoje Instituto Nacional da Educação dos Surdos, ambos no Rio de Janeiro, sendo um importante passo para a construção das práticas educacionais voltadas às pessoas com deficiência (MONTANO et al.; 2006, p. 31)

Em 1926 é criado o Instituto Pestalozzi, em Canoas, no Rio Grande do Sul, especializado na educação especial na área da deficiência mental, já no ano 1954 surge, no Rio de Janeiro, a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE. No ano de 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei nº 4.024/61, fundamenta o atendimento educacional às pessoas com deficiência dentro do sistema geral de ensino. Na década de 70, do século passado, a Lei 5.692/71 que altera a LDBEN de 1961, reforça ainda mais o encaminhamento dos alunos especiais para as classes e escolas especiais. E também, o MEC cria um centro para gerenciar a educação especial no Brasil, o CENESP – Centro Nacional de Educação Especial. Todos estes eventos são relevantes, pois evidenciam o quanto é necessário às práticas educacionais voltadas às pessoas com necessidades especiais, na prerrogativa de ampliar seu domínio de conhecimento e efetivar seus direitos (BRASIL, 1998).

Realizando uma retrospectiva da política pública democrática a respeito da Educação Inclusiva no Brasil, encontra-se como documento pioneiro nesta área, a Constituição Federal de 1988, artigo 208, item III.

Art. 208 – O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: III– atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; [...].

A partir da constituição pode-se citar entre os principais documentos sobre a educação para pessoas com necessidades educacionais especiais: a Lei 7.853 de 1989, que trata do apoio às pessoas portadoras de deficiência e sua integração social; O Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990; A Declaração de Salamanca, de 10 de junho de 1994, que relata sobre os princípios, políticas e práticas na área das necessidades educacionais especiais; A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, que descreve sobre a Educação Especial em seu capítulo V; o Decreto nº 3.298 de 1999, que regulamenta a Lei 7.853 de 1989 da Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência; O Plano Nacional de Educação de 2001, com os objetivos e as metas para a Educação das pessoas com necessidades educacionais especiais; as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica de 2001; a Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em Nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena; a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva de 2007; o Decreto número 6.571 de 2008, que dispõe sobre o atendimento educacional Especializado (BRASIL, 1998 e 1999).

A partir dessa retrospectiva das políticas públicas brasileiras e da observação dos Censos Escolares, percebe-se que ocorre a cada ano um aumento do número de alunos que necessitam de atendimento educacional especializado matriculados nas classes comuns das escolas regulares. Esse resultado vem ao encontro do objetivo da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva que é o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com necessidades especiais nas escolas regulares. No entanto, vê-se que o atendimento para os deficientes nestas escolas sofre problemas frequentes no que concerne a qualidade da oferta de ensino (OLIVEIRA, 2010, p. 45).

Diante do exposto, vemos que na grande maioria das escolas públicas brasileiras a oferta de serviços públicos que beneficiem as pessoas com necessidades especiais e quase que inexistente, há a falta da acessibilidade as dependências escolares, materiais e insumos básicos, por vez estes agravos acabam desmotivando os alunos a continuarem com os estudos, e com isso ocorre a evasão escolar.

Dessa forma, para amenizar estes problemas o Decreto nº 6.571 de 2008, que dispõe sobre o atendimento educacional especializado, argumenta que o Ministério da Educação deverá prestar apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino e, também, proporcionar formação continuada aos professores para o atendimento educacional especializado na contextualização do seu

trabalho, visto que este processo se faz necessário para a aquisição de conhecimento por parte dos professores (SILVA, 2016, p. 10).

Compreende-se que a educação escolar dos estudantes com necessidades educativas especiais deve ser compreendida e efetivada na sala de aula de maneira que possa, de forma estratégica, oferecer oportunidades iguais a todos os estudantes no ambiente escolar sem que haja distinção entre os discentes e docentes (PAIXÃO et al.; 2010, p. 12).

As diretrizes para a ação a nível nacional devem ser elaboradas visando o bem-estar e igualdade de oportunidades para estudantes com todos os tipos de necessidades especiais e dar assistência em todos os campos, como saúde, segurança social e formação profissional, trabalhando junto com a legislação educativa do país para proporcionar-lhe uma educação ímpar, independentemente do setor da sociedade em que viva. Logo, deve ser dada atenção especial às necessidades das crianças e dos jovens com deficiências severas ou múltiplas (UNESCO; SALAMANCA, 1994, p. 17).

É importante salientar que, estes têm os mesmos direitos que todos os outros da sua comunidade de atingir a máxima autonomia, enquanto adultos, e deverão ser educados no sentido de desenvolver as suas potencialidades, de modo a atingir este fim sem restrições, segregação ou desrespeito – visando unicamente o saber como ponto inicial (UNESCO; SALAMANCA, 1994, p. 18).

A Educação Inclusiva nas escolas permite que os estudantes possam desfrutar de orientações diversificadas educacionais, ao mesmo tempo que terão oportunidades de compreender valores social. Os recursos são amplos para se trabalhar com essa demanda de estudantes, mas para isso as escolas devem se organizar em todos os sentidos, dispondo de recursos e trabalhando a valorização social e educacional, afim de oportunizar condições de aprendizagem (ZWAN, et al.; 2016).

As escolas devem garantir assistência aos discentes aos programas de apoio ao estudante com necessidade especial, devem promover sempre investigações no desenvolvimento escolar dos discentes e efetuar-se nessa investigação, sempre buscando melhorar a nível regional e nacional. Uma vez que precisa adaptar-se a necessidade de aprendizado do estudante. A educação inclusiva é uma tarefa em que todos devem participar desde a escola aos pais dos estudantes, não somente os com necessidades, mas os regulares também. A responsabilidade abrange toda comunidade, tarefa de extrema importância para a família que possui um papel fundamental neste processo (FERNANDES, et al.; 2016).

Os órgãos governamentais e não governamentais têm uma parcela muito importante na participação educacional, pois eles podem e devem oferecer uma assistência que as escolas precisam para a educação de estudantes com

necessidades educacionais especiais e, o suporte nos recursos que permitam o funcionamento das escolas de qualidade, não só brasileiras, mas, de todo mundo.

Assim, fica definido que a cooperação internacional deve colaborar no desenvolvimento de associações regionais e internacionais de profissionais empenhados no melhoramento da educação das crianças e jovens com necessidades especiais e apoiar a criação e disseminação de boletins informativos e revistas, assim como a realização de reuniões regionais e conferências (UNESCO. SALAMANCA, 1994, p. 46).

É importante que haja essa cooperação para que se possa criar um modelo de ensino mais voluntarioso e que contribua para uma educação de qualidade e que os países mais desenvolvidos seja modelo de ensino para os menos desenvolvidos. É preciso esse intercâmbio para que a educação se desenvolva e a educação inclusiva melhore a cada dia.

2.2 Formação de professores de matemática no que concerne o contexto da educação inclusiva

Devido a heterogeneidade e a diversidade de estudantes com necessidades educativas especiais, muitas vezes, o professor se depara com teorias conflitantes na prática de ensino e isso lhe deixa desmotivado e logicamente sem saber o que fazer. Este problema é frequentes nas escolas brasileiras e só refletem o ensino entre teoria X práticas que são ofertadas nós cursos de graduação.

Os professores que lecionam no ensino de matemática são metodicamente os mais atingidos, já que o conteúdo é complexo e na grande maioria das universidades não há disciplinas que ofertem o trabalho docente com crianças e adolescentes deficientes, assim cria-se um abismo muito grande entre a prática e a teoria quando estes problemas ocorrem nas salas de aula.

Dessa forma, devido os grandes problemas enfrentados pelos professores de modo geral foram criados os Parâmetros Curriculares para a educação especial afim de subsidiar os professores no seu trabalho docente com estes alunos, dar o suporte necessário e facilitar de modo sistemático o trabalho desenvolvido por estes educadores.

Em decorrência da Educação Inclusiva algumas reestruturações no contexto escolar se fazem necessárias, como: adequação arquitetônica de prédios escolares, visando torna-los mais acessíveis, mudança e/ou ampliação de mobiliários e equipamentos; elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais visando atender os alunos deficientes; implantação de salas de recursos multifuncionais; formação de gestores e demais profissionais da escola; e, da mesma forma, a formação continuada de professores que se torna essencial nos tempos atuais (SCHLÜNZEN, et al.; 2016).

Da mesma forma, a legislação educacional que trata da inclusão criou o Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial. O MEC, por intermédio da Secretaria de Educação Especial, desenvolve, em parceria com o programa Universidade Aberta do Brasil – UAB, o Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial que tem por objetivo formar professores dos sistemas estaduais e municipais de ensino, por meio da constituição de uma rede nacional de instituições públicas de educação superior que ofertem cursos de formação continuada de professores na modalidade a distância (SILVA, et al.; 2016, p. 13).

A Resolução do Conselho de Educação/Conselho Pleno nº 1/2002, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, define que as instituições de ensino superior devem prever em sua organização curricular, entre outros itens, o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e contemplar especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais, como deficiência (visual, auditiva, física, mental), transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, ou, ainda, alunos advindos de comunidades indígenas (FARIAS, 2016, p. 15).

O professor precisar ser capaz de buscar argumentos que o possibilite trabalhar sem encontrar uma maneira de eliminar as dificuldades e de possibilitar um ensino inclusivo em sala regular de aula. E para isso, precisa buscar na pesquisa uma qualificação onde permita que ele transmita, em tempos de inclusão, saberes numa perspectiva educacional no sentido cultural e diversificado na prática de ensino aprendizagem. Essa discussão abrange todo campo de ensino, pois o professor de Matemática antes de tudo deve ser um profissional que mobiliza certos saberes, ou pelo menos deveria: como o saber do currículo, da disciplina, da ciência da educação, da experiência entre outros (PAIXÃO e GONÇALVES, 2016, p. 4).

Segundo Glat e Pletsch (2007 apud Paixão e Gonçalves, 2010) “a formação especializada desse docente ocorre através da formação continuada, denominada em alguns casos de capacitação em serviço, realizada através de cursos, seminários, colóquios, oficinas, reuniões e ainda o assessoramento sócio psicopedagógico da equipe técnica em educação especial.” Na formação do professor de matemática face às necessidades de hoje, deve-se ter um olhar reflexivo nos dias atuais para a escola inclusiva, um professor que apresente métodos e objetos para a aprendizagem do estudante sem limitar-se aos problemas.

Segundo Paixão e Gonçalves (2010), argumenta que:

[...] “E a essa formação é necessária uma formação inicial diferenciada na maioria dos cursos de formação anteriormente discutido, pois é necessário

um sólido saber matemático amparado pela pesquisa e a reflexão do fazer pedagógico a partir da indissociabilidade entre teoria e prática (PAIXÃO e GONÇALVES, 2010, p.34).

Observa-se que, quando o professor obtém um conhecimento através da formação continuada, a vivência em sala de aula flui com mais respeito, com uma pedagogia dinâmica e dialógica. Levando em consideração que o professor pode usufruir da criatividade e dos recursos metodológicos quando julgar necessário, para levar a aprendizagem e formar cidadãos capazes de refletir e criticar através de uma simples ação proposta ou levantamento no processo de aprendizagem do estudante especial na escola regular (ALMEIDA, et al.; 2012).

É importante destacar que, trabalhar a inclusão nas escolas regulares brasileiras não é uma tarefa simples, pois apesar de ser assegurado por leis a educação para todos, a escola não foi estruturada para atender de maneira adequada a inclusão nas escolas, vê-se que há lacunas na formação dos professores para trabalhar com os estudantes com deficiências o que gera desconforto para o professor e atraso no aprendizado do educando. Muitas escolas não dispõem de materiais para se trabalhar a educação desses estudantes e daí o desafio do professor de matemática para promover o ensino para esses estudantes torna-se maior, haja visto a complexidade da disciplina (GUSMÃO et al.; 2016).

Para os autores, as escolas devem ser responsáveis pela verdadeira inclusão desses estudantes, adequando-se às necessidades dos mesmos e preparando seus professores para receber e ensinar de forma a atender as especificidades de cada um, tirando deles o que eles já trazem de conhecimento de suas casas e aplicando metodologicamente uma aprendizagem voltada ao saber comum, ou seja o ensino escolar (GUSMÃO et al.; 2016, p. 34).

A adequação do professor para o ensino inclusivo possibilita ao mesmo uma interação mais aprofundada com o educando e a ampliação dos seus conhecimentos para suprir as necessidades dos estudantes na formação de cidadãos. E o professor, muitas vezes, terá que usar uma metodologia inovadora ou, até mesmo, se reinventar para poder propor ao educando o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem e buscar a criatividade e capacidade de aprendizagem do estudante especial na sala de aula regular (ARAÚJO, et al.; 2015).

Segundo Oliveira (2010, p. 5), argumenta que:

“[...] quando o aluno é privado deste sentido o educador tem como função buscar outros meios de satisfazer esta necessidade. E para que isso ocorra, que seja repensado a educação e que se estruture o trabalho que os professores vem desenvolvendo em sala de aula, por que são os professores quem estão em constante contato com o estudante na sala de aula. São os professores que desenvolvem atividades e promovem a valorização do ensino inclusivo e se não for repensada a prática do professor para com o estudante,

desde a formação inicial a socialização na sala de aula, a inclusão escolar vai se configurar no modelo de ensino sem perspectivas inclusivas.”

Quando um professor está qualificado para desenvolver o processo educativo em uma sala de aula regular com estudantes especiais, os mesmos assimilam o conteúdo exposto com mais facilidades, pois um professor procura desenvolver no estudante a capacidade de aprendizagem que ele não consegue avançar face a uma diversidade que o professor profissional não buscou desenvolver em sala de aula.

Riveira, Moreira, Silva Rodvalho, Correa e Silva e Salla (2016) afirmam que:

“[...] a função desse profissional da educação é procurar meios de fazer com que o estudante ultrapasse seus obstáculos. Acrescenta ainda que, quando o professor acredita no discente, procura meios, como a ludicidade, que irão facilitar no processo ensino-aprendizagem e, favorecendo a capacidade de aprender que o educando possui.

Desse modo, o professor da escola regular de matemática enfrenta, hoje em dia, dois desafios: o primeiro, a inclusão e a necessidade de desenvolver a capacidade de aprender do educando com necessidade educacional especial; o segundo, são as cobranças e as leis que regem a educação brasileira. Ressalta-se mais uma vez a necessidade do professor comprometido com a necessidade de aprendizagem dos estudantes e a formação de cidadãos (ARAÚJO, et al.; 2015).

Portanto, essas medidas visam, como escrito no capítulo V da LDB nº 9394/96, assegurar aos alunos com necessidades especiais professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns. Pelo exposto até o momento, verifica-se que a inclusão de alunos com necessidades especiais é uma realidade nacional e que os professores precisam ter formação para estarem preparados a fim de realizarem a inclusão desses alunos portadores de necessidades especiais em uma sala de aula regular.

2.3 Educação matemática inclusiva

A Educação Inclusiva no ensino da Matemática precisa ser compreendida como um processo de aceitação humana e familiar e, precisa ser trabalhada para o enriquecimento do conhecimento acadêmico. Mas, para que isso aconteça, será preciso à colaboração de todos os profissionais da educação, como também, organizações políticas governamentais e não governamentais do Brasil, sem este enlace sistemático da sociedade o processo torna-se mais dificultoso, gerando problemas pertinentes. De acordo com Schlünzen e Lanuti (2016, p. 45):

“[...] ensinar Matemática na perspectiva da inclusão requer um ensino que

tenha como ponto de partida o que os estudantes já conhecem, a escolha de recursos e materiais que possibilitem a construção de um ambiente estimulador para a ação e reflexão do estudante e uma nova forma de avaliar.”

Desse modo, é preciso que haja um olhar reflexivo acerca da educação inclusiva. O professor precisa ser assistido, mas cabe a ele procurar rever as estratégias que ele está utilizando em sala de aula na perspectiva inclusiva e, quando o professor analisa sua prática, ele tem a oportunidade de se avaliar, de poder melhorar seus métodos, analisar e perceber a importância do ensino/aprendizagem de estudantes com necessidades especiais em escola regulares.

É válido ressaltar que, o ensino por meio do processo lúdico está a cada dia que se passa sendo mais utilizado no processo de ensino nas escolas brasileira. Vê-se este método como atraente e que de modo geral gera resultados significativos na aprendizagem. Portanto, os jogos, as brincadeiras e a dinâmica está ganhando espaço a cada dia na escola, estes por sua vez, possibilitam uma interação maior com os estudantes em sala de aula e, através desse dinamismo, possibilita que haja uma troca de conhecimento entre os educandos (STROTTMAN, et al.; 2013).

O estudante também enfrenta um desafio na educação inclusiva, que é a carência na desenvoltura de aulas voltadas para a aprendizagem de estudantes especiais na escola regular. Segundo Segadas (2007 apud Oliveira 2010, p.5) quando o “estudante é privado deste sentido o professor tem como função buscar meios de satisfazer esta necessidade”.

Quando o estudante especial é inserido na escola regular a assistência a sua aprendizagem, torna-se necessário a valorização social e educacional na formação curricular desse estudante e cabe ao professor como um formador de conceitos e ideias, aperfeiçoar-se cada vez mais na pesquisa para ampliar seus conhecimentos metodológicos e para provocar uma reação na capacidade de aprender dos estudantes com necessidades educacionais especiais.

De acordo com Farias (2016, p. 8),

“[...] com relação as práticas de inclusão em sala de aula os professores de matemática ainda têm que enfrentar muitas dificuldades, seja formativa, social ou cultural. Uma vez que a carência de cursos específicos para capacitação na área de Educação Especial para professores é grande, os professores ficam com a responsabilidade educar os estudantes especiais e regulares em uma única sala de aula tendo que enfrentar a falta de estrutura da escola que não está preparada inclusivamente para desenvolver esse processo de ensino com os estudantes especial na escola regular.”

Nesse sentido, é preciso repensar uma escola inclusiva para se trabalhar a educação de discentes com necessidades especiais em sala de aula regular. É necessário especializar, através de cursos e eventos educacionais para a inclusão

e, estruturar as escolas buscando estratégias de ensino que possibilite que o professor melhore seus métodos de ensino proposto em uma sala de aula regular.

Para isso, é necessária a participação e o comprometimento com a educação no país para a construção de um conhecimento inabalável, assim como uma reflexão por parte do professor no processo educacional inclusivo que ele está desenvolvendo na sala de aula. Ele precisa rever e analisar suas estratégias para a construção do saber e, estimular a aprendizagem na transmissão de conteúdos e situações que levam a formação social, cultural e educacional do estudante (GIL, 2008, p. 23).

E como alguns fatores que facilita para o professor desenvolver um trabalho simples e eficaz é a ludicidade, como uma das ferramentas para educar crianças com necessidades especiais em sala de aula regular. Reconhecendo as diferenças especiais à prática inclusiva de conhecimento, o professor vai obter através de diferentes percepções o entendimento da prática inclusiva e, deixar para traz aquela visão de conhecimento aquisitivo e imposta pelo professor. O conhecimento inclusivo trabalha em duas frente: o respeito e também a postura do professor para com o estudante (FARIAS, 2016, p. 10).

O professor de matemática para desenvolver uma inclusão na prática educacional, precisa refletir os objetivos metodológicos na congregação de valores e necessidades educacionais, por meio de atividades estimulantes e implementação de conceitos para fazer os estudantes a apreender o conceito proposto e a produção de conhecimentos (OLIVEIRA, 2010, p. 12).

Enfim, a educação básica para estudantes com necessidades educacionais especiais, e também para os estudantes regulares, é a base para o decorrer da sua carreira literária e meramente na formação de um cidadão que vai ter um papel importante na sociedade. E, o professor como mediador de conhecimento, tem um papel muito importante nessa base de ensino: que é o despertar o conhecimento e o interesse desse alunado. Dessa forma, é uma missão para o professor conseguir despertar o estudante para uma vivência em sociedade.

3. Considerações finais

Observa-se ao final deste artigo o quão é importante a participação efetiva de toda a sociedade na busca pela qualidade do ensino que é ofertado nas escolas brasileira. Vê-se mais ainda quando falamos da educação de matemática frente aos educandos portadores de necessidades educacionais especiais, visto que a deficiência limita-o em determinadas circunstâncias o que gera um comprometimento ainda maior por parte dos educadores.

De acordo com o estudo, pode-se concluir que as pesquisas na área de Educação Inclusiva relacionada ao ensino da Matemática em escolas regulares,

por ser recente, necessitam da continuidade e carecem de mais literatura, afim de dar suporte técnico e material aos professores.

Com relação a prática de inclusão nas escolas, os professores de matemática enfrentam muitas dificuldades e muitas barreiras para desempenhar um ensino inclusivo na sala de aula, por questões formativas, pedagógicas, social, cultural. E a defasagem na formação profissional do professor o possibilita que ele desenvolva um trabalho fragmentado em sala de aula.

O processo de ensino da matemática numa perspectiva inclusiva não é fácil, pois os estudos mostraram que esse tema é inquietante tanto para o professor quanto para o estudante. Apesar que o professor precisa de uma reflexão maior do que o estudante no processo de ensino. Observamos que na grande maioria das vezes as universidades não dão este suporte e limitam o discente universitário as cálculos e regras, sem atentar-se para as várias dificuldades que o futuro profissional poderá encontrar.

Os estudantes precisam ser alfabetizados matematicamente, não só os educandos especiais, mas todos que participem do processo de educação nas escolas e, reconstrua uma cultura de saberes matemáticos que está se isolando e se limitando com a contemporaneidade. E que sejam dadas condições favoráveis para um Ensino Inclusivo de Educação Matemática.

O material didático, o corpo docente com formação adequada e o ambiente propício são muito importantes para o desenvolvimento do conhecimento do estudante especial no contato imediato com o conteúdo na escola regular. Pois quando se trabalha com o material adequado, mais fácil se torna o desafio enfrentado, neste caso o desafio de educar estudantes com necessidades educacionais especiais.

Por fim, conclui-se que a educação inclusiva só tem a contribuir para o desenvolvimento e melhoria da educação de estudantes com necessidades educacionais especiais no Brasil e para a ampliação dos conhecimentos da sociedade docente que trabalha com o compromisso de formar cidadãos nas escolas regulares brasileiras, adquirindo novas habilidades e oportunidades de uma reflexão voltada para a Educação Inclusiva.

Referências

ALMEIDA, Dulce Barros; TEIXEIRA, Ricardo A. G. **Educação Matemática em um contexto inclusivo**. Goiás. 2012. Disponível em https://eventos.fe.ufg.br/up/248/o/1.4.__12_.pdf. Acesso em 07/02/2021.

ARAÚJO, Marcelo Marques de; SALES, Elielson Ribeiro. **O tabuleiro de decimais em uma classe inclusiva: uma possibilidade para estudantes com deficiência visual**. São Paulo. 2015.

ASSIS, Claudio de. **A língua Escrita e a cognação Matemática dos surdos**. São Paulo. 2016.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: ArtGraf Brasília, 1999.

_____. **PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: Adaptações. Curriculares / Secretaria de Educação Fundamental**. Secretaria de Educação Especial. - Brasília: MEC / SEF/SEESP, 1998.

COSTA, Walter Cristiano Lima da; BARATA, Rouziclaide Castelo. 2016. **Alfabetização Matemática e educação de surdos: alguns apontamentos**. São Paulo: XII Encontro Nacional de Educação Matemática (ENEM), 2016. Disponível em http://www.sbembrasil.org.br/enem2016/anais/pdf/6156_4214_ID.pdf. Acesso em: 07/02/2021.

FARIAS, Vinicius Fernandes de. **O ensino de Matemática inclusivo para estudantes com necessidades especiais: um estado da arte sobre as publicações acadêmicas brasileiras**. São Paulo. 2016.

FERNANDES, Jussara Pereira; BATISTA, Carmyra Oliveira. **Aliança necessária: deficiência intelectual (mental) e educação Matemática –análise dos artigos publicados e apresentados (2006 a 2015)**. São Paulo. 2016.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2008.

GUSMÃO, Laudicéia Fortunato; BARBOSA, Lucas Diego Antunes; SANTOS, Lilian Gleisia Alves dos. **A educação inclusiva na visão dos professores de Matemática: desafios e possibilidades**. São Paulo: XII Encontro Nacional de Educação Matemática (ENEM), 2016. Disponível em http://www.sbembrasil.org.br/enem2016/anais/pdf/7232_3216_ID.pdf. Acesso em: 07/02/2021.

MONTOAN, M.S.T.E; PRIETO, R.G. Org. Valéria Amorim Arantes. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

OLIVEIRA, Maria Luceilda de. **Os desafios assumidos na educação inclusiva: um estudo de caso sobre o ensino e a aprendizagem na área de Matemática Bahia: X Encontro Nacional de Educação Matemática (ENEM), 2010**. Disponível em http://www.lematec.net.br/CDS/ENEM10/artigos/CC/T19_CC1864.pdf. Acesso em: 07/02/2021.

PAIXÃO, Natalia; GONÇALVES, Tadeu Oliver. **Saberes de professores que ensinam Matemática para estudantes surdos e o futuro professor reflexivo**. Bahia. 2010.

RIVERA, Andreza Fiorini Perez; MOREIRA, Geraldo Eustáquio; SILVA, Leandro Frederico da; RODOVALHO, Maurício Resende; SILVA, Edimar Correa; SALLA, Helma. **A importância da ludicidade no processo de ensino e aprendizagem de Matemática para crianças com necessidades educativas**

especiais. São Paulo. 2016.

SCHLÜNZEN, Klaus; LANUTI, José Eduardo de O. E. **Contribuições da tematização para o ensino de Matemática na perspectiva da inclusão.** São Paulo. 2016.

SILVA, Alexandre Campos. **INTEIRAÇÕES QUE PROVOCAM INCLUSÕES DE ESTUDANTES SURDOS NO CONTEXTO ESCOLAR: reflexões de professores em formação sobre produção de materiais didáticos para a aprendizagens Matemáticas.** São Paulo. 2016.

SILVA, Débora Karyna dos Santos Araújo Bernardino da; CARVALHO, Lidiane Pereira de; SILVA, José Jefferson da. **Teorema de Pitágoras e as etapas das ações mentais de Galperin: uma proposta para estudantes surdos e ouvintes.** São Paulo: XII Encontro Nacional de Educação Matemática, 2016.

STROTTMAM, Clara Izabel; FERNANDA, Schuk; SCHEIN, Zenar Pedro. **Material concreto para o desenvolvimento do conceito do teorema de Pitágoras para portadores de deficiência visual.** Curitiba. 2013.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidade Educativa Especiais.** Trad. Edilson Alkmim Cunha. Brasília: CORDE, 1994.

ZWAN, Liciara Daiane; FRANZIN, Roselaine de Fátima; RETZLAFF, Eliane; ROSISKI, Ana Maria. **Matemática inclusiva para alunos da educação básica. São Paulo: XII Encontro Nacional de Educação Matemática (ENEM), 2016.** Disponível em: www.sbembrasil.org.br/enem2016/anais/pdf/7227_3559_ID.pdf. Acesso em: 07/02/2021.

O ENSINO DE GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO DE SURDOS: A IMPORTÂNCIA DA PEDAGOGIA VISUAL

Demivalda Bitencourt Portela¹

Erivaldo Marinho²

1. Introdução

Este texto engloba uma breve reflexão sobre o ensino de geografia na educação de Surdos³ e o processo de ensino-aprendizagem na mediação pedagógica da Pedagogia Visual⁴. Os debates sobre as metodologias e estratégias didáticas empregadas no processo de ensino-aprendizagem de geografia para estudantes Surdos, adequadas aos diferentes níveis de ensino, estão se tornando cada vez mais comuns na formação de professores da educação básica no ensino regular.

Nesse cenário, a educação para Surdos, embora tenha atravessado uma história marcada por estigmas e preconceitos, tem conquistado progressos significativos que ampliaram a pesquisa teórica sobre filosofias educacionais para a surdez. Isso ocorreu através da implementação de regulamentações legais destinadas a garantir os direitos da comunidade surda na sociedade ouvinte, além da tendência emergente da Pedagogia Visual como um método de ensino inclusivo.

1 É graduada em Licenciatura em Geografia, pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia - *Campus* de Salvador, e em Pedagogia, pela Faculdades Integradas Olga Mettig. Possui Especialização em Educação, Pobreza e Desigualdade Social, pela Universidade Federal da Bahia - UFBA. E-mail: portelademivalda@yahoo.com.br.

2 Doutorando e Mestre em Língua e Cultura pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Possui Especialização em Língua Brasileira de Sinais (Libras) pela UNINTER e também Especialização em Interpretação de Libras pela Universidade Paulista (UNIP). Graduiu-se em Letras/Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Atualmente, atua como professor no Instituto Federal da Bahia (IFBA) - *Campus* de Salvador. E-mail: erivaldomarinho@ifba.edu.br.

3 Neste estudo, usamos o termo “Surdo” (com “S” maiúsculo) para referir-se a indivíduos com perda auditiva que fazem parte de uma minoria linguística. Eles interagem, expressam sua cultura e formam sua identidade através da Língua Brasileira de Sinais - Libras. É importante salientar que os Surdos não se veem como deficientes, mas sim como indivíduos que possuem uma diferença linguística, que é parte integrante de sua identidade e cultura (Decreto 5.626/2005; CASTRO JÚNIOR, 2011; MARINHO, 2016; PORTELA & MARINHO, 2021).

4 As reflexões aqui apresentadas são fruto do desenvolvimento do Trabalho de Conclusão de Curso – TCC desenvolvido no curso de Licenciatura em Geografia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA) - *Campus* de Salvador.

Embora o ensino de geografia aborde tópicos transversais frequentemente discutidos na mídia, ele ainda não conseguiu despertar o interesse de muitos estudantes, incluindo aqueles com necessidades específicas ou surdez. Isso representa um desafio para os professores que não estão adequadamente preparados para lidar com esse cenário inclusivo. Segundo Botelho (2002), a realidade atual requer que estudantes e professores reflitam cuidadosamente sobre as contribuições da educação inclusiva.

Portanto, ensinar geografia de uma maneira que desperte o interesse desses estudantes é um grande desafio para os educadores, demandando formação contínua para transformar as aulas em uma proposta inclusiva com materiais pedagógicos que facilitem uma aprendizagem verdadeiramente significativa.

Como ainda há pouca oferta de cursos de formação para professores sobre aspectos didáticos e metodológicos para o ensino de estudantes Surdos, e há uma falta de orientações sobre as estratégias e metodologias a serem adotadas para ensinar estudantes com surdez, surge a necessidade de investigar inicialmente como as aulas de geografia para Surdos estão sendo ministradas em cursos integrados. As metodologias e estratégias didáticas adotadas pelos professores para facilitar a aquisição e construção de conhecimento por esses estudantes de forma inclusiva e para promover uma verdadeira igualdade social serão os principais pontos de investigação.

2. Sobre o ensino de Geografia

A evolução do ensino de geografia tem enfrentado obstáculos desde sua implementação em escolas primárias e universidades nos séculos passados. Originalmente, havia uma disputa entre o Estado e a Igreja para impor seus ideais. No entanto, o Estado Burguês se destacou por buscar proporcionar educação para todos, não apenas para uma parcela da população. Essa demanda por conhecimento surgiu da nova classe social, com interesses estratégicos para fomentar o nacionalismo que, posteriormente, provocou debates entre diferentes correntes teóricas visando a reformulação do ensino.

Foi neste contexto histórico que a geografia foi introduzida na educação pública como um meio de disseminar visões ideológicas sem qualquer análise crítica do contexto político, social e cultural do espaço. Portanto, o conhecimento científico geográfico era baseado em valores patrióticos e morais da nação.

Vlach (1990, *apud* CAVALCANTI, 2013) argumenta que a geografia teve um papel importante na disseminação da cultura nacionalista através de sua proposta pedagógica, que visava difundir os interesses políticos e econômicos de vários estados-nações na formação do cidadão patriota. Em contrapartida, essa cultura permeou o ensino de geografia por muitos anos, configurando-a como

uma disciplina focada na memorização de nomes de rios, cidades, países e na confecção de mapas.

Para reforçar essas contribuições, Mendonça (2013) aponta que o ensino dominado pela Geografia Tradicional se caracterizava por apresentar uma realidade fragmentada, glorificando a natureza e tratando o conhecimento geográfico como neutro, sem relação com questões políticas e sem estimular reflexões.

A geografia escolar no Brasil surgiu no século XIX com os mesmos princípios de patriotismo herdados da Europa, visando à formação da cidadania brasileira. Essa abordagem continuou no século seguinte com o intuito de consolidar o território nacional. Segundo Gomes (2009, *apud* MENDONÇA, 2013), a evolução de uma disciplina escolar reflete as transformações históricas que ela experimentou ao longo do tempo. A geografia no ensino brasileiro do século passado tinha a tarefa de camuflar uma identidade nacional, dada a vastidão do território recém-formado e a falta de interação entre os espaços, resultando em conflitos constantes de divisão.

A introdução da geografia nas escolas brasileiras adotou uma abordagem descritiva, sem contextualização dos fenômenos sociais, e os conteúdos didáticos eram apresentados de uma maneira que não despertava o interesse dos estudantes. Esse modelo de ensino de geografia, centrado na difusão de valores patrióticos, perdurou até a década de 1970. Na década seguinte, houve um intenso debate sobre a reformulação do ensino em todos os níveis, fundamental, médio e superior. Esse debate envolveu vários profissionais da área, incluindo a Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB), para discutir a direção da educação. De fato, as intensas discussões ao longo dos anos foram cruciais para a renovação da geografia brasileira e para o desenvolvimento do pensamento crítico, como aponta Mendonça:

Nessa renovação, a Geografia brasileira manifestava sua função social, dando significado aos conteúdos Escolares, influenciando as universidades e instituições de pesquisas e assumindo um papel transformador, comprometido com a melhoria das condições de vida da maioria da população. Esse movimento, chamado de Geografia Crítica ou Radical (expressão utilizada nos EUA, pela revista *Antípode*. (MENDONÇA, 2013, p. 62).

No âmbito da sociedade contemporânea, o campo da geografia não apenas se ocupa de questionamentos, mas também se esforça para refletir amplamente sobre as ações humanas no meio ambiente. Neste cenário de debates contraditórios, os movimentos teóricos dos estudos geográficos, insatisfeitos com o modelo tradicional, propõem maneiras de reconsiderar as ações humanas no espaço.

O objetivo do ensino da geografia é incentivar os estudantes a pensar criticamente sobre as diversas transformações nas interações em escala local e global. Isso contrasta fortemente com a concepção de formar cidadãos no contexto

da geografia escolar do século passado, que pressupunha uma forte exaltação dos valores morais para uma convivência harmoniosa na sociedade, baseada no patriotismo e nacionalismo. Ao longo dos anos, diversos movimentos de renovação surgiram com o objetivo de transformar a Geografia Tradicional, caracterizada por Kreutzer (2006) como um método positivista e descritivo dos elementos da paisagem. Essa corrente filosófica, apesar de ter contribuído positivamente para o desenvolvimento de técnicas de observação, acabou se tornando um veículo para a disseminação da ideologia dominante do Estado.

Cavalcanti (1998) sustenta que a geografia do ensino tradicional se caracteriza pela compreensão dos fatos de maneira mecânica e segmentada, dividida em aspectos físicos, naturais e humanos. Ela apresenta aos estudantes os fenômenos das áreas estudadas de maneira descritiva, limitando-se a um determinado território. No entanto, os debates científicos para a renovação da Geografia proporcionaram uma nova perspectiva para essa ciência, que pode refletir-se no ambiente escolar através da Geografia Crítica.

A unidade da geografia crítica manifesta-se na postura de oposição de uma realidade social e espacial contraditória e injusta fazendo-se do conhecimento geográfico uma arma de combate à situação existente. Portanto, o caminho da geografia crítica é a busca da superação das desigualdades, pois a história do capitalismo leva à seletividade, estabelece uma divisão territorial e social do trabalho, privilegia lugares. Para os “geógrafos críticos” é tal processo que deve ser o objeto da leitura de mundo, feita pela geografia (MORAES 1999, p. 126 *apud* CASTROGIOVANNI, 2014, p. 39).

Certamente, a geografia crítica emerge para quebrar a visão limitada da geografia tradicional, permitindo que o indivíduo entenda a totalidade do espaço. É notável que a discussão teórica para a reformulação do ensino de geografia visa revelar novas abordagens pedagógicas baseadas numa concepção que desafia a cultura dominante de alienação do Estado, sugerindo uma educação focada nas classes populares. No entanto, tornar a geografia atraente para essa parcela da população é um grande desafio para as escolas e os educadores.

As alterações no currículo escolar precisam ser urgentes, já que a mera descrição de fatos e fenômenos, bem como o acúmulo de informações, não promovem o aprendizado dos conteúdos geográficos. De fato, o ensino de geografia deve possibilitar ao estudante a compreensão da totalidade do espaço. Segundo Castrogiovanni e Goulart (1990), o estudo do espaço deve ocorrer de maneira integrada, considerando diversos tipos de sociedades e territórios. Cada segmento do espaço tem uma relação intrínseca que deve ser analisada de maneira integrada. Por essa razão, a geografia escolar deve preparar os estudantes para entender a totalidade do espaço geográfico e sua dinâmica, incluindo as disparidades de desigualdades nos diferentes lugares.

Conforme Cavalcanti (1998, p. 24) “a finalidade de ensinar Geografia para crianças e jovens deve ser justamente a de ajudá-los a formar raciocínios e concepções mais articulados e aprofundados a respeito do espaço”. Assim, o uso adequado do conhecimento geográfico permite ao indivíduo atuar de maneira crítica em sua comunidade, reivindicando direitos sociais como saúde, educação, saneamento básico, transporte, emprego, etc., exercendo efetivamente seus direitos de cidadão na sociedade.

Em suma, as mudanças sociais ao longo do tempo levaram a uma nova maneira de pensar sobre a humanidade no espaço, e a ciência geográfica tem grande importância nessa reflexão. No entanto, o interesse do Estado sempre esteve implícito na geografia escolar para moldar o ideal de nação, disseminando seus valores de alienação. Assim, apesar de reforçar a ideologia dominante para as classes populares, esta disciplina também contou com o apoio de intelectuais para discutir a formação da população excluída através de um ensino reflexivo das interações do espaço com suas peculiaridades e diversidade. Diante desta realidade, torna-se necessário um estudo ampliado no ensino da geografia com um olhar crítico-reflexivo da prática pedagógica.

Dessa forma, entendemos a *práxis* pedagógica como “a relação teoria e práxis é para Marx teórica e prática; prática na medida em que a teoria, como guia da ação, molda a atividade do homem particularmente revolucionária; teórica na medida em que essa relação é consciente” (VASQUEZ, 1968 p. 117 *apud* PASSINI, 2013 p. 28). As ações pedagógicas, portanto, permitem que o professor possa refletir sobre a dimensão da sua prática.

Atualmente, o principal objetivo do ensino de geografia é formar cidadãos críticos que possam participar ativamente na sociedade. O ensino deste campo científico deve fundamentar-se na contextualização e na análise de problemas, partindo do âmbito local para o global, de modo a proporcionar ao aprendiz um entendimento significativo do ambiente em que ele se encontra. Para alcançar esse objetivo, é crucial que o educador empregue uma variedade de estratégias e métodos didáticos.

3. A educação de Surdos

Para contemplar a inclusão de estudantes Surdos no sistema educacional regular, é necessário entender a história da educação de Surdos em um contexto global e suas subseqüentes influências no cenário nacional. Isso nos leva a revisar a trajetória histórica das filosofias educacionais voltadas para o ensino de Surdos. Este entendimento é crucial para apreender como este desafio emergiu a partir dos eventos históricos relacionados à surdez.

A história da surdez é marcada por estereótipos, preconceito,

desconhecimento e compaixão mal orientada. Desde os tempos antigos, as pessoas acreditavam que os Surdos eram indivíduos punidos pelos deuses ou até mesmo enfeitiçados. Tais percepções sobre os Surdos eram reforçadas pela ideologia da igreja. Esta visão negativa da sociedade em séculos anteriores pode ser observada nos escritos de Sacks (1989, p. 131 *apud* GOLDFELD, 2002, p. 27): “a condição sub-humana dos mudos era parte do código mosaico e foi reforçada pela exaltação bíblica da voz e do ouvido como a única e verdadeira maneira pela qual o homem e Deus podiam se falar “no princípio era o verbo”.

Durante a Era Moderna, surgiram os primeiros educadores focados em ensinar os indivíduos Surdos. De acordo com Reis (1992 *apud* GOLDFELD, 2002), o italiano Girolano Cardano foi o primeiro a afirmar que os Surdos poderiam receber educação e instrução. A partir daí, diferentes métodos de ensino para Surdos foram desenvolvidos ao longo dos anos. O primeiro método estava baseado na linguagem oral, o segundo ainda focava na linguagem oral, mas permitia o uso da linguagem de sinais, e o terceiro permitia o uso da linguagem visual para facilitar o aprendizado da linguagem oral escrita, como uma segunda língua.

No Brasil, o processo de educação para Surdos começou com a chegada do professor Surdo francês Hernet Huet, trazido por D. Pedro II para ensinar duas crianças surdas. Poucos anos depois, em 1857, foi criado no Rio de Janeiro o Instituto Nacional de Surdos-Mudos, agora chamado de Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES. Este instituto usava práticas pedagógicas baseadas no alfabeto manual, combinado com um sistema de linguagem de sinais francesa e sinais não oficiais trazidos pelos próprios estudantes. O currículo incluía aulas de Português, História e Geografia da linguagem articulada e a leitura labial. Em 1911, o INES no Brasil adotou a tendência mundial do Oralismo e proibiu a linguagem de sinais, embora ela continuasse a ser usada pelos estudantes em outras partes do instituto. Sá (1999) menciona que o INES recebeu influências de diversas partes do Brasil, o que fez a Língua Brasileira de Sinais - Libras se tornar única em nosso país, com poucas variações de um estado para outro, divergindo da Língua de Sinais da tribo Urubu-Kaapor⁵.

Podemos perceber que, infelizmente, no Brasil, apesar de reconhecer a importância da filosofia bilíngue⁶, ela ainda não foi totalmente implementada

5 A Comunidade Urubu-Kaapor reside na região amazônica do norte do Maranhão. Sua linguagem é classificada dentro da família Tupi, especificamente Tupi-Guarani e Waiãpi. Possuem uma extensa área de mais de 7168 km², que é dividida entre dez aldeias. Devido a um alto índice de surdez, a Comunidade Urubu-Kaapor, desenvolveu uma língua de sinais intra-tribal distinta da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Essa língua permite a comunicação e interação entre todos os membros da comunidade. No entanto, os detalhes de como essa língua influencia as interações educacionais, culturais e linguísticas dos indivíduos surdos na comunidade ainda são incertos (GOMES, 2020).

6 A filosofia bilíngue para Surdos defende o uso de duas línguas para a educação de pessoas

pelas estruturas de forma efetiva, pois continua sendo adotada lentamente pelo sistema de ensino público regular devido à política de inclusão. Além disso, ainda está se ajustando a essas mudanças inclusivas para o estudante Surdo.

Quadros (1997) afirma que o desempenho do estudante Surdo no contexto brasileiro é frustrante, pois apresenta lacunas que impedem que o indivíduo, na idade adulta, possa competir em condições de igualdade no mercado de trabalho. Além disso, Goldfeld (2002) destaca que existem poucas instituições educacionais inclusivas que utilizam a linguagem de sinais em sala de aula e mesmo assim, as aulas são ministradas em português por professores ouvintes que não dominam a Libras e não estão familiarizados com os aspectos que envolvem a singularidade linguística do estudante Surdo.

4. O ensino de Geografia na educação de Surdos por meio da Pedagogia Visual

Ensinar um indivíduo Surdo pode se tornar um desafio complexo quando o educador ouvinte se limita a usar apenas a Pedagogia Oral e não consegue adaptar as estratégias didáticas à realidade de seu estudante. Isso frequentemente resulta em dificuldades no processo de aquisição de conhecimento. Assim, a Pedagogia Visual surge como uma alternativa para mediar o conhecimento por meio de uma metodologia inclusiva para o estudante Surdo. No entanto, de acordo com Campello (2008), existem poucos estudos sobre essa estratégia didática no Brasil e em outros países. A autora enfatiza a “semiótica imagética” e realça a importância do uso de elementos imagéticos como recursos didáticos para os estudantes Surdos.

Apesar da diversidade e pluralidade de ideias e pensamentos, as escolas regulares do nosso país enfrentam desafios metodológicos para atender às subjetividades dos estudantes de uma maneira que efetivamente agregue ao processo de ensino e aprendizado. Segundo Goldfeld (2002), o aprendizado dos conteúdos só ocorrerá se for orientado ao conhecimento prévio que o estudante possui sobre sua realidade social. Além disso, a autora destaca que esta é uma das principais contribuições do teórico Vygotsky à sua teoria de aprendizagem e desenvolvimento. Conforme (VYGOTSKY, 1989, p. 50 *apud* GOLDFELD,

Surdas: a língua de sinais do país, no Brasil a Libras, e a língua falada oralmente do país, na sua modalidade escrita. Essa filosofia reconhece a língua de sinais como a língua natural da comunidade surda e a primeira língua (L1) dos indivíduos Surdos, sendo usada para instrução inicial na escola. A língua oral é vista como a segunda língua (L2), ensinada, na sua modalidade escrita, após a língua de sinais, e é usada para permitir a comunicação com a sociedade ouvinte mais ampla. A filosofia bilíngue ressalta o respeito e a aceitação da cultura e das identidades surdas, proporcionando aos estudantes Surdos acesso pleno à educação em um ambiente que respeita e valoriza suas habilidades linguísticas únicas.

2002, p. 68) em relação à construção de conceitos:

A formação dos conceitos é resultado de uma atividade complexa, em que todas as funções intelectuais básicas tomam parte. No entanto, o processo não pode ser reduzido à associação, à atenção, à formação de imagens, à inferência ou às tendências determinantes. Todas são indispensáveis, porém insuficientes sem o uso do signo, ou palavra, como meio pelo qual conduzimos as nossas operações mentais, controlamos o seu curso e a canalizamos em direção do problema que enfrentamos.

A perspectiva de Vygotsky enfatiza que a construção de conceitos é guiada pelo uso de signos. Considerando que para os indivíduos Surdos, o código linguístico visual é tão vital quanto as palavras para os ouvintes no desenvolvimento de suas habilidades intelectuais. Esse desenvolvimento culmina em funções cognitivas mais complexas alcançadas através da interação social no ambiente em que a criança está inserida, incluindo a escola, que desempenha um papel crucial na aquisição de conceitos científicos. Assim, na comunidade surda, a Língua de Sinais torna-se o fator determinante de inserção cultural, promovendo o desenvolvimento da identidade individual.

De acordo com Almeida (2013), a aquisição de conhecimento pelos indivíduos Surdos ocorre por meio da língua de sinais, sendo reforçada pela utilização de recursos visuais, expressões corporais e faciais como suporte para facilitar a aprendizagem desses estudantes, uma abordagem atualmente denominada Pedagogia Visual.

Em concordância com Campello (2008), Almeida (ibid) define a Pedagogia Visual como uma que se sustenta nos pilares da visualidade, ou seja, que vê o signo visual como seu principal parceiro no processo de ensino e aprendizagem. Assim, como o próprio nome sugere, a Pedagogia Visual explora o ambiente visual-espacial. Campello destaca que:

A técnica da pedagogia visual exige, sobretudo, o uso da imagem, captando em todas as suas essências que nos rodeiam, traduzindo todas as formas de interpretações e do seu modo de ser, de forma subjetiva e objetiva. Não é, simplesmente, usar a língua de sinais brasileira, como uma língua simples, mecanizada, e sim, muito mais. Exige captações de todos os elementos que rodeiam os sujeitos Surdos-Mudos para transformá-los em signos visuais. (CAMPELLO, 2008, p. 138).

O emprego de recursos visuais intensifica a aprendizagem do estudante Surdo, permitindo uma compreensão tangível através da observação. Isso facilita a interpretação e percepção do ambiente de forma mais eficiente do que para alguém sem limitações auditivas. Em concordância com isso, Lacerda e Santos indicam sobre a importância dos recursos visuais como estratégias didáticas no ambiente escolar que:

[...] um elemento imagético (uma maquete, um desenho, um mapa, um gráfico, uma fotografia, um vídeo, um pequeno trecho de filme) poderia ser um material útil à apresentação de um tema ou conteúdo pelos professores de ciências, física, química, biologia, história, geografia, matemática, inglês, entre outros. Um elemento visual que provocasse debate, que trouxesse a tona conceitos, opiniões e que pudesse ser aprofundado na direção dos objetivos pretendidos pelo professor. (LACERDA; SANTOS, 2013, p. 188).

A exploração desses materiais auxilia a absorção de conhecimento pelo estudante Surdo, pois se baseia em diversas linguagens, principalmente a não-verbal. Assim, competências e habilidades são abordadas de maneira inclusiva. Outro método útil para ensinar, notado na pesquisa de Almeida (2013), é o uso de mapas conceituais, que simplificam a aprendizagem ao organizar os conteúdos em esquemas facilitadores da transição dos conceitos espontâneos para os científicos. Reforçando a observação da autora, ela menciona as contribuições de Novak (1977 *apud* LACERDA, 2006), que confirmam a relevância dos mapas conceituais para uma aprendizagem significativa. Almeida também destaca que o bilinguismo, aliado à Pedagogia Visual, é crucial para o desenvolvimento intelectual do estudante Surdo.

A Pedagogia Visual ainda é um desafio considerável para as escolas regulares que buscam ser inclusivas, dada a escassez de estudos teóricos profundos sobre o assunto. Nessa metodologia, a construção de conceitos, conforme indicado por Vygotsky, é vital para mediar o aprendizado do estudante Surdo, pois facilita uma melhor aquisição do conhecimento.

Inquestionavelmente, a Pedagogia Visual, além da língua de sinais, utiliza recursos visuais e espaciais, como vídeos, fotos, mapas mentais, gráficos, entre outros. Lacerda e Santos (2013) apontam o uso de mapas conceituais como um recurso valioso no processo de ensino-aprendizagem, pois proporciona uma visão global do conteúdo a ser trabalhado e facilita a construção do conhecimento do estudante. De acordo com Campello (2008), o objetivo da Pedagogia Visual na educação de Surdos é expandir as várias formas de apreender o fenômeno em estudo, melhorando a compreensão e o pensamento do estudante.

A Pedagogia Visual, voltada para a realidade dos Surdos, defende o uso da imagem para apresentar o conteúdo, e não apenas a língua de sinais como método didático. Neste sentido, Lacerda e Santos (2013) reforçam que o aproveitamento dos elementos das artes visuais e os recursos da informática para proporcionar experiências visuais aos estudantes Surdos são extremamente enriquecedores na prática pedagógica. Por fim, é possível apontar o bilinguismo como um aliado eficaz da Pedagogia Visual na educação de Surdos.

5. Considerações finais

Quando se aborda a educação para Surdos, ainda que os professores estejam altamente comprometidos e dedicados em fomentar a construção de conhecimento desses estudantes, pequenas modificações metodológicas verdadeiramente inclusivas são necessárias. A Geografia, sendo uma disciplina que emprega diversas linguagens didáticas, beneficia a aprendizagem do estudante Surdo, graças à variedade de recursos como mapas, globos, gráficos, tabelas e imagens, que são amplamente utilizados pelos docentes da área. Esses materiais permitem uma percepção visual-espacial dos fenômenos e envolvem os princípios teóricos da visualidade, incentivando a inclusão desses estudantes com suas peculiaridades.

A jornada envolve o professor refletindo e questionando suas próprias respostas que evidenciam uma visão de ensino e aprendizagem com habilidades, competências e o entendimento de “como fazer” e “saber como fazer”, e conscientização sobre as consequências dessas ações. Adotando uma didática reformulada e reflexiva, isso facilitará um processo de ensino-aprendizagem inclusivo para o estudante Surdo, fornecendo as ferramentas necessárias para a construção do conhecimento, enfocando principalmente os fundamentos da Pedagogia Visual na educação de Surdos.

Para aprimorar ainda mais o ensino para estudantes Surdos, é essencial que os professores explorem e integrem ao máximo as ferramentas visuais, que vão além do uso da Língua de Sinais. Isso significa adotar recursos como imagens, vídeos, gráficos e mapas conceituais em suas estratégias de ensino. A abordagem bilíngue, que valoriza tanto a Língua de Sinais quanto a língua dominante no ambiente educacional, combinada com a Pedagogia Visual, tem o potencial de melhorar a aquisição do conhecimento pelos estudantes Surdos. No entanto, a adaptação completa a essa nova metodologia requer um compromisso sério dos educadores e um contínuo aprimoramento de suas habilidades e competências.

Desta forma, concluímos esse texto enfatizando a necessidade de reformular as estratégias de ensino para melhor atender os estudantes Surdos, utilizando recursos visuais e didáticos eficazes. Através do emprego de uma Pedagogia Visual e bilíngue, que incorpora a Língua de Sinais e ferramentas visuais como mapas e gráficos, os professores podem estimular um aprendizado mais significativo. Contudo, a implementação plena dessa abordagem continua sendo um desafio nas escolas regulares, e é necessário um ajuste metodológico consciente e reflexivo por parte dos educadores para promover um ambiente de aprendizagem verdadeiramente inclusivo para os estudantes Surdos.

Referências

BRASIL. Decreto nº 5.626/05 de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art.18 da Lei nº10. 098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da) República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 de dez. 2005. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.h> Acesso em: 19 de jun. 2023.

ALMEIDA, S. A utilização da pedagogia visual no ensino de alunos surdos: uma análise do processo de formação de conceitos científicos. In: VIII ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, Londrina, nov., 2013.

BOTELHO, P. Linguagem e Letramento na Educação dos Surdos: ideologias e práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

CAMPELLO, A. R. S. Pedagogia visual na educação dos surdos-mudos. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito para a obtenção do título de Doutorado de Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

CASTROGIOVANNI, A. C. Ensino de geografia: práticas e textualizações do cotidiano. 11. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

CASTROGIOVANNI, A. C.; GOULART, L. B. Uma contribuição à reflexão do ensino de Geografia: a noção de espacialidade e o estudo da natureza. In: Geografia, Pesquisa e Prática Social. Marco Zero, 1990.

CASTRO JÚNIOR, Gláucio de. Variação linguística em Língua de Sinais Brasileira: foco no léxico. 2011, 123 f. il. Dissertação (Mestrado em Linguística) -Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

CAVALCANTI, L. S. Geografia, escola e construção de conhecimentos. Campinas, SP: Papirus, 1998.

_____. Geografia, escola e construção de conhecimentos. Campinas, SP: Papirus, 2013.

GOLDFELD, M. A criança surda: linguagem e cognição perspectiva sócio-interacionista. 7º ed. São Paulo: Plexus Editora, 2002.

GOMES, E. O. Introdução Histórica Da Língua de Sinais Kaapos. Revista em Favor de Igualdade Racial, Rio Branco – Acre, v. 3 n. 1, p. 33-41, ago/jan 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/RFIR/article/download/3095/1887/7382>. Acesso em: 20 jun 2023.

KREUTZER, V. R. Papel da geografia na formação da cidadania: a realidade da 6ª série do Ensino Fundamental em Fraiburgo – SC. Joaçaba, 2006. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade do Oeste da Santa Catarina.

LACERDA, C.B.F. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos,

professores e intérpretes sobre esta experiência. Cad. Cedes, Campinas, v. 26, n. 69, p. 163-184, maio/ago. 2006.

LACERDA, C.B.F; SANTOS, L.F. Tenho um aluno surdo, e agora Introdução à LIBRAS e Educação de Surdos. In: Educação Inclusiva para Surdos e as políticas vigentes. São Carlos: EDUFSCAR, 2013.

MENDONÇA, S. A Geografia e a formação de seus professores: o processo formativo dos Professores para a Educação Básica. 2013. 300 p. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Geografia. Florianópolis, 2013.

PASSINI, E. Y. (Org.). Prática de ensino de geografia e estágio supervisionado. São Paulo: Contexto, 2013.

PORTELA, D. B. A importância da pedagogia visual na educação de surdos: a práxis pedagógica no ensino de Geografia em classe inclusiva. Monografia (Graduação em Geografia) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia. 87 f. Salvador, 2017.

PORTELA, D. B.; MARINHO, E. J. Ensino de Geografia para Estudantes Surdos: Estratégias e Recursos Didáticos. In: Anais do VI Congresso Baiano de Educação Inclusiva E IV Simpósio brasileiro de Educação especial, 2021, Online. **Anais eletrônicos...** Campinas, Galoá, 2021. Disponível em: <<https://proceedings.science/cbei-2021/papers/ensino-de-geografia-para-estudantes-surdos--estrategias-e-recursos-didaticos-?lang=pt-br>>. Acesso em: 19 jun. 2023.

QUADROS, R. M. Educação de surdos: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

SÁ, N. R. L. de. Cultura, Poder e Educação de Surdos. Manaus: INEP, 2002.

INCORPORAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TDICS) NO ENSINO DE GEOGRAFIA: DESAFIOS, LIMITES E POSSIBILIDADES

Francisco Fernandes Ladeira¹

Geane Cleisa Nogueira da Silva²

Letícia Carvalho Leão³

Vicente de Paula Leão⁴

Introdução

No presente contexto, as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) – representadas por *laptops*, *smartphones* e *tablets*, entre outros aparatos digitais – têm gerado novas formas de sociabilidade e modos de ser/estar no mundo; alterando de maneira significativa as diferentes possibilidades de nos comunicarmos, adquirirmos informações e, conseqüentemente, construirmos conhecimentos. Já o uso pedagógico das TDICs tem se mostrado uma questão complexa, enquanto temos alunos altamente conectados, em constantes interações, através de seus dispositivos, muitos professores (ainda) continuam alheios às mudanças provocadas pelo advento da internet. Ou seja, de um lado, há discentes “digitais”; do outro lado, temos docentes “analógicos” (DEMO, 2011; SIBILIA, 2012). Ainda, mesmo que as crianças estejam imersas no mundo digital, a aprendizagem por meio das TDICs é reduzida quando elas fazem este uso sozinhas (BARR; LINEBARGER, 2016).

Diante dessa realidade, consideramos que os professores precisam levar em conta o contexto educacional no qual estão inseridos e incluem em suas reflexões a necessidade de incorporar as tecnologias digitais em suas práticas, o que requer não só a aquisição de determinadas habilidades para o manuseio dos diferentes equipamentos eletrônicos, como também mudanças em sua prática

1 Mestre em Geografia pela UFSJ. Doutorando em Geografia pela Unicamp. E-mail: ffernandesladeira@yahoo.com.br.

2 Mestranda em Geografia pela Unicamp. E-mail: geannycleisa@gmail.com.

3 Mestranda em Psicologia pela UFSJ. E-mail: lleao78@gmail.com.

4 Doutor em Geografia pela UFMG. Professor da UFSJ. E-mail: leao@ufsj.edu.br.

pedagógica para a construção de novos ambientes de aprendizagem. Para tanto, entre outras questões, ele “precisará atuar como cidadão participativo em redes sociais com ‘novas habilidades’ para comunicar ou para produzir, cocriar e compartilhar conteúdos e informações sob os mais diversos formatos (textos, programas, sons, imagens, vídeos, gráficos...)” (SANTOS, 2019, p. 47).

Entretanto, um percentual considerável de docentes rejeita categoricamente a possibilidade de aplicar as TDICs em suas práticas pedagógicas. Alegam que os dispositivos digitais são apenas fatores distracionais para a rotina em sala de aula. Portanto, nessa lógica, não possuiriam qualidades pedagógicas (DAROS, 2022). Outros professores introduzem às TDICs em suas práticas pedagógicas, porém de maneira meramente ilustrativa e instrumental, sem se preocuparem com a adoção de metodologias que promova a utilização de tais tecnologias digitais em um contexto pedagógico com objetivos bem definidos. Nesse caso, a tecnologia é concebida como uma espécie de fetiche: sua mera incorporação, por si só, já seria sinônimo de inovação didática.

Não obstante, os educadores ainda reportam empecilhos a utilização da tecnologia em sala de aula, para além do próprio acesso, como a falta de apoio técnico, a dificuldade em encontrar conteúdos digitais adequados e dúvidas em como incorporar as TDICs de forma relevante. Embora haja diversas oportunidades de aprendizagem, a mera presença da tecnologia na sala de aula não é suficiente para uma prática pedagógica que promova o conhecimento (BARR; LINEBARGER, 2016).

Sendo assim, a partir das reflexões suscitadas nos parágrafos anteriores, o presente trabalho tem por objetivo discutir os desafios, limites e possibilidades do uso das TDICs no ensino de Geografia na educação básica. Para tanto, em um primeiro momento, tecemos uma discussão sobre como as tecnologias digitais podem influenciar as diferentes formas como as pessoas se comunicam, aprendem, compartilham conteúdos e recebem informações. Posteriormente, abordamos as relações entre TDICs e Geografia Escolar (inclusive, descrevemos alguns exemplos sobre a incorporação pedagógica das tecnologias digitais). Na sequência, apresentamos as considerações finais, a partir de nossas percepções acerca da temática de estudo aqui levantada.

Metodologia

A escolha da metodologia adequada para o desenvolvimento de uma determinada pesquisa depende do objetivo e, conseqüentemente, das questões que os pesquisadores pretendem responder (BRANSKI; CALDEIRA FRANCO; LIMA JUNIOR, 2010). Lembrando as palavras de Giordani (2016, p. 30): “construir uma pesquisa requer tempo, escuta, leitura, interação, e, sobretudo, experimentação”.

No tocante a aspectos metodológicos, este trabalho pode ser caracterizado como uma pesquisa de revisão bibliográfica, que consiste em pesquisa de material anteriormente elaborado, como livros, artigos, teses e dissertações. Dito de outro modo, se trata da contribuição de teorias e reflexões de outros autores para um trabalho. Refere-se, portanto, à “base que sustenta qualquer pesquisa científica” (RIBEIRO, 2012, s/p). De acordo com Souza, Oliveira e Alves (2021, p. 81), no âmbito educacional, em particular, a revisão bibliográfica é uma importante metodologia, pois, a partir de conhecimentos já estudados, “o pesquisador busca analisá-los para responder seu problema do objeto de estudar ou comprovar suas hipóteses, adquirindo novos conhecimentos sobre o assunto pesquisado”.

Mudanças cognitivas a partir do uso das TICs

Para compreender a relevância pedagógica das potencialidades emergentes das tecnologias digitais, é importante considerar que *smartphones*, *tablets* e *notebooks*, entre outros aparatos eletrônicos, não são apenas “ferramentas”, mas “dispositivos” (TONETTO; TONINI, 2018). Isso significa que, além de concepções instrumentais, que consideram dispositivos móveis de conexão contínua somente como objetos que se encerram em suas dimensões físicas e materiais, devemos entendê-los em seus aspectos práticos, ou seja, observar as diversas formas com que as pessoas se relacionam/interagem/aprendem com eles. Enquanto a ferramenta supõe um conjunto de usos limitados, basicamente dependentes de aptidões manuais, destreza e bom senso, e a operação do manuseio está implicada apenas em seu usuário; o dispositivo, por outro lado, é mais complexo, está em evolução constante, passível de gerar um conjunto infinito de resultados, levando-se em conta a relação estreita entre o dispositivo e o usuário.

Logo, conceber as TDICs como dispositivos, em vez de ferramentas, amplia consideravelmente as possibilidades de pensar sobre como operam as novas formas de aprender. A partir dessa perspectiva, entende-se que a interação ser humano/dispositivo reposiciona as funções cognitivas e a própria espacialidade do pensamento.

Normalmente, são mencionados como características constitutivas da Educação na SI [sociedade da informação]: oferta educativa ampla, flexível, diversificada, individualizada, adequada às necessidades de grupos e objetivos específicos. As preocupações continuam centralizadas em torno da oferta, das oportunidades e do acesso (ao computador, à Internet) mais do que em torno da pertinência e da qualidade de conteúdos e métodos, das condições de produção e difusão de tais conteúdos e, geralmente, da pergunta de qual informação/educação e para quê (impacto social). O hardware prevalece sobre o software das tecnologias e da própria educação, a informação sobre a comunicação, o conhecimento e a aprendizagem.

Da mesma forma, prima um enfoque *passivo e reativo* diante das TIC - vistas como ferramentas capazes de difundir informação - ao invés de um enfoque *ativo e proativo* que vê os indivíduos não unicamente como consumidores, mas também como criadores de informações e conhecimento (GONÇALVES *et al.*, 2006, s/p).

Nessa perspectiva, é importante pensar nas TDICs como mecanismos que possibilitam ao indivíduo a criar conteúdos e produzir conhecimentos, a partir da interação com o próprio dispositivo. Desse modo, conforme Tonetto (2017, p. 56), ao enfatizar a importância de objetos técnicos nos processos de memória, atenção, percepção e pensamento nos afastamos de

uma concepção instrumental da tecnologia, em que o instrumento é um meio para atingir um fim. Nessa visão antropocêntrica da técnica, o homem é o sujeito exclusivo da ação, e o objeto cumpre a função que foi previamente projetada para ele, sendo apenas um produto da cognição humana.[...] Assim se abre a possibilidade de pensar tanto uma dimensão técnica do pensamento quanto uma dimensão cognitiva da técnica, e os objetos técnicos não são apenas vistos como auxiliares na execução de tarefas, mas sim agentes de constituição e transformação do pensamento ou, ainda, a maneira como pensamos é afetada, alterada, possibilitada pelos artefatos técnicos que produzimos e utilizamos.

De acordo com Régis (2010), existem três práticas sócio-culturais que estariam estimulando o desenvolvimento cognitivo dos usuários na cibercultura. A primeira prática se refere à participação do usuário. É subdividida em duas formas: I) exploração de ambientes e busca da informação desejada; e II) produtor/criador de conteúdo. A segunda prática diz respeito à aprendizagem de linguagens, interfaces e softwares. A terceira está ligada ao estímulo e às interações sociais mediadas por computador.

Ao buscar a informação desejada nos ambientes virtuais, o usuário/consumidor de informações desafia sua atenção, percepção e capacidade associativa, ao fazer conexões de conteúdos dispersos, em diferentes suportes midiáticos (RÉGIS, 2010). Ao criar conteúdos para as diferentes mídias e plataformas tecnológicas, o usuário está deixando de ser apenas um *consumidor passivo* para se tornar *produtor ativo* (*idem*).

Esta autora aponta ainda sobre a necessidade de aprendizagem de linguagens, interfaces e softwares, haja vista que a internet, assim como os objetos técnicos e dispositivos móveis que surgem constantemente inserem códigos, interfaces e linguagens, demandando constante aprendizado de novas linguagens e ferramentas de softwares. Tais equipamentos exigem um refinamento das habilidades visuais, táteis e sonoras, como por exemplo:

habilidades táteis finas para manuseio e digitalização em aparelhos muito pequenos; habilidades de visualização em telas minúsculas e divididas;

habilidade para manusear diversos tipos de joysticks e aparelhos de controles remotos; capacidade de aprender novas interfaces e softwares; e habilidades de codificar e decodificar textos abreviados para comunicação rápida, entre outras (RÉGIS, 2010, p. 03).

A partir das contribuições de Régis (2010) referente às interações sociais, compreendemos que os recursos de comunicação em rede e de comunicação móvel favorecem a produção e troca de produtos e informações, viabilizando o advento de redes sociais, comunidades virtuais, blogs, AVAs, aplicativos de videoconferências, e outros canais de interação que requerem o aprendizado de protocolos sociais e emocionais para sociabilização na rede. Já em relação ao processo de ensino e de aprendizagem, as novas tecnologias, ao proliferar e democratizar o acesso ao conhecimento, transformaram as relações entre professor e aluno, pois a escola vem perdendo progressivamente o monopólio de centro privilegiado de irradiação, transmissão e socialização do saber.

Segundo Melo e Tosta (2008), com a grande disponibilidade e fácil acessibilidade de conteúdos presentes nos meios de comunicação de massa, o professor não é mais o único “informador”, isto é, as informações também chegam até os alunos através da televisão, jornais e, sobretudo, pela internet. Cabe ao professor formar alunos críticos para que estes possam transformar informação em conhecimento. Para Freire (1983, p. 34):

Ao não perceber a realidade como totalidade, na qual se encontram as partes em processo de interação, se perde o homem na visão “focalista” da mesma. A visão parcializada da realidade rouba do homem a possibilidade de uma ação autêntica sobre ela.

Nesse sentido, a informação que nos chega como um dado precisa ser resignificada para que se transforme em conhecimento. Entretanto, de acordo com Wolf (2019), o fato de os alunos contemporâneos lerem cada vez mais em telas, em vez de papel, e a prática cada vez mais comum de abordar superficialmente múltiplos textos e postagens podem estar dilapidando suas capacidades de entender argumentos complexos, de realizar uma análise crítica do que leem e até mesmo de criar empatia por pontos de vista diferentes. Para a autora, como os hábitos digitais tendem a favorecer uma leitura pouco aprofundada, em que apenas passamos os olhos por textos diversos, a habilidade de entender argumentos complexos – quer estejam presentes em um contrato legal, em um livro ou em uma reportagem mais longa – pode ser “atrofiada” caso não seja exercitada. Além disso, ao ser comparada com uma leitura no meio impresso, a leitura em dispositivos eletrônicos resulta em uma compreensão reduzida acerca do conteúdo, uma vez que a hiperatividade do cortex pré-frontal promove uma sobrecarga cognitiva no leitor (HONMA, 2022).

Portanto, não há como negligenciar a presença das novas tecnologias no cotidiano e o contato frequente dos alunos com os conteúdos por elas distribuídos. Sendo assim, as práticas pedagógicas devem reconhecer no aluno um sujeito social amplamente impactado pelos modernos meios de comunicação. Como a escola não representa um mundo à parte no intenso processo de construção e circulação de artefatos culturais, um dos maiores desafios para as instituições escolares, de maneira geral, e para os professores, em particular, é compreender o atual contexto, marcado pela abundância audiovisual e de profusão intensa de diferentes linguagens que motivam e envolvem os alunos.

TDICs e ensino de Geografia

A incorporação das TDICs à prática docente é um dos principais desafios enfrentados pelos professores no atual contexto informacional e comunicacional, trazendo diversas possibilidades didáticas. Por outro lado, o uso das TDICs na escola também pode contribuir para a dispersão dos alunos em relação à aprendizagem. O ambiente comunicacional oportunizado pelas tecnologias digitais favorece a interatividade, o compartilhamento, a colaboração, a conectividade e a autoria, o que potencializa as práticas pedagógicas, pois é um ambiente propício ao exercício da autonomia, do diálogo, da democracia e da diversidade na educação.

Conforme atestaram Alfino e Gomes (2020), em revisão bibliográfica e pesquisa empírica realizada com professores da rede de educação básica do estado de Pernambuco, ainda é incipiente a presença das TDICs no processo pedagógico. Tal realidade decorre, entre outros fatores, da deficiente formação do professor (inicial e continuada), indisponibilidade de tempo para preparação de aulas, infraestrutura inadequada das escolas, com ambientes fracamente informatizados para o ensino, má qualidade ou ausência de conexão à internet, desmotivação, falta de suporte técnico e demais recursos tecnológicos, e falta de “experiência” e/ou “habilidade” do professor.

Tendo em vista que as metodologias didáticas tradicionais, baseadas na memorização do conteúdo, podem ser cansativas e desestimulantes para os alunos, Schuck, Cazarotto e Santana (2020) sugerem que o uso de recursos tecnológicos pode auxiliar no processo de ensino e de aprendizagem em Geografia, permitindo o acesso a uma grande quantidade materiais que são importantes no estudo de conceitos e categorias geográficas, como fotografias aéreas, imagens de satélite, cartas geográficas e mapas.

Ainda de acordo com estes autores, os vídeos, uma das principais tendências atuais no ambiente digital, também trazem muitas possibilidades educacionais. O professor pode baixar, e levar para a sala, vídeos com diferentes temas; pode indicar vídeos para os alunos assistirem em casa no computador, ou mesmo

no aparelho celular; ou pode produzir vídeos individualmente ou com os alunos. Contudo, é preciso estabelecer um caráter menos instrumental a essas tecnologias e não reduzi-las a “recursos motivadores para fixação do conteúdo a ser trabalhado em sala de aula” (TONINI, 2013, p. 52). “Do contrário [...] o uso das TDIC será restrito à mudança de suporte para exposição de conteúdo, do quadro de giz para o projetor, laptop ou qualquer outro suporte” (PEREIRA, 2017, p. 141).

Assim, a construção do conhecimento geográfico na educação básica, ao ser devidamente mediado pelas TDICs – a partir de metodologias pertinente-mente que proponham diálogos satisfatórios entre material digital e conteúdo didático – permite ao aluno exercer o papel de protagonista no processo de ensino-aprendizagem, pois ele pode utilizar o conhecimento já adquirido em relação ao uso das modernas tecnologias (por ter nascido em um contexto permeado pela cibercultura) com o conteúdo estudado em sala de aula.

Experiências pedagógicas com as TDICs aplicadas à Geografia Escolar

Neste tópico, descrevemos alguns exemplos de práticas pedagógicas em que as TDICs foram incorporadas ao ensino de Geografia na educação básica. Não se trata de apresentar fórmulas prontas, passíveis de se reproduzir em qualquer situação didática, mas apenas demonstrar algumas possibilidades sobre o uso de diferentes tecnologias digitais.

Penha e Melo (2016) relatam uma experiência pedagógica, realizada em uma turma de 8º ano de uma escola pública, em que os aplicativos Google Earth e Google Maps foram utilizados para estudar os conceitos de “lugar”, “espaço”, “paisagem” e “território”; bem como algumas temáticas presentes na Geografia Escolar (linguagem cartográfica, representação cartográfica, legenda, escala, lateralidade e orientação espacial, entre outras). Os alunos, em sua maioria, pertenciam a famílias de baixo poder econômico, residiam nas proximidades da escola e se encontravam dentro da faixa etária idade-série apropriada (entre 13 e 14 anos). Apesar de relativamente pequena, a turma pesquisada apresentava aspecto comportamental preocupante. O objetivo desta prática de ensino foi relacionar os conteúdos programáticos com o cotidiano discente, “fazendo-se uso do conhecimento e reconhecimento do espaço vivido na perspectiva da interação com os fundamentos geográficos, de forma a possibilitar a construção dos conceitos e um ensino com significância para os alunos” (PENHA; MELO, 2016, p. 117).

Além da incorporação didática dos aplicativos citados, a metodologia adotada incluiu aulas expositivas e dialogadas, revisões conceituais, pesquisa virtual no laboratório de informática, visualização vertical do bairro onde está localizada a escola e de pontos de referências significativos para o coletivo e/ou individualmente, aula de campo (no formato de pesquisa exploratória do espaço

de vivência), registros fotográficos, esboço de croquis, anotações, discussões e socialização dos resultados na mostra pedagógica da escola.

Por meio dos aplicativos Google Earth e Google Maps houve a aproximação dos estudantes com seu espaço vivido. “De forma rápida, foi possível visualizar imagens do bairro possibilitando a análise das paisagens e o reconhecimento pelos alunos como parte integrante desse espaço geográfico” (*idem*, p. 136). De acordo com os autores, à medida que as imagens visualizadas no Google Earth e no Google Maps eram reproduzidas em escalas maiores, isto é, em que aumentavam a riqueza de detalhes, os comentários e as inquietações discentes se multiplicavam, pois “estavam ali as práticas cotidianas representadas em suas ruas, no campinho, na escola, no posto de saúde, na padaria, nos mercadinhos, e outras” (*idem*, p. 137).

A partir da seleção e impressão das imagens de diferentes tempos do bairro, exploradas no Google Earth, os alunos também perceberam as modificações na paisagem (ocasionadas pelo crescimento urbano), as novas funções de alguns prédios e as melhorias na infraestrutura. Em um outro momento, durante a aula em campo, além das confirmações do visualizado virtualmente, os problemas urbanos foram observados (como questões relacionadas à acessibilidade e às construções irregulares). No tocante ao estudo do conceito de “território”, as visualizações das imagens exploradas e adaptadas do Google Earth e do Google Maps permitiram o reconhecimento das paisagens e traçar os limites perimetrais, isto é, as delimitações territoriais do bairro onde se localiza a escola.

Na conclusão de seu estudo sobre a experiência com os aplicativos Google Earth e Google Maps no ensino de Geografia, Penha e Melo (2016) registraram um melhor rendimento dos alunos do 8º ano em relação aos bimestres anteriores, aumento da assiduidade e participação da turma durante aulas, “o que repercutiu na qualidade do aprendizado e, conseqüentemente, no rendimento dos alunos” (*idem*, p. 146).

Em outra experiência com Google Earth e Google Maps (que também utilizou o site The TrueSize), Bogo, Caxueira e Nascimento (2020) descrevem uma prática pedagógica, realizada em um curso pré-vestibular para estudantes de baixa renda, em que a utilização dessas ferramentas virtuais, em conjunto com um globo terrestre físico, permitiu que os alunos melhorassem seus desempenhos de aprendizagem em temáticas ligadas à Cartografia (especificamente dos conteúdos de projeções cartográficas e coordenadas geográficas).

O contato com o site The TrueSize possibilitou que os discentes visualizassem, de forma prática, as distorções causadas pela Projeção de Mercator nos diferentes territórios nacionais. Além disso, o uso combinado do globo terrestre e do Google Earth levou os alunos a melhor compreensão sobre os conceitos de

localização, projeção e adaptação, potencializando suas habilidades em leituras de mapas, variações de escalas e, principalmente, questões que envolvem aspectos da globalização e outros temas fundamentais para a Geografia Escolar.

De acordo com os autores, em comparação com as metodologias tradicionais, que recorrem somente ao livro didático para o ensino de Cartografia, a diversificação dos recursos didáticos e o aprofundando das ferramentas de geotecnologia, como o Google Maps e Google Earth, são estratégias essenciais tanto para professores, quanto para alunos, tornando as atividades mais proveitosas e de melhor assimilação.

Santos (2002) considera que, no ensino escolar de Geografia, a utilização de imagens de satélite – presentes, por exemplo, em aplicativos como os anteriormente citados Google Maps e Google Earth – permite identificar e relacionar elementos físicos e socioeconômicos presentes na paisagem (como serras, planícies, rios, bacias hidrográficas, matas, áreas agricultáveis, cidades etc.), se constituindo, assim, em importante subsídio na reflexão crítica sobre as relações entre sociedade e natureza no espaço geográfico.

Por sua vez, Pacheco (2019) – ao realizar procedimento de revisão bibliográfica – constatou que o uso dos Sistemas de informações geográficas (SIG), como recursos didáticos nas aulas de Geografia, apresenta pontos positivos para o processo de ensino-aprendizagem dessa disciplina, tais como: incentivo ao pensamento crítico, aumento do interesse discente, desenvolvimento de habilidades ligadas a análise de dados e melhor compressão da representação, leitura e entendimento do espaço geográfico.

Além dos potenciais materiais paradidáticos, os avanços tecnológicos também permitem aos professores a aplicação de metodologias ativas, que estimulam o protagonismo discente no processo de ensino-aprendizagem, entre elas a chamada “sala de aula invertida”. Conforme a nomenclatura pressupõe, trata-se de uma inversão da lógica adotada no modelo tradicional de ensino, em que o professor, durante as aulas expositivas, apresenta a matéria e, em sequência, envia uma lição para que os alunos resolvam em casa (geralmente sozinhos, ou com o auxílio dos pais ou responsáveis).

Na “sala de aula invertida”, o aluno tem acesso prévio aos conteúdos didáticos, via internet, por meio de textos, vídeos, áudios, imagens e slides (entre outros materiais que podem ser disponibilizados pelo professor). A partir destes materiais, os estudantes têm contato com as diferentes temáticas a serem abordadas em sala de aula; podendo destacar os pontos que mais lhes chamaram atenção, os principais conceitos ou fazer anotações sobre eventuais dúvidas. Já em sala de aula, com o devido auxílio e intermediação docente, os alunos discutem o que aprenderam sobre conteúdos estudados anteriormente e podem sanar suas dúvidas.

Ainda sobre as metodologias que extrapolam os limites dos tradicionais espaços de aprendizagem, Tonetto e Tonini (2015), apontam que as redes sociais – que representam uma forma contemporânea de comunicar/interagir presente no cotidiano dos alunos –, desde que utilizadas de maneira satisfatória, sob o ponto de vista didático, apresentam consideráveis potencialidades/operacionalidades para as práticas pedagógicas; contribuindo, assim, para ensinar e aprender Geografia de forma mais significativa.

Nesse sentido, Santos, Pinto e Galdino (2015), ao observarem uma prática pedagógica que utilizou o Facebook como instrumento de auxílio nas aulas de Geografia (com a criação de um grupo virtual na referida rede social), constataram que as discussões em sala de aula tornaram-se mais produtivas quando um determinado assunto era compartilhado anteriormente no grupo virtual. O acesso dos alunos aos textos disponibilizados na rede social despertou-lhes um maior senso crítico sobre a temática abordada em sala de aula, haja vista que o conteúdo didático, conciliado à rede social, tornou-se mais atrativo e, por conseguinte, o processo de ensino-aprendizagem fluiu de forma mais dinâmica.

Nesta mesma linha metodológica, o professor também pode criar grupos temáticos no WhatsApp ou uma página virtual, fomentando assim novos espaços de ensino-aprendizagem, onde estejam disponibilizados endereços de sites, análises, pesquisas e listas de discussões (chats e fóruns) relacionados ao conteúdo didático ministrado. A possibilidade de divulgar estas páginas pessoais e grupais na internet pode gerar grande motivação, visibilidade e responsabilidade para docentes e discentes, fazendo com que todos se esforcem para escrever e comunicar melhor suas ideias (MORAN, 1998; 2005).

Considerações finais

As tecnologias digitais estão cada vez mais presentes em nosso cotidiano. Na educação formal, tem provocado grandes mudanças nas maneiras de se pensar o ensino e a aprendizagem, visto que apresentam possibilidades de uma maior interação e colaboração entre os estudantes.

Uma das principais vantagens da inserção das TDICs à Geografia Escolar consiste na possibilidade de explorar visualmente o espaço geográfico, através de mapas interativos, imagens de satélite e vídeos. Estes recursos permitem uma melhor compreensão das características físicas, humanas e culturais dos lugares, facilitando a compreensão de mundo.

Além disso, as tecnologias digitais possibilitam a criação e utilização de Objetos de Aprendizagem (OA) e de ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), nos quais os estudantes podem interagir entre si e com o professor, por meio de fóruns de discussão, chats, videoconferências, entre outros. Os OAs podem

contribuir no atendimento a diferentes necessidades educacionais, devido aos diversos formatos com os quais podem ser produzidos. Os AVAS são úteis para a realização de atividades colaborativas, como projetos em grupo, debates e análise de casos. As atividades podem ser realizadas de modo síncrono e assíncrono.

O acesso às TDIC também facilita o acesso a uma gama de informações e dados geográficos, seja em sites ou em bancos de dados especializados. Tais recursos permitem que os alunos realizem pesquisas sobre diferentes temas estudados pela Geografia, o que pode ampliar conhecimentos e a capacidade de análise crítica. Todavia, espera-se que o uso de tecnologias digitais seja realizado de forma reflexiva. Nesse sentido, o professor deve orientar os alunos na seleção e análise crítica das fontes de informação disponíveis no ambiente virtual, bem como na compreensão de seus limites e possibilidades. Em suma, o uso das TDICs no ensino de Geografia apresenta múltiplas vantagens, possibilitando uma maior interação e colaboração entre os alunos, uma melhor compreensão do espaço geográfico e o acesso a uma grande quantidade de informações e dados geográficos.

Referências

- ALFINO Luiz Carlos dos Prazeres Serpa; GOMES Rodrigo Dutra. Limites e desafios no uso das TICs para a prática docente de Geografia na RMR de Recife – PE. **Revista de Geografia** (Recife) v. 37, n. 1, 2020. Disponível em: < <https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistageografia/article/view/24976>>. Acesso em: 15 abr. 2023.
- BARR, Rachel; LINEBARGER, Deborah Nichols. Media exposure during infancy and early childhood. **Springer International Publishing**: doi, v. 10, p. 978-3, 2016.
- BOGO, Rodrigo Sartori; CAXUEIRA, Maicon Rafael; NASCIMENTO, Rosemy da Silva. Globo terrestre e geotecnologias como recursos didáticos para o ensino de geografia - estudo de caso em curso pré-vestibular em Florianópolis/SC. **Pesquisar – Revista de Estudos e Pesquisas em Ensino de Geografia**, Florianópolis, v. 7, n. 14, p. 29-48, nov. 2020. Disponível em: < <https://periodicos.ufsc.br/index.php/pesquisar/article/view/77222>>. Acesso em: 26 mar. 2023.
- BRANSKI, Regina Meyer; CALDEIRA FRANCO, Raul A.; LIMA JUNIOR, Orlando Fontes. Metodologia de estudo de caso aplicado à logística. **XXIV Anpet: Congresso de Pesquisa e Ensino em Transportes**, Salvador, 2010.
- DAROS, Thuinie. Geração distração: O desafio da docência para capturar e manter a atenção dos estudantes tem sido uma das questões mais debatidas pelas IES, **Revista Ensino Superior**, 22 de julho de 2022. Disponível em: < <https://revistaensinosuperior.com.br/2022/07/22/geracao-distracao/>>. Disponível em: 4 maio 2023.

DEMO, Pedro. Olhar do educador e as novas tecnologias. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 37, n.2, p. 15-26, mai./ago. 2011. Disponível em: <<https://www.bts.senac.br/bts>>. Acesso em: 31 mar. 2023.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GIORDANI, Ana Claudia Carvalho. **Cartografia da autoria de objetos de aprendizagem na cibercultura:** potenciais de e-práticas pedagógicas contemporâneas para aprender Geografia (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Porto Alegre: 2016.

GONÇALVES, Valdir. **Informação na área de informática**, 2006. Disponível em: <<https://slideplayer.com.br/slide/7304753/>>. Acesso em: 14 abr. 2023.

MELO, José M. de; TOSTA, Sandra P. **Mídia & Educação**. Coleção Temas & Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

HONMA, Motoyasu et al. Reading on a smartphone affects sigh generation, brain activity, and comprehension. **Scientificreports**, v. 12, n. 1, p. 1589, 2022.

MORAN, José Manuel. **Mudar a forma de aprender e ensinar com a Internet**. Salto para o Futuro: TV e Informática na Educação/Secretaria de Educação à Distância. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, SEED, 1998.

_____. Tendências da educação online no Brasil. In: RICARDO, Eleonora Jorge (org.). **Educação Corporativa e Educação a Distância**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2005.

PACHECO, Ana Paula Pinho. **O uso de tecnologia da informação e comunicação no ensino e aprendizagem de Geografia:** uma proposta de formação continuada. Tese (doutorado em Geografia). Programa de Pós-Graduação em Geografia. Centro de Ciências Exatas e da Natureza. Universidade Federal da Paraíba – UFPB. João Pessoa, 2019.

PEREIRA, Ana Maria de Oliveira. **O protagonismo do jovem na relação com o conhecimento geográfico:** possibilidades e limitações no uso das tecnologias digitais nas aulas. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Diversidade Cultural e Inclusão Social. Universidade Feevale, Novo Hamburgo, 2017.

RÉGIS, Fátima. **Práticas de comunicação e desenvolvimento cognitivo na cibercultura**. XIX Encontro da Compós, na PUC-RJ, Rio de Janeiro, RJ, em junho de 2010.

RIBEIRO, José Luis Duarte. Como fazer uma revisão bibliográfica, **Pós-Graduando**, 11 de junho de 2012. Disponível em: <<https://posgraduando.com/como-fazer?uma-revisao-bibliografica/>>. Acesso em: 10 abr. 2023.

SANTOS, Edméa. **Pesquisa-formação na cibercultura / Edméa Santos**. – Teresina: EDUFPI, 2019.

SANTOS, Maria Francineila Pinheiro dos; PINTO, Mário Victor Moura; GALDINO, Vinícius Higino. O Facebook no ensino de Geografia. In: SA-

CRAMANETO, Ana Claudia Ramos; ANTUNES, Charlles da França; SANTA FILHO, Manoel Martins de (orgs.). **Ensino de geografia: produção do conhecimento e processos formativos**. 1. ed. Rio de Janeiro: Consequência, p. 11-29, 2015.

SIBILIA, Paula. **Redes ou Paredes: a escola em tempos de dispersão**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SOUSA, Angélica Silva de.; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; ALVES, Laís Hilário. A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos. **Cadernos da Fucamp**, Campinas, v.20, n.43, p. 64-83, 2021. Disponível em: <<https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2336>>. Acesso em: 10 abr. 2023.

TONETTO, Élide Pasini. **Geografia, educação e comunicação: dispersões, conexões e articulações na cibercultura**. Tese (doutorado). Programa de Pós-Graduação em Geografia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2017.

TONETTO, Élide Pasini; TONINI, Ivaine Maria. Tecnologia da Comunicação e Informação – TIC nas geografias: para além da visão instrumental. **Para Onde!?**, Porto Alegre, v. 10, n. 2, p. 118-124, abr. 2018. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/paraonde/article/view/85803>>. Acesso em: 30 mar. 2023.

WOLF, Maryanne. **O cérebro no mundo digital: os desafios da leitura na nossa era**. São Paulo: Contexto, 2019.

METODOLOGIAS ATIVAS DE APRENDIZAGEM E SUA RELAÇÃO COM A AUTONOMIA E MOTIVAÇÃO DO ALUNO

João Fernando Costa Júnior¹

Presleyson Plínio de Lima²

Fabírcia Fátima de Souza³

Luis Carlos Ferreira de Oliveira⁴

Cláudio Nunes dos Santos Maulais⁵

Leonardo Silva Moraes⁶

Izomar da Silva Oliveira⁷

Luis Carlos Loss Lopes⁸

1. Introdução

Nos últimos anos, tem sido cada vez mais evidente a necessidade de repensar as práticas de ensino e aprendizagem, a fim de tornar o processo educativo mais dinâmico, significativo e alinhado às demandas da sociedade contemporânea. Nota-se, portanto, que a educação tem passado por transformações significativas, impulsionadas pelas demandas de uma sociedade em constante evolução. Nesse contexto, as metodologias ativas de aprendizagem têm despontado

1 Professor universitário e consultor em tecnologias educacionais e EAD. Doutorando e Mestre em Ciências da Educação. E-mail: joaofernando@espiritolive.org.

2 Palestrante e professor universitário. Doutorando e Mestre em Sistemas da Informação e Gestão do Conhecimento. E-mail: presleyson@ufmg.br.

3 Professora especialista em alfabetização e letramento. Doutoranda em Ciências da Educação. Mestre em Educação e Linguagem. E-mail: fabricia.sousa@edu.pbh.gov.br.

4 Professor efetivo permanente do IFAL. Doutorando em Ciências da Educação. E-mail: luis.oliveira@ifal.edu.br

5 Professor e coordenador de curso Pronatec - SEE-MG. Mestre em Gestão da Informação e Gestão do Conhecimento. E-mail: claudio.maulais@mprodados.seg.br.

6 Professor de matemática da Sedu-ES e técnico em Tecnologia da Informação no Ifes - Campus Santa Teresa. Mestre em Educação. E-mail: leonardo.moraes@ifes.edu.br.

7 Professor de Língua Inglesa, Língua Portuguesa e Respectives Literaturas. Doutorando e Mestre em Ciências da Educação. E-mail: izomar.utic.doutorado@gmail.com.

8 Professor de Tecnologias do IFES - Campus Santa Teresa-ES. Doutor em Produção Vegetal. Mestre em Ciências. E-mail: luisloss@ifes.edu.br.

como uma abordagem inovadora que busca promover uma maior participação e autonomia por parte dos estudantes.

As metodologias ativas são fundamentadas na ideia de que o aluno é o protagonista de sua própria aprendizagem, assumindo um papel ativo na construção do conhecimento. Diferentemente do modelo tradicional, em que o professor é o detentor absoluto do conhecimento e o aluno é um receptor passivo, as metodologias ativas propõem um engajamento efetivo dos estudantes por meio de práticas pedagógicas mais interativas, colaborativas e contextualizadas.

Nesse contexto, o presente artigo bibliográfico tem como objetivo explorar a relação entre as metodologias ativas de aprendizagem e a promoção da autonomia do aluno. A autonomia, entendida como a capacidade do estudante de tomar decisões, resolver problemas e aprender de forma independente, é uma competência essencial para o século XXI, em que a sociedade exige indivíduos críticos, criativos e autônomos.

Dessa forma, este artigo busca examinar como as metodologias ativas podem contribuir para o desenvolvimento da autonomia dos alunos. Serão exploradas estratégias, práticas pedagógicas e exemplos concretos de como essas metodologias podem incentivar os estudantes a se tornarem agentes ativos em seu próprio processo de aprendizagem. Além disso, serão discutidos os benefícios e desafios associados à implementação das metodologias ativas, bem como o papel fundamental do professor como facilitador e mediador nesse contexto.

A importância deste artigo reside na necessidade de compreendermos como as metodologias ativas de aprendizagem podem contribuir para o desenvolvimento da autonomia dos alunos. A autonomia é uma habilidade crucial no mundo contemporâneo, no qual a capacidade de aprender de forma autônoma e adaptar-se às demandas em constante mudança é fundamental. Portanto, compreender como as metodologias ativas podem fomentar a autonomia dos estudantes torna-se crucial para uma educação mais alinhada às necessidades da sociedade atual.

Além disso, busca-se justificar a importância das metodologias ativas de aprendizagem como uma alternativa ao modelo tradicional de ensino. Enquanto abordagens tradicionais muitas vezes colocam o professor como detentor absoluto do conhecimento, as metodologias ativas têm como princípio central a promoção do protagonismo do aluno em sua própria aprendizagem. Dessa forma, o estudante se torna um sujeito ativo, engajado e responsável por construir seu conhecimento, desenvolvendo habilidades e competências essenciais para sua vida pessoal, acadêmica e profissional.

Ao consolidar conhecimentos teóricos e práticas pedagógicas embasadas em evidências, busca-se fornecer subsídios que auxiliem educadores e

pesquisadores na compreensão dos benefícios e desafios associados à implementação dessas metodologias. Além disso, pretende-se destacar o papel do professor como facilitador e mediador do processo de aprendizagem autônoma e motivacional dos alunos, ressaltando sua importância na transformação do ensino em direção a abordagens mais participativas, envolventes e eficazes.

Dessa forma, este artigo pretende contribuir para a discussão e disseminação de práticas pedagógicas mais alinhadas às necessidades contemporâneas, que valorizem a autonomia do aluno como um elemento-chave para a formação de cidadãos críticos, criativos e autônomos.

Ao compreender a relação entre as metodologias ativas de aprendizagem e a promoção da autonomia e motivação do aluno, espera-se fornecer subsídios teóricos e práticos para educadores, gestores educacionais e pesquisadores interessados em transformar suas práticas pedagógicas, promovendo um ensino mais significativo e empoderador para os estudantes.

2. Metodologias ativas de aprendizagem

As metodologias ativas de aprendizagem representam uma abordagem pedagógica que coloca o aluno no centro do processo educativo, incentivando sua participação ativa e sua autonomia no processo de construção do conhecimento. Segundo Bonwell e Eison (1991), essas metodologias são baseadas na ideia de que os estudantes precisam fazer mais do que apenas ouvir. Eles precisam ler, escrever, discutir, ouvir, refletir, analisar e sintetizar informações. Nesse sentido, as metodologias ativas visam promover a aprendizagem por meio de atividades práticas e colaborativas, que engajam os alunos de forma significativa.

Entretanto, é importante destacar a visão de Café (2013) quando este reforça o pensamento de Dewey ao esclarecer inicialmente o que vem a ser educação:

Para Dewey a educação é considerada o instrumento que dá a continuidade à vida, que ajuda o homem a enfrentar as dificuldades da vida, no intuito de superá-las tanto no meio como na sociedade, para manter um bem estar. Com o desenvolver da sociedade, observava-se que, antes, os ideais e costumes, mensurados pela sociedade, giravam em torno dos mais velhos, considerados como os detentores de grande sabedoria. Agora, não desprezando a experiência de vida dos mais velhos, a educação habilitou este esforço a pessoas que passam por todo um itinerário formativo e a cada indivíduo que vai de encontro à cultura. Essa educação prioriza muito a continuidade social do grupo que fundamenta o educar como questão essencial (CAFÉ, 2013, p. 2).

A partir daqui nota-se que a própria educação, no seu modo mais básico e fundamental, já estabelece uma relação estreita com a participação ativa do aluno no processo de ensino e aprendizagem.

Costa Júnior *et al* (2022) aponta que o termo “ativo” apresentado na terminologia “metodologias ativas de aprendizagem” está relacionado à contraposição à educação tradicional, podendo então esta última, ser considerada como passiva:

Quando utilizamos uma terminologia que insere a palavra “ativa” em sua definição, é de se esperar que exista a aprendizagem “passiva”. Pois bem, sob os olhares de quem lida com metodologias ativas, o ensino formal tradicional é passivo, uma vez que o aluno, mesmo que nos papéis e documentos oficiais seja o protagonista do processo de ensino e aprendizagem, na prática não é isso que acontece. O modelo tradicional de educação não se renova a décadas e seu “formato” traz claras referências à fábricas e até mesmo prisões. A forma em o aluno se vê no ambiente escolar mais se aparenta ao encarceramento do que ao ambiente lúdico de aprendizado (COSTA JÚNIOR *et al*, 2022, p. 56).

Uma das principais características das metodologias ativas é a inversão do modelo tradicional de ensino, em que o professor é o detentor exclusivo do conhecimento e os alunos são meros receptores passivos. Dessa forma, os estudantes deixam de ser apenas ouvintes e passam a ser protagonistas ativos de sua própria aprendizagem (FINK, 2013). Essa mudança de papel coloca o aluno como um agente ativo na busca pelo conhecimento, sendo responsável por sua própria construção e por aplicar o que aprendeu em situações reais.

Outra característica fundamental das metodologias ativas é a promoção da interação e da colaboração entre os alunos. Diferentemente do ensino tradicional, em que a aprendizagem é frequentemente individual e isolada, as metodologias ativas incentivam a troca de ideias, a cooperação e a construção coletiva do conhecimento. Por meio de atividades em grupo, discussões, projetos colaborativos e debates, os estudantes são desafiados a interagir, compartilhar perspectivas e construir conhecimentos de forma conjunta (JOHNSON; JOHNSON; SMITH, 1998).

Além disso, as metodologias ativas buscam conectar a aprendizagem com a realidade e com a prática. Isso significa que o conhecimento adquirido deve ser aplicável e significativo para os alunos, permitindo-lhes fazer conexões com situações do mundo real. Por meio de estudos de caso, simulações, projetos práticos e situações-problema, os estudantes são desafiados a utilizar o conhecimento teórico para resolver desafios reais e desenvolver habilidades necessárias para a vida (BARROWS, 1996).

Por fim, as metodologias ativas são pautadas na personalização e na individualização da aprendizagem. Reconhecendo que cada aluno possui ritmos, estilos de aprendizagem e interesses distintos, essas abordagens permitem que os estudantes tenham maior autonomia para traçar seus próprios caminhos de aprendizagem. Por meio da flexibilização das atividades, da adaptação dos

conteúdos e da oferta de opções de escolha, as metodologias ativas buscam atender às necessidades individuais de cada aluno (KNOWLES; HOLTON III; SWANSON, 2015).

As metodologias ativas de aprendizagem são fundamentadas em diferentes teorias e conceitos que respaldam sua abordagem pedagógica. Compreender esses fundamentos e conceitos é essencial para uma implementação eficaz dessas metodologias no contexto educacional.

Um dos princípios centrais das metodologias ativas é o construtivismo, que se baseia na ideia de que o conhecimento é construído ativamente pelo aluno, por meio de suas experiências, reflexões e interações com o ambiente (PIAGET, 1977). Nesse sentido, o papel do professor é o de facilitador, estimulando a participação dos alunos e promovendo a construção do conhecimento por meio de atividades desafiadoras e significativas.

Igualmente relevante é a definição de Borges e Alencar (2014) quanto às metodologias ativas:

Podemos entender Metodologias Ativas como formas de desenvolver o processo do aprender que os professores utilizam na busca de conduzir a formação crítica de futuros profissionais nas mais diversas áreas. A utilização dessas metodologias pode favorecer a autonomia do educando, despertando a curiosidade, estimulando tomadas de decisões individuais e coletivas, advindos das atividades essenciais da prática social e em contextos do estudante (BORGES; ALENCAR, 2014, p. 120).

Outro conceito importante é o engajamento cognitivo, que se refere à participação ativa e profunda do aluno no processo de aprendizagem. Segundo Astin (1984), o engajamento cognitivo está relacionado à energia mental que os alunos investem em aprender, a quantidade de esforço que eles colocam em atividades acadêmicas e o quanto eles se envolvem na tarefa de construir conhecimento. As metodologias ativas buscam promover esse engajamento cognitivo por meio de atividades desafiadoras, estimulando a curiosidade, a reflexão e a busca pelo conhecimento.

Um aspecto fundamental das metodologias ativas é a aprendizagem baseada em problemas (ABP), que envolve a apresentação de um problema ou desafio real para os alunos resolverem, promovendo a investigação, a análise e a busca de soluções (SAVERY; DUFFY, 1995). A ABP estimula o pensamento crítico, a tomada de decisões e o trabalho em equipe, além de proporcionar aos alunos a oportunidade de aplicar o conhecimento em contextos autênticos.

A colaboração é outro elemento essencial nas metodologias ativas, sendo caracterizada pelo trabalho em grupo, pela troca de ideias e pelo compartilhamento de conhecimentos entre os estudantes (JOHNSON; JOHNSON, 2009). Através da colaboração, os alunos desenvolvem habilidades sociais, como a

comunicação efetiva, a negociação e a resolução de conflitos, além de aprenderem com as perspectivas e experiências diversificadas de seus colegas.

Justo (2001) também aponta que a

Aprendizagem ativa, participativa, é superior à passiva e puramente dependente. Se lhe for possibilitando ir na linha dos seus interesses, estudar os problemas que o preocupam e desafiam, escolher a forma e o ritmo para estudá-los a solução, o aluno mobilizará intensamente seus recursos (JUSTO, 2001. p. 162).

Entende-se que as metodologias ativas também valorizam a aprendizagem autodirigida, em que os alunos assumem a responsabilidade pelo seu próprio aprendizado, estabelecendo metas, monitorando seu progresso e tomando decisões sobre o processo de aprendizagem (KNOWLES; HOLTON III; SWANSON, 2015). Essa abordagem incentiva a autonomia, a autorregulação e o desenvolvimento de habilidades de autoaprendizagem, preparando os alunos para enfrentar os desafios do mundo atual.

Deste modo, existem diferentes abordagens que podem ser utilizadas para promover a participação ativa e a autonomia dos alunos. A seguir destacamos alguns dos tipos mais comuns de metodologias ativas de aprendizagem:

Aprendizagem baseada em projetos: Envolve a realização de projetos autênticos e significativos, nos quais os alunos têm a oportunidade de investigar e resolver problemas do mundo real. Os projetos envolvem pesquisa, colaboração e aplicação prática do conhecimento, permitindo que os alunos desenvolvam habilidades de resolução de problemas e pensamento crítico (THOMAS, 2000).

Aprendizagem baseada em problemas: É uma abordagem em que os alunos são apresentados a problemas desafiadores e complexos, que demandam investigação e análise para encontrar soluções. Os estudantes trabalham em equipes para identificar questões relevantes, buscar informações, formular hipóteses e testar soluções, desenvolvendo habilidades de pensamento crítico e resolução de problemas (BARROWS; TAMBLYN, 1980).

Aprendizagem cooperativa: A aprendizagem cooperativa enfatiza a colaboração e o trabalho em equipe, em que os alunos se engajam em atividades conjuntas para atingir objetivos comuns. Nesse tipo de metodologia, os estudantes assumem papéis interdependentes, contribuindo com suas habilidades individuais para o sucesso do grupo como um todo. A aprendizagem cooperativa promove a responsabilidade compartilhada, a comunicação efetiva e o desenvolvimento de habilidades sociais (JOHNSON; JOHNSON, 1989).

Sala de aula invertida: A sala de aula invertida (*flipped classroom*) envolve a inversão das atividades tradicionais de sala de aula. Os alunos têm acesso prévio ao conteúdo por meio de recursos como vídeos, textos ou outros materiais,

permitindo que eles revisem o material em seu próprio ritmo antes das aulas presenciais. Durante o tempo em sala de aula, os alunos participam de atividades práticas, discussões e interações com o professor, aprofundando seu entendimento e aplicando o conhecimento (BERGMANN; SAMS, 2012).

Aprendizagem por pares: Na aprendizagem por pares, os alunos trabalham em duplas ou pequenos grupos para compartilhar conhecimentos, discutir conceitos e resolver problemas. Essa abordagem incentiva a colaboração, a troca de perspectivas e a construção conjunta do conhecimento. Os estudantes têm a oportunidade de ensinar e aprender uns com os outros, fortalecendo sua compreensão e reforçando conceitos (TOPPING, 1996).

3. A relação entre autonomia, motivação e as metodologias ativas de aprendizagem

A autonomia do aluno é um conceito fundamental no contexto das metodologias ativas de aprendizagem. Refere-se à capacidade do estudante de assumir o controle e a responsabilidade pelo seu próprio processo de aprendizagem, tomando decisões sobre seus objetivos, estratégias e avaliação do progresso. Neste capítulo, exploraremos os conceitos e a importância da autonomia do aluno.

A autonomia do aluno envolve a habilidade de autodirecionar-se no processo de aprendizagem, tornando-se um agente ativo e responsável por seu próprio desenvolvimento educacional. Segundo Deci e Ryan (2002), a autonomia é a necessidade psicológica básica de experimentar um senso de iniciativa e autodeterminação. Isso implica em permitir que os alunos tenham voz e escolha em seu aprendizado, possibilitando que eles se engajem em atividades significativas e alinhadas com seus interesses e necessidades.

Uma das razões pelas quais a autonomia do aluno é valorizada nas metodologias ativas é porque ela promove a motivação intrínseca. Quando os alunos têm autonomia sobre seu processo de aprendizagem, eles se sentem mais envolvidos, motivados e conectados ao conteúdo. Essa motivação intrínseca é fundamental para a aprendizagem duradoura e significativa, pois os estudantes se engajam com mais profundidade e aplicam um esforço mental maior (RYAN; DECI, 2000).

Além disso, a autonomia do aluno também desenvolve habilidades essenciais para a vida além da sala de aula. Ao assumirem a responsabilidade pelo seu próprio aprendizado, os alunos adquirem competências de autorregulação, como a capacidade de estabelecer metas, planejar, organizar-se, monitorar seu progresso e refletir sobre suas conquistas (ZIMMERMAN, 2002). Essas habilidades são valiosas não apenas para o sucesso acadêmico, mas também para o desenvolvimento pessoal e profissional ao longo da vida.

Promover a autonomia do aluno também contribui para a formação de

cidadãos críticos e ativos na sociedade. Ao tomar decisões e exercer sua autonomia no ambiente educacional, os alunos desenvolvem habilidades de pensamento crítico, análise de informações, tomada de decisões éticas e participação em questões sociais relevantes (DEWEY, 1916). A autonomia do aluno não apenas os prepara para o sucesso individual, mas também os capacita a contribuir de forma significativa para a comunidade e a sociedade como um todo.

Freire é outro autor conhecido mundialmente por ser defensor da autonomia discente. Em uma de suas obras, a “Pedagogia da Autonomia” (1996), ele reconhece sua importância ao afirmar que:

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a “outredade” do “não eu”, ou do tu, que me faz assumir a radicalidade de meu eu (FREIRE, 1996. p. 42).

Nota-se portanto que a autonomia do aluno é um elemento essencial das metodologias ativas de aprendizagem. Ela permite que os estudantes assumam o controle de seu processo de aprendizagem, promovendo a motivação intrínseca, o desenvolvimento de habilidades de autorregulação e a formação de cidadãos críticos e participativos. Ao valorizar a autonomia do aluno, as metodologias ativas proporcionam um ambiente educacional mais envolvente, significativo e preparatório para os desafios do século XXI.

O que fica evidente é que se fala em educação, costumamos cair em discussões ligadas a como um conteúdo ou conhecimento se converterá no futuro em uma habilidade. Quando incluímos novos conceitos como a tecnologia e até mesmo as metodologias ativas a discussão vai ainda mais longe. Mas exatamente quais seriam essas habilidades e como ensiná-las de forma mais eficaz? Apesar de serem questões relevantes, é visto com frequência professores escolherem o caminho mais fácil, preferindo que os alunos apenas decorem conteúdos, armazenando conhecimentos. Diante disso, qual deveria ser, portanto, a educação apropriada visando que alunos possam aprender a pensar de forma clara e convincente? Talvez as metodologias ativas sejam o caminho (COSTA JÚNIOR, 2023).

No contexto da prática de ensino, Contreras (2012) destaca aspectos relevantes ao lidar com a autonomia:

[...] a autonomia, no contexto de prática de ensino, deve ser entendida como um processo de construção permanente no qual devem se conjugar, se equilibrar e fazer sentido muitos elementos. Por isso, pode ser descrita

e justificada, mas não reduzida a uma definição autoexplicativa. [...] irão se entrelaçando os aspectos pessoais (os próprios compromissos intelectuais) com os de relacionamento (já que o ensino se realiza sempre em um contexto de relações pessoais e sociais); as tentativas de compreensão e equilíbrio social com a defesa profissional de valores educativos, e a independência de juízo com participação social (CONTRERAS, 2012, p. 120).

Fica evidente que analisar a relação entre motivação e autonomia é fundamental no contexto da aprendizagem, pois a autonomia do aluno influencia diretamente seu nível de motivação e engajamento no processo educativo. A capacidade de exercer escolhas, assumir responsabilidade e ter controle sobre o próprio aprendizado são elementos essenciais para promover a motivação intrínseca dos estudantes.

Quando os alunos têm a oportunidade de tomar decisões em relação ao seu processo de aprendizagem, sentem-se mais motivados a se envolverem ativamente e a se dedicarem às tarefas acadêmicas. A teoria da autodeterminação destaca que a satisfação das necessidades psicológicas básicas de autonomia, competência e relacionamento social é essencial para promover a motivação intrínseca (RYAN; DECI, 2000).

Ao fornecer autonomia aos alunos, estamos atendendo a uma de suas necessidades fundamentais e estimulando sua motivação para aprender, permitindo que os alunos tenham um senso de propósito e significado em relação ao seu aprendizado. Quando eles têm voz ativa na definição de seus objetivos e na seleção de estratégias de aprendizagem, sentem que estão contribuindo ativamente para seu próprio crescimento e desenvolvimento (GROLNICK; RYAN, 1987). Esse senso de propósito impulsiona sua motivação intrínseca, pois eles se sentem mais envolvidos e comprometidos com as atividades acadêmicas.

Além disso, a autonomia promove a sensação de competência nos alunos. Ao terem a oportunidade de tomar decisões e assumir responsabilidade por seu aprendizado, eles desenvolvem um senso de eficácia e confiança em suas habilidades (DECI; RYAN, 1985). Essa percepção de competência é um fator importante na motivação intrínseca, pois os alunos se sentem capacitados e confiantes para enfrentar desafios acadêmicos, buscando constantemente melhorar e alcançar resultados satisfatórios.

A relação entre autonomia e motivação também está relacionada à sensação de pertencimento social. Quando os alunos têm a oportunidade de exercer sua autonomia e tomar decisões em um ambiente que valoriza sua voz e opiniões, eles se sentem mais conectados e engajados com a comunidade educativa (DECI; RYAN, 2000). Esse sentimento de pertencimento promove a motivação intrínseca, uma vez que os alunos se sentem apoiados, reconhecidos e parte de um ambiente que valoriza sua participação ativa.

Em suma, a autonomia e a motivação estão intrinsecamente ligadas no processo de aprendizagem. Ao promover a autonomia dos alunos, estamos fornecendo um ambiente que atende às suas necessidades psicológicas básicas de autonomia, competência e relacionamento social, estimulando sua motivação intrínseca e engajamento no processo educativo.

Indo de encontro a isso, as metodologias ativas de aprendizagem têm como princípio central a promoção da participação ativa e da autonomia do aluno. Tais abordagens pedagógicas valorizam o papel do estudante como protagonista de seu próprio processo de aprendizagem, oferecendo oportunidades para que ele assuma um papel mais ativo na construção do conhecimento. Neste capítulo, discutiremos a relação entre as metodologias ativas e a promoção da autonomia do aluno.

Uma das principais formas como as metodologias ativas promovem a autonomia e a motivação no espaço escolar é através do envolvimento dos alunos na tomada de decisões sobre seu próprio aprendizado. Essas abordagens incentivam os estudantes a participarem ativamente na definição de objetivos, na escolha de atividades e recursos, e na avaliação do seu próprio progresso (LAURILLARD, 2012). Ao tomar essas decisões, os alunos exercem sua autonomia e desenvolvem habilidades de autorregulação e autogestão.

Além disso, as metodologias ativas proporcionam um ambiente propício para que os alunos assumam a responsabilidade por seu próprio aprendizado. Ao serem estimulados a buscar e selecionar informações, a formular perguntas e a resolver problemas, os estudantes se tornam responsáveis por direcionar seu próprio processo de aprendizagem (HERRINGTON; OLIVER, 2000). Essa responsabilidade promove a autonomia e prepara os alunos para serem aprendizes autônomos e independentes.

As metodologias ativas também oferecem espaço para a expressão da criatividade e da originalidade dos alunos. Ao serem incentivados a explorar diferentes perspectivas, a colaborar em projetos e a encontrar soluções inovadoras, os estudantes desenvolvem sua capacidade de pensamento crítico e criativo (KOLB; KOLB, 2017). Essa liberdade para experimentar e criar promove a autonomia do aluno, permitindo que eles sejam autores de sua própria aprendizagem.

Outro aspecto relevante é que as metodologias ativas promovem a participação ativa dos alunos em situações de aprendizagem autênticas e contextualizadas. Ao envolverem-se em projetos, estudos de caso, simulações e outras atividades práticas, os estudantes têm a oportunidade de aplicar seus conhecimentos e habilidades de forma significativa (BONWELL; EISON, 1991). Essa participação ativa e engajada fomenta a autonomia, pois os alunos percebem a importância e a relevância do que estão aprendendo.

Além disso, as metodologias ativas favorecem a construção do conhecimento de forma colaborativa. Ao trabalharem em equipe, discutindo ideias, compartilhando perspectivas e resolvendo problemas em conjunto, os alunos desenvolvem habilidades sociais e aprendem a respeitar as diferentes opiniões e contribuições dos colegas (JOHNSON; JOHNSON; SMITH, 2014). Essa colaboração promove a autonomia ao permitir que os alunos interajam de forma ativa e responsável na construção coletiva do conhecimento.

Outro aspecto relevante é que as metodologias ativas valorizam a diversidade de habilidades, interesses e formas de aprendizagem dos alunos. Ao oferecerem diferentes estratégias e abordagens de ensino, essas metodologias permitem que cada estudante encontre a forma que melhor se adapta ao seu estilo de aprendizagem (BIGGS; TANG, 2011). Essa valorização da diversidade promove a autonomia ao reconhecer e respeitar as particularidades de cada aluno, permitindo que eles se engajem de forma autêntica e significativa no processo de aprendizagem.

Em resumo, as metodologias ativas de aprendizagem estão intrinsecamente relacionadas à promoção da motivação e autonomia do aluno. Ao envolverem os estudantes na tomada de decisões, na responsabilidade por seu próprio aprendizado, na expressão da criatividade, na participação ativa, na colaboração, na valorização da diversidade e no desenvolvimento de habilidades sociais, essas abordagens pedagógicas contribuem para que os alunos se tornem aprendizes autônomos, capazes de dirigir e controlar seu processo de aprendizagem.

4. Considerações finais

O presente trabalho teve como objetivo explorar a relação entre as metodologias ativas de aprendizagem e a promoção da autonomia do aluno. Ao longo do texto, discutimos os fundamentos e características das metodologias ativas, destacando a importância de oferecer aos alunos oportunidades de participação ativa e de tomada de decisões no processo de aprendizagem. Analisamos também a importância da autonomia e motivação do aluno, compreendendo-a como a capacidade de exercer escolhas, assumir responsabilidade e ter controle sobre seu próprio aprendizado.

Ficou evidente que as metodologias ativas são estratégias pedagógicas que estimulam a autonomia do aluno, oferecendo-lhe um papel ativo na construção do conhecimento. Ao envolver os estudantes na definição de objetivos, na seleção de atividades, na resolução de problemas e na avaliação do próprio progresso, as metodologias ativas promovem a autorregulação e a autogestão, habilidades essenciais para a autonomia.

Destacamos também a importância da criatividade, da participação ativa,

da colaboração e do reconhecimento da diversidade no contexto das metodologias ativas. Ao oferecer oportunidades para que os alunos expressem sua originalidade, apliquem conhecimentos em situações autênticas, trabalhem em equipe e reconheçam a importância das diferentes formas de aprendizagem, as metodologias ativas fomentam a autonomia do aluno, preparando-o para ser um aprendiz autônomo e responsável.

Vale ressaltar que a promoção da autonomia do aluno não ocorre de forma isolada, mas está intrinsecamente ligada à motivação. A autonomia proporciona um senso de propósito, competência e pertencimento, fundamentais para estimular a motivação intrínseca dos estudantes. Ao permitir que os alunos assumam o controle do seu aprendizado, as metodologias ativas favorecem o desenvolvimento de uma motivação interna, baseada no prazer de aprender e no desejo de se superar.

Neste sentido, reconhecemos que a implementação efetiva das metodologias ativas e a promoção da autonomia do aluno demandam uma reflexão sobre as práticas pedagógicas e uma transformação na cultura escolar. É necessário que educadores e instituições de ensino estejam abertos a adotar abordagens inovadoras, oferecer suporte adequado aos professores e propiciar espaços de aprendizagem que valorizem a participação ativa e a autonomia dos alunos.

Em síntese, as metodologias ativas de aprendizagem são uma poderosa ferramenta para promover a autonomia do aluno, desenvolvendo habilidades de autorregulação, autogestão, criatividade, pensamento crítico, colaboração e respeito à diversidade. Ao oferecer um ambiente de aprendizagem participativo e significativo, as metodologias ativas contribuem para que os alunos se tornem aprendizes autônomos, engajados e motivados. Portanto, incentivar e aplicar essas abordagens pedagógicas é essencial para preparar os estudantes para os desafios do século XXI e para uma aprendizagem significativa e duradoura.

Referências

- ASTIN, A. W. Student involvement: A developmental theory for higher education. **Journal of College Student Personnel**, v. 25, n. 4, p. 297-308. 1984.
- BARROWS, H. S. Problem-Based Learning in Medicine and Beyond: A Brief Overview. **New Directions for Teaching and Learning**, 1996, p. 3-12. 1996.
- BARROWS, H. S.; TAMBLYN, R. M. **Problem-Based Learning: An Approach to Medical Education**. Springer. 1980.
- BERGMANN, J.; SAMS, A. **Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day**. International Society for Technology in Education. 2012.
- BIGGS, J.; TANG, C. **Teaching for Quality Learning at University: What the**

Student Does (4th ed.). McGraw-Hill Education. 2011.

BONWELL, C. C.; EISON, J. A. **Active Learning**: Creating Excitement in the Classroom. ASHE-ERIC Higher Education Report No. 1. Jossey-Bass. 1991.

BORGES, T. S.; ALENCAR, G. Metodologias ativas na promoção da formação crítica do estudante: o uso das metodologias como recurso didático na formação crítica do estudante do ensino superior. **Cairu em Revista**: Sociedade, Educação, Gestão e Sustentabilidade. Salvador: Visconde de Cairu, ano 03, nº 04, p. 1 19- 143, jul/ago. 2014.

CAFÉ, L. J. Teoria da Experiência, contribuições de Dewey para a Filosofia da Educação. **Revista Ave Palavra**. (UNEMAT) , v. único, p. 10-1, 2013.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

COSTA JÚNIOR, J. F. A importância da educação como ferramenta para enfrentar os desafios da sociedade da informação e do conhecimento. **Convergências: estudos em Humanidades Digitais**, [S. l.], v. 1, n. 01, p. 127-144, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ifg.edu.br/index.php/cehd/article/view/97>. Acesso em: 20 mai. 2023.

COSTA JÚNIOR, J. F. *et al.* As Metodologias Ativas no processo de Ensino/Aprendizagem e a autonomia docente: um breve estudo sob a ótica de John Dewey. In: SILVEIRA, Resiane Paula de (org.). **Traços e Reflexões: Educação e Ensino - Volume 5**. Formiga: Editora Uniesmero, 2022. p.43-63. Disponível em: <https://doi.org/10.5281/zenodo.7490522>. Acesso em: 18 mai. 2023.

DECI, E. L.; RYAN, R. M. **Handbook of Self-Determination Research**. University of Rochester Press. 2002.

DECI, E. L.; RYAN, R. M. **Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior**. Springer Science & Business Media. 1985.

DEWEY, J. **Democracy and Education**: An Introduction to the Philosophy of Education. Macmillan. 1916.

FINK, L. D. **Creating Significant Learning Experiences**: An Integrated Approach to Designing College Courses. Jossey-Bass. 2013.

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

GROLNICK, W. S.; RYAN, R. M. Autonomy in Children's Learning: An Experimental and Individual Difference Investigation. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 52, n. 5, p. 890-898. 1987.

HERRINGTON, J.; OLIVER, R. An Instructional Design Framework for Authentic Learning Environments. **Educational Technology Research and Development**, v. 48, n. 3, p. 23-48. 2000.

JOHNSON, D. W., JOHNSON, R. T.; SMITH, K. A. Cooperative learning returns to college: What evidence is there that it works? **Change: The Magazi-**

ne of Higher Learning, v. 30, n. 4, p. 26-35. 1998.

JOHNSON, D. W., JOHNSON, R. T.; SMITH, K. A. Cooperative Learning: Improving University Instruction by Basing Practice on Validated Theory. **Journal on Excellence in College Teaching**, v. 25, n. 3 e 4, p. 85-118. 2014.

JOHNSON, D. W.; JOHNSON, R. T. An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. **Educational Researcher**, v. 38, n. 5, p. 365-379. 2009.

JOHNSON, D. W.; JOHNSON, R. T. **Cooperation and Competition: Theory and Research**. Interaction Book Company. 1989.

JUSTO, E. **Cresça e faça crescer: lições de Carl Rogers**. 7. ed. Canoas: La Salle, Rio Grande do Sul. 2001.

KNOWLES, M. S.; HOLTON III, E. F.; SWANSON, R. A. **The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development**. Routledge. 2015.

KOLB, A. Y.; KOLB, D. A. **Experiential Learning Theory: A Dynamic, Holistic Approach to Management Learning, Education and Development**. In S. Armstrong & C. Fukami (Eds.), *The SAGE Handbook of Management Learning, Education and Development*, p. 139-159. Sage Publications. 2017.

LAURILLARD, D. **Teaching as a Design Science: Building Pedagogical Patterns for Learning and Technology**. Routledge. 2012.

PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia**. Forense Universitária. 1977.

RYAN, R. M.; DECI, E. L. Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. **American Psychologist**, v. 55, n. 1, p. 68-78. 2000.

SAVERY, J. R.; DUFFY, T. M. **Problem Based Learning: An Instructional Model and Its Constructivist Framework**. *Educational Technology*, v. 35, n.5, p. 31-38. 1995.

THOMAS, J. W. **A Review of Research on Project-Based Learning**. Autodesk Foundation. 2000.

TOPPING, K. The effectiveness of peer tutoring in further and higher education: A typology and review of the literature. **Higher Education**, v. 32. n. 3, p. 321-345. 1996.

ZIMMERMAN, B. J. **Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. Theory into Practice**, v. 41, n. 2, p. 64-70. 2002.

A DEPENDÊNCIA TECNOLÓGICA E A NOMOFOBIA NA PANDEMIA DA COVID-19: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Isac Vinicius Tavares de Sousa¹

João Luis Melo de Sá Barreto²

Glenda Raquel Rufino de Almeida³

Welida Cristina Silva Nascimento⁴

Francisco Eric Vale de Sousa⁵

Introdução

A pandemia da covid-19 foi um período bastante conturbado para as relações humanas, por conta do isolamento social as interações passaram a ser em ambiente virtual, aumentando o uso de telas, esse cenário acarretou em diversas problemáticas a respeito da dependência eletrônica e nomofobia. Bhattacharya (2019) irá destacar nomofobia como uma fobia específica de ficar sem o celular, essa condição irá gerar sintomas de intensa sensação de ansiedade quando estão sem o *smartphone*, juntamente com sintomas fisiológicos de sudorese, taquicardia, tremores agitação e desorientação. Esse período evidenciou a problemática em relação ao uso disfuncional de telas gerando problemas na saúde mental, principalmente no público jovem. Dessa forma, surge uma necessidade de compreender-se os impactos do uso exacerbado das telas na saúde mental da população, além de refletir acerca da produção de conhecimento científico sobre a nomofobia e a dependência tecnológica no mundo. Diante disso, as perguntas

1 Acadêmico do Curso de Bacharelado em Psicologia pela Faculdade de Educação Memorial Adelaide Franco – FEMAF (tavares.isac71@gmail.com);

2 Acadêmico do Curso de Bacharelado em Psicologia pela Faculdade de Educação Memorial Adelaide Franco – FEMAF (barretojoaoxx@gmail.com);

3 Acadêmica do Curso de Bacharelado em Psicologia pela Faculdade de Educação Memorial Adelaide Franco – FEMAF, (glendarufino707@gmail.com);

4 Bacharel em Psicologia pela Universidade CEUMA. Especialista em Psicopedagogia. Coordenadora/Professora do curso de Psicologia da Faculdade de Educação Memorial Adelaide Franco – FEMAF;

5 Licenciado em Educação Física e Pedagogia. Mestre em Educação Física pela Universidade Católica de Brasília – UCB; Doutor e Pós-doutorando pelo Programa de Pós-graduação em Memória Social e Bens Culturais pela Universidade La Salle – Unilasalle (ericvale@femaf.com.br).

norteadoras deste trabalho foram: Há produções científicas sobre a dependência tecnológica e a saúde mental no período pandêmico? Quais os impactos dessa problemática na população mais jovem?.

Assim, este estudo trata-se de uma revisão bibliográfica que buscou contextualizar como o período pandêmico potencializou quadros de dependência eletrônica e nomofobia, através de trabalhos científicos que abordem essa temática. Com intuito de responder a esses questionamentos, foi elencado como objetivo principal evidenciar os trabalhos científicos que abordam a dependência tecnológica, nomofobia e sua relação com a saúde mental mediante a Pandemia de Covid-19. Ademais, elegeu-se os seguintes objetivos específicos, Identificar qual ano foram publicados mais artigos com essa temática no período da pandemia de COVID-19 que foi de 2020 a 2022, analisar qual país possui maior número de publicações sobre a temática, e por fim, evidenciar os impactos da nomofobia e da dependência tecnológica na saúde mental dos jovens no período da pandemia de COVID-19.

Entende-se, que diante da revolução tecnológica que acomete a sociedade contemporânea, principalmente no período da pandemia, é imprescindível a compreensão das variáveis que englobam o uso exacerbado das telas, entender esse contexto é essencial para a melhor discussão acerca das relações sociais e suas dinamicidades. Nessa perspectiva o desenvolvimento de conhecimento científico é basilar para o melhor entendimento desses novos parâmetros e a construção de estratégias de intervenção com o intuito de refletir e amenizar os efeitos negativos que a pandemia trouxe para a saúde mental da população.

Revisão de literatura

O aumento no uso da tecnologia no contexto da pandemia da COVID-19

No contexto da pandemia da Covid-19, a demanda acelerada da digitalização de serviços e da adaptação das empresas, escolas e universidades para o ambiente virtual, em decorrência do cenário de lockdown, provocou um aumento no uso de tecnologia, em nível global, maior do que o visto nos últimos 5 anos (BARBOSA, 2020).

A escalada do uso da tecnologia durante a pandemia foi estarrecedora, provocando, principalmente, nos jovens um distúrbio denominado nomofobia.

O termo nomofobia foi criado no Reino Unido, Inglaterra. É proveniente de uma abreviação da expressão no-mobile-phonephobia e foi cunhado durante uma pesquisa realizada pelo UK Post Office. O mundo atual demandou criar uma nomenclatura que representasse as sensações e os sentimentos observados nas pessoas por meio da interação com as novas tecnologias. Desse modo, o termo nomofobia surgiu para indicar a angústia ou

o desconforto causado pelo medo de ficar off-line, ou seja, pelo medo de ficar incomunicável por meio da internet, do computador ou do telefone celular (KING; NARDI, 2014b).

A nomofobia é um transtorno da sociedade digital contemporânea. Este transtorno se acentuou mais no período pandêmico pelo aumento do uso das tecnologias para manter as relações sociais.

Em seu ponto extremo, a alta dependência e o uso problemático de smart-phone pode advir do quadro de “nomofobia” (fobia específica de ficar sem o celular), condição em que os usuários sentem intensa sensação de ansiedade quando estão sem acesso ao aparelho, acompanhada de sintomas fisiológicos como alterações respiratórias, tremores, sudorese, agitação, taquicardia e desorientação (BHATTACHARYA et al., 2019).

Os sintomas mais frequentemente observados nas situações de dependência patológica são, em geral: ansiedade, agitação, nervosismo, suor, tremores, angústia, taquicardia; quando relacionados ao medo, ao impedimento por algum motivo do uso de aparelhos celulares e computadores, estão atrelados aos sintomas de nomofobia (KING et al., 2014).

O isolamento social ocasionado pela pandemia causou consequências drásticas na população como estresse, ansiedade, depressão, além de outros transtornos psicológicos. Para Nabuco, Oliveira e Afonso (2020), os principais fatores de risco para adoecimento mental são a convivência com alguém infectado e o temor pela infecção, além do isolamento físico e o excesso de informações nem sempre confiáveis.

Os celulares possibilitam inúmeras atividades como compras, jogos, redes sociais, mensagens, participar de atividades e etc. As tecnologias vieram como facilitadores da comunicação instantânea entre os usuários mantendo as pessoas em uma rede de conexões que podem ser acessadas em qualquer hora e lugar fornecendo ao usuário informações diversas sobre diferentes assuntos.

Mas por outro lado, as tecnologias induzem aos seus usuários problemas que afetam a saúde do indivíduo. O uso excessivo das telas induz o usuário a uma dependência das mesmas, segundo Patrão et al. (2017, p-236), “o indivíduo dependente da internet gasta muito tempo diariamente em atividades on-line que não são essenciais.” Ao se afastar-se e isolar-se dos seus círculos de amigos e distorcendo a sua própria realidade, o indivíduo desenvolve sintomas da nomofobia.

A nomofobia ainda não está inscrita na Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID 11) nem no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5). Os seus efeitos já são perceptíveis no tecido de nossa sociedade ocasionado pela pandemia da covid 19 que acentuou os níveis de nomofobia do nosso país.

A pandemia de covid-19, declarada pela Organização Mundial da Saúde

em março de 2020, intensificou o uso de tecnologias digitais no Brasil, passando de 71% dos domicílios com acesso à internet em 2019 para 83% no ano passado, o que corresponde a 61,8 milhões de domicílios com algum tipo de conexão à rede. (Publicado em 25/11/2021 - 15:26 Por AkemiNitahara – Repórter da Agência Brasil - Rio de Janeiro).

Em outra pesquisa é mostrado que 58% dos brasileiros usam *smartphones* a cada 30 minutos e 35% a cada 10 minutos. A pesquisa realizada pelo instituto YouGov, que contou com 2.163 pessoas, constatou que 58% dos homens e 47% das mulheres sofrem com a nomofobia. Das 2.163 pessoas, 20% disseram que não desligam o celular nunca. A metade da geração Z brasileira (de 1998 e 2002) afirma que o celular é o seu melhor amigo (Pesquisa de 06 de agosto de 2020).

Ao passarmos pelo período de isolamento social, podemos observar que a maioria das pessoas criaram o medo de ficar incontactável e acabaram desenvolvendo uma dependência das telas. O uso indiscriminado das telas causa no indivíduo transtornos psicológicos desencadeando inúmeros fatores em que o indivíduo deixa de viver a realidade e dar um enfoque mais acentuado à realidade virtual.

É inegável a importância que os aparatos tecnológicos possuem na vida diária, tornando as ações mais rápidas e eficazes, contudo, como tais ferramentas moldaram o cotidiano de maneira positiva, também o moldaram de forma negativa, já que esses dispositivos podem acarretar impacto na saúde humana; porquanto, o uso dos aparelhos celulares tornou-se uma parte extremamente significativa da vida dos jovens e alunos que é praticamente invisível, ou seja, não se percebe o nível de dependência ou vício (ROBERTS et al., 2014).

A pandemia agravou o quadro de dependência digital dos jovens, que passam um tempo cada vez maior em frente à tela dos celulares desenvolvendo a nomofobia. O efeito nocivo da nomofobia no período do isolamento social ocasionou inúmeros novos casos de nomofobia no Brasil devido à falta de uma interação com as pessoas.

Nosso cérebro evolui para manter relações em grupos, os quais nos identificamos e as redes sociais aumentaram essa possibilidade, seja com seguidores, grupos de *WhatsApp* ou comunidades. Os sintomas de uma pessoa nomofóbica afetam as relações afetivas e sociais ocasionando em isolamento da realidade vigente. As telas durante a pandemia se tornaram alternativas para se fugir do cenário conturbado que assolava o mundo e o Brasil e acabaram se tornando para muitas pessoas “flagelos virtuais” que as prenderam nas realidades das telas e as tornaram pessoas nomofóbicas.

Impacto na saúde mental dos jovens

O debate acerca da nomofobia durante este período pandêmico trouxe perspectivas variadas sobre a temática, entende-se que existem grupos etários mais suscetíveis a ter predisposição sobre tempo maior de tela do que outros. Pensando nisto AshvneetKaur&VinayKumari (2021) desenvolveram uma pesquisa com universitários de diferentes escolas sobre o uso de celulares e nomofobia, a ansiedade e interação social em universitários, esta pesquisa constatou alguns aspectos sobre o uso do celular como o tempo de tela, quando tiveram seu primeiro smartphone, a marca do aparelho telefone e o que costumam acessar enquanto estão em tempo de tela, os dados coletados em que todos os jovens constavam como nomofóbicos, porém, com diferentes tipos de nomofobia.

“Todos os alunos eram nomofóbicos e tinham diferentes níveis de nomofobia. A maioria dos alunos, ou seja, 118 (56,5%), eram moderadamente nomofóbicos e 74 (35,4%) eram severamente nomofóbicos, enquanto apenas 17 (8,1%) eram levemente nomofóbicos” (ASHVNEET KAUR & VINAY KUMARI, p.2, 2021).

Houveram alguns fatores que destoam entre os jovens que tinham maior e menor tempo de tela como situação de renda familiar, departamento de estudo, idade em que adquiriu o primeiro smartphone, situação profissional dos pais e tempo de tela. Observou-se que alunos do departamento de Optometria e Hospitalidade apresentavam níveis maiores de nomofobia comparado a alunos do departamento de enfermagem. Então se discutiu sobre aspectos da nomofobia no uso de telas em jovens universitários porém, além de se analisar estes dados observou-se correlações dos mesmos a níveis de ansiedade em interações sociais.

Os alunos com altos níveis de ansiedade de interação social também apresentavam altos níveis de nomofobia e vice-versa. Um aumento de unidade na ansiedade de interação social levará a um aumento nas pontuações de nomofobia em 0,414 pontos. Os níveis de nomofobia têm uma relação forte, positiva e significativa com a ansiedade de aparência social (Ayar et al., 2018). (ASHVNEET KAUR& VINAY KUMARI, p.2, 2021).

Isto infere que a medida que o nível de nomofobia aumenta o nível de ansiedade e fobia social também irá crescer. Há um aumento significativo nas “relações a distância” forjadas pela pandemia, além de apresentar um alto risco de propensão para adquirir a nomofobia. O aumento no número de uso problemático dos smartphones ampliou e excedeu os níveis de dependência e desencadeou entre os jovens pesquisados o transtorno de ansiedade.

Nesses estudos podemos comprovar que os números se correlacionam com o período pandêmico em que a progressão do uso de telas cresceu exponencialmente e expôs de maneira legítima e clara que a nomofobia se manifestou entre os

jovens de maneira alarmante e que se propagou e perpetuou-se no pós pandemia.

A impotência e o despreparo da humanidade frente a Covid-19 e suas variantes expuseram nossa decadência frente às forças da natureza, e nisso tivemos que nos readaptarmos a novos estilos de vida e ressignificar a psicologia humana. A importância da tecnologia como principal propagador deste tempo insalubre de relações físicas expuseram a nomofobia, principalmente, entre os jovens que dependiam das telas para manter relações sociais, de trabalho, de faculdade, de religiosidade e etc. As telas têm um impacto significativo na vida dos jovens no período pré e pós pandemia; a tecnologia está arraigada na vida dos jovens desde a mais tenra idade causando impactos significativos graves na saúde mental destes indivíduos que são expostos desde cedo a nomofobia, dependência tecnológica, ansiedade generalizada, estresse e etc.

Uma pesquisa feita na Índia nos mostrou que mesmo antes da pandemia, o número de jovens nomofóbicos era alarmante.

Embora se presumisse que essa prevalência significativa se devia ao bloqueio imposto pela pandemia e suas consequências, muitos estudos anteriores tiveram prevalência semelhante de nomofobia grave. Por exemplo, o estudo de Puducherry relatou uma prevalência de 23,5% e o estudo realizado em Odisha relatou uma prevalência de 21,0% de nomofobia grave. Um estudo de Ayar et al na Turquia revelou uma prevalência de 13,6% de nomofobia grave sugerindo-nos que uma alta prevalência de nomofobia grave pode estar presente em estudantes, mesmo em períodos não relacionados ao COVID. (Sasidharan, Aswin et al, 2022, Gravidade da nomofobia e sua associação com ansiedade, estresse e depressão entre estudantes de medicina durante a pandemia de Covid-19. **Jornal de Psicologia Escolar**, Índia, Positiva vol. 6, no 2, 2241 – 2253).

De acordo com esta pesquisa, a pandemia foi um agravante e expositor dos casos de nomofobia entre os jovens na Índia. Com a “extinção das relações sociais”, a única saída viável foi a comunicação a distância que facilitou o desenvolvimento dos transtornos nomofóbicos e de dependência tecnológica nos jovens durante o período pandêmico.

Metodologia

A presente pesquisa foi realizada em períodos especializados no período de março a maio de 2023, por meio de uma abordagem sistematizada, qualitativa e bibliográfica acerca da dependência tecnológica dos jovens no período pandêmico. Este artigo usou de natureza descritiva, pois propôs a descobrir as características desse fenômeno e como ela afetou o indivíduo no período da pandemia e suas sequelas a longo prazo.

Segundo Minayo; Deslandes e Gomes (2011) a pesquisa qualitativa

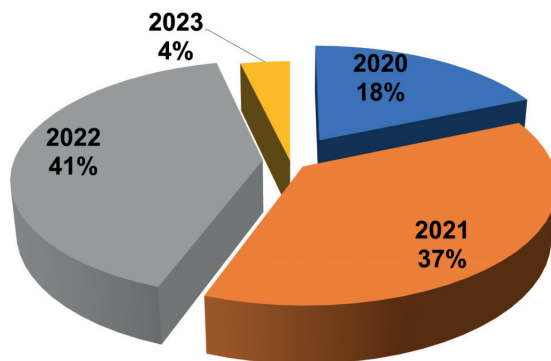
trabalha com o universo dos significados, das aspirações, dos motivos, das crenças, das atitudes e dos valores, é utilizada na compreensão de aspectos psicológicos complexos, pois possibilita responder a questões muito particulares que podem descrever a complexidade de determinado problema, entender processos dinâmicos vivenciados por grupos sociais e das particularidades do comportamento dos sujeitos. Foram utilizados na pesquisa periódicos científicos e com critérios específicos e escolhidos para cada um deles.

Para a seleção dos periódicos científicos, se considerar que os mesmos podem ser nacionais e internacionais, com títulos que abarquem as palavras nomofobia, dependência tecnológica e jovens em periódicos que proponham este tipo de material tendo como base os anos de 2020 a 2022 sendo rigorosamente avaliados e selecionados. Foram excluídos deste estudo materiais publicados como resumos publicados em anais, Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, Teses, livros e capítulos de livros. Os artigos foram coletados por meio das plataformas gratuitas do Google Acadêmicos, SCIELO, Portal de periódicos da Capes e BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações).

Resultados

Das pesquisas realizadas foi possível analisar 27 artigos dos quais em 2020 foram 5, em 2021 foram 10 e em 2022 foram 11 e por fim 2023 que foi apenas 1, como pode ser observado no gráfico 1 abaixo que apresenta esses números em porcentagem. Assim, conclui-se que dentre os anos analisados o ano de 2022 houve um maior número de publicações tratando acerca da dependência tecnológica e da nomofobia, enquanto o ano de 2023 teve menos publicações constando apenas uma analisada nesta pesquisa.

Gráfico 1 - Bibliografia por ano de publicação.

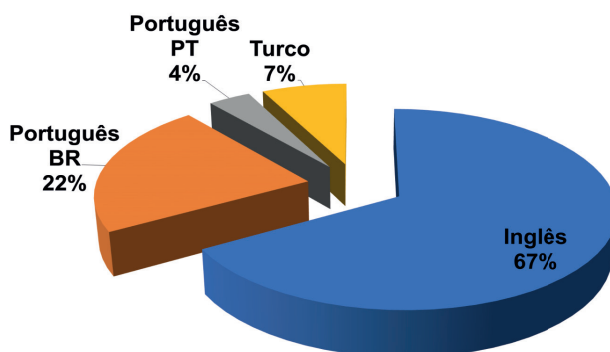


Fonte: dados dos autores

Além disso, estes trabalhos científicos foram publicados em idiomas distintos tais como: Turco, Portugues BR, Portugues PT e Inglês, como pode ser observado no gráfico 2 abaixo. Assim, em Português BR foram publicados 6 trabalhos, em Português PT foram 1, em inglês 18 e em Turco 2 apenas.

De acordo com os parâmetros usados e a catalogação dos artigos, podemos identificar que as publicações no Brasil são muito escassas em relação a outros países que tem por língua materna: o inglês. A falta de investimento nas pesquisas científicas é um fator crucial para não termos muitas publicações com esta temática tão importante para a nossa geração e a geração posterior pois a partir da análise de dados dessas publicações poderemos medir o impacto do vírus Sars-Cov 2 (Covid 19) em nosso contexto social e em nossas relações virtuais.

Gráfico 2 - Bibliografia por idioma de origem.



Fonte: dados dos autores

É importante ainda ressaltar que as pesquisas publicadas foram produzidas por autores distintos assim como vinculadas em periódicos distintos.

Conclusão

A importância de discutir a dependência tecnológica e a nomofobia mediante o contexto pandêmico se torna basilar para a práxis da psicologia, uma vez que novos parâmetros sociais e de saúde pública foram instaurados durante a pandemia de COVID-19, a discussão acerca do uso exacerbado das telas é de fundamental importância no meio acadêmico, visto que a construção científica é o alicerce para o desenvolvimento social de um país. Dessa forma, com base nos trabalhos científicos analisados percebe-se que a dependência tecnológica e a nomofobia não são devidamente discutidos no cenário brasileiro quando comparada a outras realidades, como mostrado no gráfico 2 em que é apresentado apenas 22% dos artigos analisados com idioma de origem a língua portuguesa,

enquanto tem-se apresentado a porcentagem de 67% com a língua inglesa. Evidencia-se assim, a carência de produções científicas com essa temática no país. Ademais, mediante a análise dos anos das publicações destaca-se o ano de 2022 como o de mais produções com 41%, seguido de 2021 com 37%.

Referências

BARBOSA, J. A. (2020). A aplicabilidade da tecnologia na pandemia do Novo coronavírus (Covid-19). **Revista da FAESF**, 4.

BARON MV, et al. Contenção, mitigação e supressão no combate à pandemia do COVID-19: levantamento e análise. **Saúde Coletiva**, 2020; 10(54):2653-2656.

BHATTACHARYA, S., Bashar, M. A., Srivastava, A., & Singh, A. (2019). Nomophobia: No mobile phonephobia. **Journal of family medicine and primary care**, 8(4), 1297.

BRANDENBURG, C., Maciel, J. C. da S., Baron, M. V., Costa, B. E. P. da, & Santana, J. R. (2021). OPINIÃO DE DIRETORES QUANTO A INFLUÊNCIA DA COVID-19 NO ASPECTO SÓCIO-EMOCIONAL-AFETIVO DA COMUNIDADE ESCOLAR. **HOLOS**, 4, 1–15. <https://doi.org/10.15628/holos.2021.12086>.

CHENG VC, et al. Preparedness and proactive infection control measures against the emerging novel coronavirus in China. **Journal of Hospital Infection**, 2020; 104(3):254-255.

KAUR, Ashvneet, et al. Nomophobia and social interaction anxiety among university students. **International Journal of Africa Nursing Sciences** 15, Índia, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.ijans.2021.100352>.

KING, A.L.S; Antonio Egidio NARDI, A.E. & Cardoso, A. (2014). **Nomofobia. Dependência do computador, internet, redes sociais? Dependência do telefone celular? O impacto das novas tecnologias no cotidiano dos indivíduos**. São Paulo, SP: Atheneu.

LOPES, F. C., Brito, T. R. de, & Santos, B. A. (2022). Discursos de Jair Bolsonaro durante a pandemia de Covid-19 e sua relação com a desinformação: um olhar pela análise de discurso. **Revista Brasileira De Biblioteconomia E Documentação**, 18(2), 1–22. Recuperado de <https://rbbd.febab.org.br/rbbd/article/view/1800>.

MÉDICI, M. S.; TATTO, E. R.; LEÃO, M. F. Percepções de estudantes do Ensino Médio das redes pública e privada sobre atividades remotas ofertadas em tempos de pandemia do coronavírus. **Revista Thema**, v. 18, n. ESPECIAL, p. 136-155, 2020. Disponível em: <http://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/viewFile/1837/1542>. Acesso em: 15 de maio 2023.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e**

criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001.

NABUCO, G.; OLIVEIRA, M. H. P. P. & AFONSO, M. P. D. O impacto da pandemia pela COVID-19 na saúde mental: qual é o papel da Atenção Primária à Saúde? **Revista Brasileira de Medicina de Família e Comunidade**. V. 15(42):2532. 2020.

NITAHARA, Akemi. **Estudo mostra que pandemia intensificou uso das tecnologias digitais**. Agência Brasil, 2021. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2021-11/estudo-mostra-que-pandemia-intensificou-uso-das-tecnologias-digitais>. Acesso em: 15 de maio de 2023.

PATRÃO, I., Reis, J., Madeira, L., Paulino, M. C. S., Barandas, R., Sampaio, D., et al. (2017). Avaliação e intervenção terapêutica na utilização problemática da internet (UPI) em jovens: revisão da literatura. **Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente**, 7(1-2), 221-243.

RABORESEARCH Food& Agribusiness (2020)1 **Economic Implication-softhe Coronavirus** - Special. Janeiro 2020. Acessível em: <https://economics.rabobank.com/publications/2020/january/economic-implications-of-thecoronavirus/>. Acesso em 15 de maio de 2023.

ROBERTS, James A; YAYA, Luc Honore Petnji; MANOLIS, Chris. O vício invisível: Atividades de telefone celular e vício entre estudantes universitários do sexo masculino e feminino. **JournalofBehavioralAddictions**. 26 de ago. 2014.

SASIDHARAN, Aswin et al, 2022, Gravidade da nomofobia e sua associação com ansiedade, estresse e depressão entre estudantes de medicina durante a pandemia de Covid-19. **Jornal de Psicologia Escolar**, Índia, Positiva vol. 6, no 2, 2241 – 2253).

The Economist (2020). **Covid-19 is now in 50 countries, and things will get worse**. **Briefings**. 29 de fevereiro 2020. Acessível em: <https://www.economist.com/briefing/2020/02/29/covid-19-is-now-in-50-countries-and-things-will-get-worse>. Acesso em 15 de maio de 2023.

WERNECK GL, CARVALHO MS. A pandemia de COVID-19 no Brasil: crônica de uma crise sanitária anunciada. **Caderno de Saúde Pública**, 2020; 36(5):e00068820.

MUROS, PONTES E INTERDISCIPLINARIDADES: RELATO DE UMA PRÁTICA DE TEATRO EDUCAÇÃO EM COMUNIDADE

Maria Jade Pohl Sanches¹

Gabriel Veras Reis²

1. Introdução

O projeto denominado “Pontes e Muros” foi vinculado a disciplina de Prática Educacional em Teatro IV – Teatro e Comunidade, do Curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), tendo como objetivo principal unir conceitos estudados em aula à uma prática teatral na comunidade.

A intervenção foi escolhida para ser realizada no Bairro Noal e Vila Lúcia na cidade de Santa Maria - RS, no qual conhecemos um muro alto, localizado na Rua da Razão. Este muro separava os dois bairros a aproximadamente oito anos, apartando também as famílias de classe média das pobres. Fato revelado por uma senhora que entrevistamos durante a visita ao bairro, também nos foi relatado que a mesma realizava um trabalho voluntário, onde sedia sua própria residência para as crianças dessa comunidade. Os encontros ocorriam fora do horário de aula e eram realizadas atividades propostas pela moradora com o objetivo de dar uma possibilidade às crianças que estariam na rua ou sozinhas em casa, na ausência dos pais.

Conforme nossas pesquisas, a Vila Lúcia consistia em uma comunidade localizada na região oeste de Santa Maria, pertencente ao bairro Noal. Atualmente, habitam na região, cerca de 400 famílias, sendo que a maioria das pessoas que reside neste local sobrevive do trabalho informal. Originalmente, a vila surgiu em meados da década de 80, onde aproximadamente 30 famílias iniciaram a ocupação sobre uma antiga área de deposição de lixo. A comunidade

1 Graduada no curso de Teatro Licenciatura da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) (2015 - 2018). Graduada no curso de Pedagogia - Licenciatura Plena da Universidade Metodista de São Paulo (UMESP) (2019 - 2020). Mestranda em Educação com a linha de pesquisa: Linguagem, Subjetivações e Práxis Pedagógica na Universidade Federal da Bahia (UFBA) (2023 - Atual). E-mail: jade.pohl.sanches@gmail.com.

2 Graduando no curso de Ciências Sociais e pesquisador de Autismo da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. E-mail: g.verasreis@gmail.com.

apresenta casas simples, pessoas humildes e trabalhadoras, que mesmo separadas do bairro Noal, pelo muro, mantém uma relação com os moradores prestando serviços nas residências do bairro mais rico.

O muro que desde 2017 separa a vila do restante do Bairro, identifica onde começa e termina o preconceito e a desigualdade social. As casas do Noal são de alvenaria, bem protegidas, contrastando com as casas da Lídia. Esse contraste também aparece nas relações entre as pessoas dessas comunidades, que por um lado protegem o muro como se este fosse o principal meio de segurança e proteção do bairro e por outro condenam sua existência e lutam pelo direito de ir e vir que lhes foi tirado.

Com a construção do muro a rotina de crianças e adultos moradores da Vila Lídia foi totalmente afetada. As crianças precisavam percorrer um trajeto bem maior para conseguir chegar à escola que ficaria a três quadras se o muro não estivesse lá. Diversas foram as tentativas de diálogo entre os moradores das comunidades, porém não houve êxito. Na tentativa de “resolver o problema” os moradores da Vila Lídia abriram um espaço por onde passam por baixo do muro.

A proposta deste projeto então, foi reunir esse grupo de crianças para realizar um processo de Drama na comunidade (que será explicado a seguir). O pré-texto utilizado para a construção do processo foi a imagem do muro, a relação com a interrupção de fluxo e a separação das pessoas que fora causada pelo concreto.

2. O Drama e a Comunidade

Inicialmente, ao refletirmos sobre a intervenção nesta realidade, foi imprescindível o cuidado na escolha da metodologia, principalmente por estarmos experienciando um processo com uma comunidade de crianças. A partir do Drama percebemos uma possibilidade de construir um processo artístico-social onde as crianças construíram a própria narrativa, colocando em pauta questões próximas a sua realidade.

A professora e atriz Dorothy Heathcote (1926-2011), tornou-se a pioneira entre os ingleses, apresentando o Drama como uma metodologia de ensino do teatro dentro do sistema educacional inglês. Essa abordagem metodológica coloca o ser humano no centro do grande questionamento chamado vida. As ações são influenciadas pelas situações vividas e modificadas através dos estímulos trazidos a partir de um contexto ficcional coletivo, que será contado e vivenciado por cada um. Mais do que um processo individual, é uma atividade criativa em grupo, na qual cada um assume um papel importante dentro do contexto estabelecido.

O Drama, segundo Cabral (2006) parte de um pré-texto, que pode ser uma história, uma foto, uma música, uma dramaturgia, enfim, um estímulo que

possa gerar material para alimentar o processo. Este por sua vez é composto por episódios, divididos em quatro ou cinco momentos. Em cada momento o mediador estabelecerá as convenções teatrais e as estratégias para o processo, porém, a construção da narrativa parte da participação e engajamento dos participantes. É necessário construir uma ponte entre real e ficcional, onde o objetivo é a imersão em um contexto ficcional levando os participantes a experimentarem novas possibilidades de “ser”.

O Drama chegou ao Brasil, através da professora Beatriz Cabral (2006), seu trabalho para a Educação brasileira se tornou indispensável e enriquecedor, tanto para professor quanto para estudante. O Drama surgiu como um método de descobrimento do próprio eu, que surge a partir da necessidade de se reinventar, de se adaptar, necessária a todos nós:

O Drama, uma forma essencial de comportamento em todas as culturas, permite explorar questões e problemas centrais à condição humana, e oferece ao indivíduo a oportunidade de definir e clarificar a sua própria cultura. É uma atividade criativa em grupo, na qual os participantes se comportam como se estivessem em outra situação ou lugar, sendo eles próprios ou outras pessoas (CABRAL, 2006, p.11).

A sugestão “e se fosse real” diz respeito às possibilidades do Drama de entrelaçar a realidade com um contexto ficcional, abordando problemáticas existentes no cotidiano da comunidade de forma lúdica. O grau de envolvimento e entrega de um grupo ao passar pela experiência do contexto ficcional, depende da qualidade e quantidade de material apresentado pelo mediador do processo. São esses estímulos que nutrem o processo dramático, permitindo que o mesmo seja vivenciado pelos participantes.

Como outro método, consideramos o Teatro com a comunidade, popularizado por Márcia Pompeu (2007). Essa abordagem está fortemente representada no Brasil e se baseia em diferentes lutas, sejam estas sociais e religiosas. No entanto, sua presença nas universidades ainda é um pouco desconhecida. A pesquisa realizada neste artigo, demonstra a partir do relato de experiência, uma forma universitária de comunicação com o corpo docente na formação de teatro comunitário, baseada na convivência, empatia e coletividade. Mudando nosso olhar como artistas, sob perspectivas humanitárias, como nos instiga Boal:

Aprendi a ver um ser humano e não apenas a sua classe social, o camponês e não apenas o campesinato, em luta com os seus problemas sociais e políticos. (...) aprendi a ver o ser humano em luta contra seus próprios problemas individuais que, mesmo por não abrangerem a totalidade de sua classe, abrangem a totalidade de uma vida. E nem por isso são menos importantes. (BOAL, 1996, p. 23).

Uma característica que nos deparamos com essa experiência, foi o

posicionamento ideológico que uniu os moradores em prol de uma iniciativa. Percebemos o coletivo formado por negros, mulheres, domésticas, jovens de vulnerabilidade social, que se uniam por compartilharem os mesmos ideais. Em nossas entrevistas, pudemos notar o preconceito sofrido, a desigualdade social e os olhares maliciosos e julgadores de pessoas que viviam do outro lado do muro. Esta divisão pelo concreto, a experiência corporal com os moradores, nos fez refletir sobre o papel do Teatro, repensando seu lugar:

Acreditar que o teatro é um lugar em que o significado é feito e nunca completo faz com que se veja o teatro – e conseqüentemente o mundo – como um local de mutabilidade e, assim, de transformação. (...) o teatro envolve-os em um processo de desatamento do mundo e mostra que a mudança é possível. (...) a oficina de teatro e a performance são lugares de transformação constante, em que o corpo não permanece fixo em uma forma ou papel determinado. O corpo é permanentemente nada e pode ser temporariamente tudo. Desatar o mundo é, na visão de Brecht, estabelecer uma relação dialética com a sociedade que vivemos (HERITAGE, 2000, p. 15).

Nesta relação dialética, nos mostrava ali, um corpo diferente do ator treinado, mas uma corporeidade espontânea, era a arte em sua forma mais honesta e ingênua. Neste sentido, no espaço da Vila, entre muros e moradores, nasceu nosso trabalho teatral com a comunidade, como parte de nossa investigação, criação e intervenção artística. Com as escutas e trocas de experiência, notamos uma fragilização da Educação naquele local, sendo que esta tem a missão de transformar, notamos o tamanho de nossa responsabilidade como professores. Com a comunidade entendemos a dimensão da palavra “acolher” como fundamental para um teatro comunitário.

Aprendemos sobre respeito, fortalecimento das raízes familiares e a autonomia. Com as crianças de vulnerabilidade social notamos o lugar especial que era a o espaço escolar, para elas, era um local de fuga, uma mala que era preenchida com as experiências vividas, que chegavam ansiosas por debaixo do muro para relatar a família o que haviam aprendido. Com a comunidade constatamos a importância de conhecer a fundo o contexto familiar de cada criança (foco de nossa intervenção), deixando claro a unicidade de cada estudante em um espaço que não é possível homogeneizar. Trata-se de vidas tão heretogêneas, com seus tempos únicos, suas aprendizagens e especificidades.

Junto com nossos companheiros da Vila, tivemos o ímpeto de arregaçar as mangas e ir para a luta contra o preconceito. Porém, trata-se de uma luta que não se resolveria em um dia apenas, lutar com a comunidade é um ato de resistência. Nesse sentido, exercemos nossa coletividade, com palavras esperançosas, alimentando-nos mutuamente, artistas e moradores, com coragem! Afinal, este é o papel do Teatro,

armar-se de bravura, como explica Boal em um diálogo com um espectador:

“Fuzil que não dá tiro???” - perguntou espantadíssimo! – “Então pra que e que serve?” _ “Pra fazer teatro. São fuzis que não disparam. Nós somos artistas sérios que dizemos o que pensamos, somos gente verdadeira, mas os fuzis são falsos.” (BOAL, 1996, p. 19).

Com nossos fuzis de mentira, mas com nosso Teatro de verdade, entramos na cultura destes atores protagonistas, e apenas escutamos, entendemos suas especificidades e pensamos em estratégias de modo a devolver de modo positivo este presente que nos foi dado: “o diálogo”. Entre Dramas e comunidades, como agradecimento, relatamos a experiência artística a seguir, em uma cidade não tão distante...

3. A prática

O processo “Pontes e Muros” foi realizado com 20 crianças de 10 e 11 anos, na casa da Senhora entrevistada (como relatado anteriormente) na Vila Lídia, em uma oficina de três horas. Nosso processo partiu do pré-texto: os muros e suas exclusões. Por ser um bairro que vivia uma disputa sobre um concreto que impedia a passagem das crianças até a escola, levamos nossos muros ficcionais para apresentar “A Cidade Perfeita”. Com o objetivo de: “estabelecer um espaço crítico para discussão e ressignificação da realidade vivenciada pelos jovens, a partir do protagonismo dos mesmos.” (SANCHES *et al.*, 2020, p. 186)

Uma cidade dividida em quatro distritos definidos por cores e profissões: verde significava a agricultura, o azul representava os pescadores, o amarelo denotava os artesãos de joias, e o marrom simulava os pedreiros (importante ressaltar que buscamos trabalhos que eram realizados pelos moradores). Como defendido por Cabral e Pereira (2017, p. 295): “Para que a criação de uma narrativa dramática seja bem-sucedida, é necessário que os participantes vejam relevância no material sendo explorado”.

Em busca dessa verossimilhança (relembramos que o prefeito da cidade fora duramente criticado), colocamos a personagem “Prefeita” desta cidade, que os recepcionou no Centro da sala, explicando como funcionaria o projeto de uma pequena sociedade Perfeita. Esclareceu a regra de que cada uma das crianças teria a liberdade de escolher em qual distrito iria morar, porém cada lugar teria no máximo 5 pessoas. As crianças prontamente escolheram suas moradas, para nossa surpresa, de modo organizado e coletivo! Como nos remete as Diretrizes Nacionais sobre o “ser criança”:

sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona

e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2010, p. 12).

Vivenciando na prática as construções de subjetividade, cada criança criou um nome, uma profissão dentro do que era proposto: na agricultura havia o cortador de grama, o que plantava, o motorista de trator, o engenheiro e até mesmo um especialista em fauna e flora. Na pesca criaram o pescador principal, o que construía a vara, o preparador das iscas e houve inclusive um violeiro encantador de peixes. Na moradia dos pedreiros, havia o servente, o líder, o que desenhava as plantas, o que colocava os cimentos e a criança que acertava os tijolos. Na comunidade dos artesãos, criaram uma fábrica, o dono e seus operários que produziam as joias. Esta experiência nos fez refletir que no fazer dramático:

[...] é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico. Tais práticas são efetivadas por meio de relações sociais que as crianças desde bem pequenas estabelecem com os professores e as outras crianças, e afetam a construção de suas identidades. (BRASIL, 2009, p. 86).

A construção de subjetividade das crianças permeou em todo o processo, assumiram seus papéis de moradores da Cidade Perfeita, demonstrando receio de serem expulsos ou de não serem aceitos. A cada minuto relatavam a Prefeita da cidade como estavam se organizando de forma correta. Sem necessitar de nossa mediação, os estudantes pediram para apresentar aos colegas seus personagens e seus trabalhos dentro das moradias. Este acontecimento nos chamou atenção, pois, realizaram a estratégia, que no Drama denominamos de cadeira quente:

que tem por finalidade uma espécie de interrogatório da personagem. As (Os) participantes podem perguntar o que quiserem e é um momento de improvisação do personagem, dentro do contexto ficcional em que está inserido, para que a coerência não seja rompida. É possível que haja uma instrução prévia do que pode ser perguntado, para que não tenha discrepância do que já foi criado. (MACHADO, 2023, p. 44).

Porém, para nossa surpresa, não houve necessidade de uma instrução. Este protagonismo também se fez presente dentro de cada comunidade, quando foi anunciado que havia um problema: Como se tratava de distritos compostos por somente uma profissão, os moradores lidaram com a escassez de alguns recursos. Após este estímulo, houve uma resposta artística que não esperávamos, as crianças representando a fome, contando suas histórias de quando sentiram fome e sede em suas casas. E como ficamos sabendo, algumas narrações eram cruéis, porém reais. Uma proposta ficcional abriu uma porta para desabaços que ao ouvirmos, nos comoveu ao ponto de esquecermos por minutos que se tratava de um processo dramático. Como professores mediadores, abrimos espaço para

este momento performático e autobiográfico:

[...] a centralidade do corpo, o caráter de invenção e de intervenção na realidade, a possibilidade de se pensar além da demarcação de saberes, a valorização dos processos vividos e não apenas dos resultados obtidos, o reconhecimento da potência das investigações de caráter autobiográfico. (BONATTO, 2015, p. 90)

Em meio a esta performance, precisávamos retomar o processo, então, para resolvermos o problema da “fome”, primeiramente elegemos um representante para cada comunidade que deveria discutir com o grupo as seguintes propostas: propor pedir ajuda, formular alguma troca de recursos ou declarar guerra para saquear e subjugar outro distrito. Após a decisão, aconteceria a Reunião dos Povos – mediada pela Prefeita – onde as decisões seriam expostas e dialogadas. Nesse momento, teríamos uma decisão de cada grupo que definiria o percurso do processo.

Como resolução os representantes realizaram diversas opções como: saquear o outro grupo ao anoitecer; declarar guerra; se fingirem de mortos e atacam quando o outro distrito se aproximar; levar um espião para outra moradia, dentre outras especulações. Este fato nos chamou atenção devido a inter-relação entre o contexto ficcional e o real que as crianças vivenciavam na comunidade, como: roubos e violências:

Para que a proposição de um Drama gere um engajamento dos participantes e auxilie na construção de conhecimentos significativos sobre o tema selecionado para se trabalhar, é importante observar o contexto do grupo [...]. O Drama não está interessado em representar uma história ou reproduzir estereótipos sobre determinado tema ou situação, ao contrário, ele busca a imersão dos participantes na experimentação dramática de uma situação que dialogue com a realidade e amplie a percepção das questões contidas no real (PEREIRA, 2015, p. 121).

Como era experienciado no contexto atual, as crianças não tomaram a iniciativa de derrubar os muros e viverem em paz, deste modo, sugerimos que um personagem vestido de forasteiro entrasse na cidade. Este após identificar que não se encaixa em nenhum dos distritos, questionou a existência dos concretos e instigou os moradores a derrubá-los. Após sua sugestão, os grupos se reuniram, e sem necessitar de nossa mediação, realizaram cartazes, pinturas corporais em forma de protesto e lutaram bravamente em coletivo:

‘O que acontece’ no Drama e na Performance não tem a ver com incorporação ou codificação de significados específicos e fechados – os participantes articulam ideias artísticas, éticas e políticas, através da vivência estética, para dar forma a memoriais, testemunhos, manifestos políticos e protestos. Essa característica curta e afiada do texto de ambas as manifestações artísticas permite que os sentidos sejam ativados e que apontem para o que está por trás de seus textos. (CABRAL; PEREIRA, 2017, p. 297).

Como encerramento, houve uma grande manifestação com a derrubada dos muros (que foi anunciada pela Prefeita), os moradores comemoraram com entusiasmo como se tivessem vencido uma guerra. E quando percebemos, estávamos nós, junto a comunidade, como crianças comemorando junto: “É preciso viver, por vezes é muito bom viver com a criança que fomos. Isso nos dá uma consciência de raiz. Toda a árvore do ser se reconforta. Os poetas nos ajudarão a reencontrar em nós essa infância viva, essa infância permanente, durável, imóvel. (BACHELARD, 2009, p. 19).”

Nesta infância coletiva, as crianças, sem necessitar de nossa mediação, criaram as situações e suas resoluções, rendidos ao processo, se mostraram disponíveis para o jogo, partilharam os seus pensamentos, sentimentos uns com os outros, respeitando os líderes, criaram uma “cidade perfeita” como uma experiência, impossível de repetir. Afinal, o sujeito da experiência (LARROSA, 2002), foi algo como um território de viagem, aberto, disponível, como uma superfície sensível sobre a qual o que estava acontecendo afetou de alguma forma, criou um impacto, deixando rastros e efeitos.

Em meio aos afetos trocados, criamos uma “Cidade”, que significou o “aqui e agora” numa vivência que terminou com a derrubada de muros, com eles, foram derrubados inúmeros preconceitos, como nos foi relatado pela Senhora da comunidade, crianças que antes não se falavam, comemorando de mãos dadas a guerra vencida! Esta celebração, reverberou também nos moradores, e em todos os que vivenciaram o processo, como permaneceu em nós. Derrubamos juntos, atores e comunidade, mesmo que metafóricamente, um muro de opressões e construímos uma ponte de alegria e esperança.

4. Entre conclusões e derrubada de muro

Entre alegrias e esperanças plantadas, é importante lembrarmos das sementes. Como artistas, primeiramente delimitamos a área que iríamos trabalhar, encontramos moradores incríveis que aceitaram uma conversa informal. Coletivamente geramos uma relação de empatia, escuta sensível e confiança. Ficamos horas conversando com nossos novos amigos, observamos suas linguagens, suas relações e o papel que desempenhavam na Vila.

Presenciamos vizinhos, que no meio de suas atividades diárias, nos chamavam para um café. Em nenhum momento, julgamos com nosso olhar para a realidade vivenciada. Com nossos companheiros fomos autênticos, e calávamos-nos para escutar o que tinham a dizer. Neste diálogo entre Teatro e Comunidade, conseguimos experienciar na prática o que havíamos estudado na teoria. Porém, neste momento com o contato, o olho no olho, o estar junto.

Nesta união tão aconchegante, conhecemos os verdadeiros artistas, que

em meio ao Muro de Concreto, seguiam suas atividades, como crianças passando pelo buraco em baixo do muro, brincando e se divertindo! Viver nesta comunidade nos remeteu a nossa própria infância, e pudemos criar uma ponte entre a Universidade e a Vila, ambas em suas diferentes realidades, como encerramento se uniram para uma linda comemoração! Como chamamos na arte, um grande “acontecimento cênico.”

Referências

- BACHELARD, G. **A poética do devaneio**. Martins Fontes, 2009.
- BOAL, A.; **O Arco Íris do desejo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.
- BONATTO, M. **Professor-performer, estudante-performer: notas para pensar a escola**. LUME, 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Básica/ Universidade Federal do Rio Grande do Sul. **A pedagogia como prática teórica**. In: MEC/SEB/UFRGS. Projeto de cooperação técnica MEC e UFRGS para construção de orientações curriculares para a Educação Infantil. Brasília, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** /Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.
- CABRAL, B. **Drama como método de ensino**. São Paulo: Hucitec, 2006.
- CABRAL, B. PEREIRA, D. de M. **O espaço de jogo no Contexto do Drama**. Urdimento, v.1, n.28, p. 285-301. Florianópolis: julho, 2017.
- HERITAGE, P. **Mudança de Cena: o uso do teatro no desenvolvimento Social**, Rio de Janeiro: British Council, 2000.
- HEATHCOTE, D. **The Fight for Drama – The Fight for Education**. National Association for Teaching of Drama, 1990.
- LARROSA, J. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista brasileira de educação, Campinas, n. 19, p. 20-28, 2002.
- MACHADO, V. **Solilândia - a (ilha da) solidão - drama remoto com crianças**. 2023. 58 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Teatro) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2023.
- PEREIRA, D. de M. **Drama e a teoria histórico-cultural: Interlocuções possíveis**. Urdimento, v.1, n. 24, p. 174-185, julho 2015.
- POMPEO, M. **Tentando definir o teatro na comunidade**. Artigo publicado na IV Reunião Científica de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas, 2007.
- SANCHES, M.; BERSELLI, M.; STRASSER, V. **Ordem ou Progresso: Relações entre Drama e Teatro do Oprimido no Ensino Médio**. Manzuá: Revista de Pesquisa em Artes Cênicas, v. 3, n. 2, p. 182-202, 2020.

A RELEVÂNCIA HISTÓRICA DE FÉDORA DO REGO MONTEIRO PARA O MOVIMENTO MODERNISTA BRASILEIRO E SUA ATUAÇÃO NAS ARTES EM PERNAMBUCO

Leandro Wagner de Albuquerque da Silva¹

Ilze Lopes da Silva²

Introdução

Nos primeiros anos do século XX, a Europa serviu de palco para diversas transformações que reconfiguraram o contexto histórico-cultural da humanidade. As mudanças ocorridas causaram um impacto profundo de magnitude global que influenciaram o surgimento de um paradigma artístico novo o qual retratou as alterações socioeconômicas que emergiram em função do avanço do capitalismo. Vimos, portanto, o apogeu da indústria, o avanço da técnica e a consolidação da burguesia frente ao controle dos meios de produção que imprimiram no velho continente, e no restante do planeta, o famigerado progresso e desenvolvimento. De acordo com Brito (1974), todo esse “avanço” estava condicionado a formação de uma grande massa de proletariados, o que colocou em cena outras percepções e necessidades acerca da conjuntura social e econômica nas primeiras décadas do século XX. Testemunhamos ainda, o desencadeamento da revolução soviética em 1917 e os primeiros sinais da presença do fascismo em 1919 na Itália. Estarrecidos, assistimos o conflito armamentista entre as grandes forças econômicas que resultou na Primeira Guerra Mundial.

No Brasil, o país atravessava lentamente tudo isso, influenciado por essas transformações. Presenciamos aqui, segundo Brito (1974), o surgimento de fábricas e usinas, o uso da radiotelegrafia como meio de comunicação, a construção de ferrovias no Nordeste, o desenvolvimento da agricultura e o protagonismo da cultura do café, cacau e da cana-de-açúcar em nossa economia. Podemos contar ainda com o movimento de imigração que contribuiu com a mecanização do trabalho. Ou seja, circunstâncias que permitiram a mudança na

1 Doutorando em Sociologia (PPGS/UFPE), Mestre em Educação (PPGEdu/UFPE) e Professor dos Anos Iniciais. E-mail: leow83@gmail.com.

2 Mestranda em Educação, Culturas e Identidades (Fundaj/UFRPE) e Professora dos Anos Iniciais. E-mail: ilzelopes16@gmail.com.

dinâmica social do dia a dia brasileiro.

Em paralelo, a fim de transgredir os padrões estabelecidos, na Europa algumas correntes artísticas levantaram a bandeira da liberdade criativa e uma nova experimentação estética para suas obras. Diante do panorama que estava transformando a realidade dos europeus, os artistas passaram “[...] a desenvolver um novo olhar sobre sociedade na totalidade, os modos e as condições de vida” (CALIXTO, 2012, p. 03). O que influenciou diretamente sobre a composição de suas obras. Promovendo uma espécie de ruptura com os padrões artísticos e literários vigentes daquela época. Nasce, portanto, a vanguarda artística do movimento modernista que acabara de emergir em meio ao ambiente caótico europeu.

A Semana de Arte Moderna, em fevereiro de 1922, demarca a introdução dos artistas brasileiros no modernismo. Jardim (2022) aponta que a primeira fase do modernismo *à brasileira* necessitava atualizar os padrões estéticos para um novo tempo ao qual se desenrolara nos grandes centros urbanos. O autor caracteriza a Semana de Arte Moderna como um anseio pela renovação intelectual e artística, além da “afirmação do caráter nacional” através das artes. Jardim (1998) disserta que, “no caso brasileiro, a modernização vem caracterizada como atualização, onde não está afastado o compromisso com a tradição” (JARDIM, 1998, p. 224). Ademais, o modernismo brasileiro propôs a pensar o país como uma unidade.

Para além dos nomes de Mário de Andrade, Oswald de Andrade, Anita Malfatti, Villa-Lobos e Di Cavalcanti, presentes na Semana de Arte Moderna de 1922, precisamos inferir sobre os artistas pernambucanos que colaboraram de maneira significativa para o modernismo brasileiro. Os artistas Cícero Dias e os irmãos Rego Monteiro impuseram uma estética própria em suas obras, sendo pioneiros na construção de uma identidade pernambucana dentro do movimento modernista brasileiro sob a perspectiva do regionalismo. Nesse sentido, concordamos com Dimitrov (2014) quando afirma que essa identidade passou a ser “performatizada em telas, gravuras, ilustrações, esculturas e painéis, bem como significadas em textos críticos cada vez mais frequentes” (DIMITROV, 2014, p. 18). Tudo isso reforça que através desses artistas pernambucanos o Nordeste também contribuiu fortemente para o caldeirão efervescente do modernismo no início do século XX.

Diante desse contexto do modernismo no cenário local é que orientamos nossa questão de partida. Tendo em vista a forte atuação local, (inter) nacional dos irmãos Rego Monteiro para o desenvolvimento do modernismo em Pernambuco, qual a relevância do trabalho desenvolvido pela pintora Fédora do Rego Monteiro nas primeiras décadas do século XX? A fim de responder nossa pergunta inicial realizamos uma pesquisa de natureza qualitativa (MINAYO, 1994) do tipo bibliográfica, com o intuito de desenvolver uma discussão através

das pesquisas desenvolvidas sobre o movimento modernista brasileiro nas primeiras décadas de 1900 e descrever o trabalho desenvolvido pela pintora pernambucana Fédora do Rego Monteiro frente ao referido movimento. A partir daí, através dos autores, pudemos compreender a relevância histórica da artista para o modernismo brasileiro. Na sequência, dissertamos nossas conclusões acerca do estudo desenvolvido.

O modernismo e o modernismo brasileiro no início do século XX

Ao tentarmos descrever a definição de modernismo encontramos em alguns autores a caracterização desse pensamento artístico que permeou o início do século XX. As linhas seguintes seguirão na tentativa de exprimir o conceito de modernismo e algumas especificidades desse movimento no ambiente brasileiro nas primeiras décadas do século passado.

É importante relembrar ao leitor que o modernismo está associado à dinâmica socioeconômica que suscitou um encadeamento de mudanças na sociedade ocidental no início do século XX. Buscando uma conceituação do termo “moderno” no campo das artes e atrelado à dinâmica sociocultural daquela época, elencamos a afirmação de Pereira (2016) quando diz, “o moderno mobilizaria mudanças estéticas e culturais, à medida que diferencia o presente do passado como projeto de construção do futuro” (PEREIRA, 2016, p.10). A partir disso podemos compreender que as concepções artísticas modernistas se guiavam por um novo prisma.

Pereira (2016) ainda acrescenta;

A acepção do termo “moderno”, e aqueles que lhe são correlatos, como “modernidade” e “modernismo”, erige-se mediante a percepção de uma consciência de quebra, de partição com o passado, à guisa do novo e do progresso, numa oposição ao antigo como manifestação de novos matizes artísticos, científicos, socioculturais, econômicos e políticos (PEREIRA, 2016, p.10).

Nesse sentido, podemos apreender a noção de moderno como a busca por algo novo, que rompa com o tradicionalismo. Mas afinal, o que viria a ser o modernismo? Salvá e Diedrich (2020) afirmam que o modernismo buscou inspirações no surrealismo e o dadaísmo, correntes artísticas as quais não iremos nos aprofundar nesse texto, a necessidade de uma transgressão que colocasse em xeque o academicismo centrado numa perspectiva orientada pelo passado renascentista. Hodge (2019) reforça;

Os artistas modernistas rejeitaram as tradições de representação do mundo natural, detendo-se em vez disso em elementos como cor, forma e emoções. Seu espírito utópico surgiu num período de mudanças rápidas

e se manifestou por meio do abandono de valores e adornos conservadores, ao lado da experimentação de novos materiais, técnicas e processos (HODGE, 2019, p. 18).

Harrison (2000) acrescenta e refuta a ideia de que o modernismo é fruto, apenas, de um período sociopolítico intrínseco ao ocorrido durante as primeiras décadas do século XX. Para o autor, ir por esse caminho seria menosprezar as aspirações e dificuldades enfrentadas no campo das artes daquele período, que esses obstáculos enfrentados também poderiam gerar novas formas de produções artísticas. Segundo ele,

É tentador conceber o modernismo como um tipo de revolução cultural específica do século XX, impulsionada pela rapidez do progresso tecnológico e pelo fermento político, envolvendo a busca da mudança pela mudança e surgindo sob as formas do vanguardismo e do experimentalismo militantes (HERRISON, 2000, p. 11).

Herrinson (2000) afirma, ainda, que o modernismo não se caracterizava como uma única opção artística a ser seguida diante das mudanças culturais da época. Para o autor, o modernismo nunca passou de uma corrente seguida por um pequeno grupo de pessoas. Todavia, esta corrente artística foi fundamental para o desenvolvimento, mesmo com características próprias, do modernismo no Brasil.

No início do século XX o país ainda respirava os ares da colonização, totalmente dependentes da Europa as elites locais ainda copiavam o modo de viver do velho continente. Sem sombra de dúvidas, as mudanças transcorridas no velho mundo chegavam lentamente em terras tupiniquins. Os filhos das famílias mais abastadas brasileiras tinham como destino estudar fora do país, a fim de garantir a formação de uma elite intelectual nacional. A fina educação francesa era o porvir a ser conquistado.

Nas artes, a vanguarda intelectual europeia conferiu aos modernistas brasileiros a vontade de expressar o rompimento com o “atraso” dos passadistas da época. Essa influência nasceu dos contatos iniciais dos artistas nacionais com as escolas de artes francesas. A experiência do progresso que, por exemplo, se apresentava através do dia a dia fabril, da energia elétrica, dos automóveis, das invenções, como a fotografia, que emergiam no continente europeu, acenderam nos artistas brasileiros a crítica daquilo que eles consideravam de mais arcaico na arte e na vida brasileira. Bueno (2022) relata que o modernismo brasileiro “começa a dar seus primeiros sinais nos anos de 1912 e 1917, fruto do intercâmbio de artistas brasileiros que trazem para o país suas experiências vividas na Europa — especialmente na França”. Mais adiante, o divisor de águas para o modernismo brasileiro, certamente, foi a Semana de Arte Moderna de 1922.

Durante 11 e 18 do mês de fevereiro do ano de 1922, no Teatro Municipal de São Paulo, expuseram seus trabalhos Anita Malfatti, Vicente do Rego Monteiro, Graça Aranha, Mário de Andrade, Plínio Salgado, Oswald de Andrade na Semana de Arte Moderna. Nascia ali o movimento de artistas que viria revolucionar o cenário artístico nacional e deixar um legado riquíssimo para as gerações posteriores. Inspirados pelas técnicas francesas, os artistas brasileiros criaram uma identidade própria para suas obras de arte. Segundo Calixto (2012),

Dentro da parte reservada à pintura estavam incluídos também pastéis, óleos, colagens, gravuras e desenhos. Todos eles, apesar de diferentes entre si, revelavam uma forma de arte inédita no país, que tinham como características principais: a cor descompromissada com a realidade, o traço/pincelada rasgada e sem direção definida, entrosamento e valorização do primeiro e segundo planos, dramaticidade de estilos, planos de figura simplificados e uma aparente despreocupação com as noções de proporção (CALIXTO, 2012, p.06).

Figura 1. Cartaz de Di Cavalcanti anunciando a Semana da Arte Moderna em 1922/



Foto: Enciclopédia Itaú/CASACOR. Reprodução.

Como visto anteriormente, os modernistas brasileiros trataram de conceber outro modo de produzir seus trabalhos. Além disso, o caráter de unicidade era bastante presente entre eles, uma vez que, assim como os vanguardistas europeus, os artistas presentes na Semana de 22 revelavam como pretensão a contestação, também, da falsa ideia de que a sociedade brasileira vivia como um espelho da Europa.

Fédora do Rego Monteiro: mulher, pernambucana e modernista

Fugindo do eixo Rio-São Paulo, os modernistas pernambucanos tiveram o poder de iniciar um movimento artístico local, o qual imprimiram características únicas em suas obras. No entanto, o ambiente modernista em Pernambuco, também, só foi possível mediante as trocas culturais entre Brasil e França, onde alguns artistas pernambucanos como os irmãos Fédora, Vicente e Joaquim do Rego Monteiro puderam beber diretamente na fonte dos vanguardistas do modernismo europeu. De acordo com Cabral (2019),

As transferências culturais entre a cidade do Recife e a atmosfera modernista de Paris começaram em 1911, quando o representante da empresa têxtil inglesa Havendish & Co., Ildefonso do Rego Monteiro, e sua esposa, Elisa Cândida Figueiredo Melo do Rego Monteiro, primo em terceiro grau dos pintores Pedro Américo de Figueiredo e Aurélio de Figueiredo, decidiram enviar os filhos para estudar na França (CABRAL, 2019, p. 115).

A ida ao exterior em busca de referências artísticas não se deu por acaso. De acordo com Cabral (2019), era desejo das elites locais que seus descendentes estudassem no exterior a fim de garantir uma educação de qualidade e permitir a manutenção de seus privilégios. Sendo assim, o continente europeu continuava sendo o grande centro provedor do que tinha de mais importante e moderno no conhecimento. Nas artes não seria diferente.

Fédora do Rego Monteiro iniciou seus estudos em artes junto à Escola Nacional de Belas Artes do Rio de Janeiro, onde morou com sua família entre 1908 e 1911. Segundo Cabral (2020), sua passagem pela Escola Nacional de Belas Artes permitiu a profissionalização da artista, onde conseguiu expor suas obras em salões de pintura.

Figura 2. Da esquerda para a direita, na sexta posição, Fédora do Rego Monteiro na Escola Nacional de Belas Artes.



Fonte: Arquivos da família Rego Monteiro, Recife. Reprodução.

Dentro do universo artístico pernambucano, a figura de Fédora do Rego Monteiro se destaca não apenas pelo fato de ser uma pintora, mas pelo fato de ser mulher. O espaço artístico sempre foi povoado e dominado por homens, os quais ditavam as regras e excluíaam as mulheres do processo de produção artística. Fédora do Rego Monteiro vai na contramão desse processo. Todavia, afirma Zaccara (2011) que “o fato é que a artista mulher durante muito tempo teve o seu trabalho legitimado a partir do seu atrelamento ao mundo masculino” (ZACCARA, 2011). Nesse caso, a autora destaca a tentativa de apagamento da presença feminina nas artes.

Vale salientar que apesar do avanço da industrialização que ocorrera nos estados do Sudeste, leia-se Rio de Janeiro, que possibilitou uma pequena mudança de comportamento na sociedade da época, permitindo o surgimento de artistas femininas como Tarsila do Amaral e Anita Malfatti, Zaccara (2011) afirma que Fédora do Rego Monteiro ainda enfrentou a resistência em desfavor do gênero feminino nas artes aqui em Pernambuco. Sendo necessário sair do país para estudar. Por isso,

com 21 anos, Fédora do Rego Monteiro segue, [...], para a capital do país, acompanhada, como se fazia imprescindível na época, dos irmãos mais novos Vicente e Joaquim. Depois segue para Paris onde vai estudar pintura na Académie Julian (ZACCARA, 2011).

Na França, Fédora pôde aprender as técnicas de pinturas modernas e desenvolver seus estudos artísticos numa situação mais em relação de igualdade com os homens. Cabral (2020) afirma que;

O que era impossível no Brasil tornou-se realidade para Fédora, assim como para muitas outras artistas brasileiras, na Academia Julian em Paris. Fundada em 1868 por Rudolf Julian (1839-1907), a academia integrou mulheres em seus programas de formação desde os seus primeiros anos de existência (CABRAL, 2020, p. 125).

De volta para Pernambuco, já nos anos 1920, Fédora contribuiu para fundar a Escola de Belas Artes do Recife (Ebar). Em seus trabalhos se preocupou em retratar as cores tropicais do Recife através do que a experiência do seu olhar percebia no ambiente local.

Figura 3. Porto do Recife. Fédora do Rego Monteiro. Pintura - óleo sobre tela.



Fonte: Catálogo das Artes. Reprodução.

Anos antes, Fédora do Rego Monteiro foi uma das poucas artistas femininas a expor suas telas no *Salon des Indépendants*. Conforme Cabral (2016) explica,

Fédora do Rego Monteiro, junto com seu irmão Vicente, foram alguns dos poucos artistas brasileiros a exporem trabalhos artísticos durante o século XX em um mercado internacional e institucionalizado (CABRAL, 2016, p. 778).

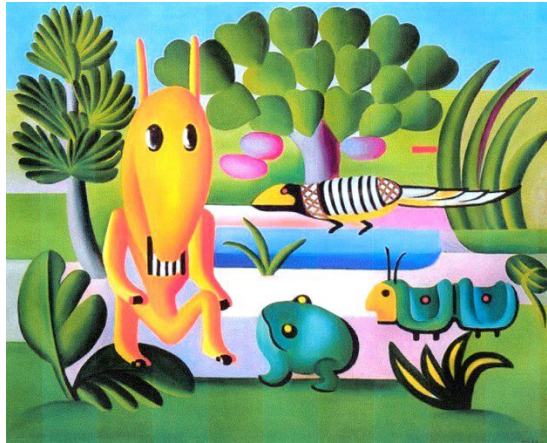
A participação de Fédora no *Salon des Indépendants* na França, em 1913, marca seu percurso artístico como sendo a primeira mulher brasileira participante do evento. Que, por sinal, já denota a sua capacidade artística que construiu ao longo dos seus estudos.

Apesar de seu contato com as influências artísticas modernas francesas, ao retornar para Recife, Fédora ainda não expressava fortemente a descontinuação dos modelos clássicos tão amplamente difundidos pelos artistas da Semana de 22. Melo (2010) ao analisar as obras de Tarsila do Amaral em paralelo com as pinturas de Fédora do Rego Monteiro disserta que;

Ao compararmos as duas artistas, observamos que, enquanto Tarsila viveu espaços nitidamente marcados por discursos e práticas que alastravam, cada vez mais, o rompimento de um paradigma pictórico acadêmico; Fédora, ao retornar e fixar-se no Recife, depois de sua estadia na França, volta a integrar um campo artístico, onde as rupturas com o paradigma ainda não se manifestavam fortemente (MELO, 2010, p. 58).

Podemos observar essas diferenças logo a seguir.

Figura 4. A cuca, 1924. Tarsila do Amaral.



Fonte: Cultura Genial. Reprodução.

Figura 5. Flor do Panamá, 1925. Fédora do Rego Monteiro.



Fonte: MAMAM. Reprodução.

Ainda que sua pintura não estivesse mergulhada totalmente no universo modernista, Fédora abriu o espaço necessário para a uma imbricação entre as técnicas academicistas e tradicionais com os preceitos vanguardistas a partir de suas experiências e absorção da cultura modernista francesa da época. O que fez dela uma das principais expoentes femininas do modernismo tropical no Nordeste.

Considerações finais

Concluimos que o modernismo brasileiro foi um movimento artístico que ganhou formas próprias de se fazer arte. Inspirados pela onda inovadora, a partir das mudanças ocasionadas no início do século XX, além do conhecimento adquirido através do intercâmbio acadêmico e cultural entre Brasil e França daquela época. Os artistas responsáveis pela Semana de Arte Moderna no ano de 1922 propuseram a construção de uma identidade artística nacional que se distanciasse dos tradicionais cânones acadêmicos presentes dos chamados “passadistas”.

Nesse mesmo período, em Pernambuco, estava se criando uma leva de artistas que consideraram as realidades locais experimentadas por seus olhares. Fédora do Rego Monteiro foi uma pintora, que ao lado dos seus irmãos, cooperou para colocar o Recife no mapa nacional do movimento artístico modernista. Impulsionando, também, o nome de Pernambuco para o exterior através de sua pintura. A vida da pintora, foi atravessada por uma trajetória ligada à educação artística, ajudando na fundação da Escola de Belas Artes do Recife, que certamente permitiu, através da formação ligada às artes plásticas, o aparecimento de novos e novas artistas no estado pernambucano.

Por fim, afirmamos que a importância de Fédora do Rego Monteiro no modernismo brasileiro, também está associada ao fato de ser uma das poucas mulheres imersas nesse universo artístico majoritariamente ocupado por homens. Ao se dispor entrar nesse ambiente, Fédora figura como uma mulher a frente de sua época, enfrentando os desafios do machismo incrustado na sociedade. Apesar de certa invisibilidade de suas obras, frente ao quadro de artistas coetâneos a sua época, deixou um patrimônio considerável para a história das artes pernambucana e brasileira.

Referências:

BRITO, Mário da Silva. **História do Modernismo brasileiro: antecedentes da Semana da arte moderna**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1974.

BUENO, C. C.. **O mundo é moderno**. Revista Ciência e Cultura. 2022. Disponível em: < <http://cienciaecultura.bvs.br/pdf/cic/v74n2/v74n2a19.pdf>>. Acesso em: 24, outubro de 2022.

CABRAL, C. Recife - **Paris et retour : transferts artistiques et decentralisation de l'art moderne au Brésil : L'oeuvre de Fédora (1889 - 1875), Vicente (1899 - 1970) e Joaquim do Rego Monteiro (1903 - 1934)**. Tese de Doutorado. Ano de obtenção: 2019.

CABRAL, C.. **Fédora do Rego Monteiro e o acesso feminino ao ensino da arte em Pernambuco**. CARTEMA - REVISTA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES VISUAIS, UFPE/UFPB, v. 8, p. 112-142, 2020.

- CABRAL, Carlos Henrique Romeu. **Fedora do Rego Monteiro, o marche d'art francês e a internacionalização da pintura brasileira no século XX.** XXV Encontro da Associação Nacional de pesquisadores em Artes Plásticas, 2016, Porto Alegre, Brasil.
- CALIXTO, Roberta. **As vanguardas europeias do século 20 e as influências da Semana de Arte Moderna nas ilustrações de livros de literatura infantil brasileiros.** PUC-Rio, 2012. Disponível em: <https://www.puc-rio.br/ensinopesq/ccpg/pibic/relatorio_resumo2012/rel_ctch_dad.html>. Acesso em: 22 de outubro de 2022.
- DIMITROV, Eduardo. **Regional Como Opção, Regional Como Prisão: Trajetórias Artísticas No Modernismo Pernambucano.** 2014.
- HARRISON, Charles. **Modernismo;** SÃO PAULO: Cosac Naify, 2000.
- HODGE, Susie. **Breve história da arte moderna: um guia de bolso para os principais movimentos, obras, temas e técnicas / Susie Hodge;** [tradução Julia da Rosa Simões]. -- São Paulo: Gustavo Gili, 2019.
- JARDIM, Eduardo. **“Hoje podemos tratar da Semana e do modernismo de forma mais livre, pois não somos mais seus contemporâneos”.** (Entrevista). In: Café História. Disponível em: <https://www.cafehistoria.com.br/entrevista-com-eduardo-jardim-semana-de-arte-moderna-100-anos/>. Publicado em: 7 fev. 2022. ISSN: 2674-5917.
- JARDIM, Eduardo. **Apontamentos sobre o modernismo.** Estudos Avançados [online]. 2022, v. 36, n. 104 [Acessado 29 outubro 2022], pp. 7-16. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/s0103-4014.2022.36104.001>>. Epub 18 fev 2022. ISSN 1806-9592. <https://doi.org/10.1590/s0103-4014.2022.36104.001>.
- JARDIM, Eduardo. **Modernismo revisitado.** Estudos Históricos (Rio de Janeiro), Rio de Janeiro, v. 1, n.2, p. 220-238, 1988.
- MELO, Paulo Henrique Rodrigues. **“Dando forma, vida e cor”: a pintura de paisagens e a construção da identidade cultural no Recife (1922-1932).** 2010. 138 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em História) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife.
- PEREIRA, Marcos Paulo Torres. **A invenção do Brasil: o país efabulado no Modernismo nacional / Marcos Paulo Torres Pereira.** – Macapá: UNIFAP, 2016.
- SALVÁ, C. G.; DIEDRICH, A.. **AS RUPTURAS DE TRADIÇÃO E AS INOVAÇÕES DO MODERNISMO.** Instituto Ling. 2020. Disponível em: <<https://institutoling.org.br/explore/as-rupturas-de-tradicao-e-as-inovacoes-do-modernismo>>. Acesso em: 24, outubro de 2022.
- ZACCARA, Madalena. **Uma artista mulher em Pernambuco no início do século XX: Fédora do Rego Monteiro Fernandez.** 19&20, Rio de Janeiro, v. VI, n. 1, jan./mar. 2011. Disponível em: http://www.dezenovevinte.net/artistas/frm_mz.htm.

A CRIANÇA E O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Arcelita Koscheck¹

1. Introdução

A Educação Infantil é reconhecida como a primeira etapa da educação básica, e compreende um período repleto de curiosidade, descobertas e aprendizagens. Os primeiros locais denominados como espaços para cuidados acolhiam as crianças pequenas durante a jornada de trabalho dos pais ou responsáveis. Com o passar dos anos, houve mudanças, inicialmente na legislação, estas destacam à formação integral do ser humano, tornando-se indispensável adequar e melhorar o espaço educativo que antes era visto como assistencialismo, para assim, atender às necessidades de crianças de zero a cinco anos.

A pesquisa apresenta como objetivo geral: Compreender o processo inicial de construção da leitura e da escrita das crianças na educação infantil. Este estudo está fundamentado teoricamente com fundamento metodológico da Teoria Histórico-Cultural, uma vez que essa abordagem nos permite compreender e analisar a constituição deste processo através de suas relações com o espaço educativo na Educação Infantil, tendo a professora como mediadora da cultura escrita nesse processo. Alguns autores que se destacam nessa temática como Vygotsky, Mukhina e Elkonin. Em Vygotsky, destacam-se os princípios da pré-história da linguagem escrita, encontramos os fundamentos da linguagem, desenvolvimento e aprendizagem; Mukhina e Elkonin elencam os princípios da atividade objetal e, em Elkonin, discorre sobre a importância do brincar na aprendizagem infantil.

O desenvolvimento da criança ocorre em diferentes fases que são identificadas com características próprias. De acordo com Mello (2007), existem momentos da infância diretamente relacionados ao ato de brincar, de estabelecer relações de comunicação com as pessoas na convivência diária, de adquirir oral, a linguagem escrita, e posteriormente a leitura, além de outros aspectos. Nesta

1 Mestra em Educação pela Universidade Regional do Alto Uruguai e das Missões (URI). Professora da Rede Municipal de Educação de Santo Cristo-RS. E-mail: arcelita.ak@gmail.com.

perspectiva, a criança é, portanto, desde pequenina, um sujeito social. Desde o seu nascimento, ela recebe estímulos para aprender a falar, escrever, interagir com o espaço em que vive.

Nesta fase da infância a criança se desenvolve de forma consciente ou inconsciente. Desta forma, o papel da Educação Infantil através do ensino intencional visa promover o seu desenvolvimento integral. A história da Educação Infantil revela que as atividades desenvolvidas na escola podem afirmar ou negar o desenvolvimento cultural da criança. O que temos constatado é a antecipação dos conteúdos e das formas de ensinar no Ensino Fundamental para a Educação Infantil, desconsiderando que a aprendizagem e o desenvolvimento se dão a partir de situações concretas.

Assim, devem ser criadas as condições e as circunstâncias para o desenvolvimento infantil em relação aos espaços, tempo, objetos e relações sociais de forma adequada e organizada no espaço escolar. Quando se antecipa o Ensino Fundamental, não se dá a devida atenção a essas condições indispensáveis para a organização da escola de Educação Infantil que deve ser norteada para o desenvolvimento da criança de acordo com sua idade psicológica.

De acordo com Vygotsky, Luria e Leontiev (2006), essas fases são subsequentes: cada etapa que avança é um novo período com novas formações (estruturas da personalidade, novos interesses e atividades, aspectos psíquicos e sociais). Cada fase do ser humano tem as suas características próprias, o que se traduz na dinâmica da aprendizagem e do conhecimento no decorrer do desenvolvimento individual.

Gil (2008, p. 50) aponta que a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de materiais já elaborados, compostos principalmente por livros e artigos científicos, e sua 7 principal vantagem está no fato de possibilitar ao investigador “uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”. Sendo assim, por meio do conhecimento teórico já existente, é possível analisar e explicar o objeto de estudo sem a necessidade de pesquisá-lo diretamente. Por meio da pesquisa bibliográfica, o investigador pode perceber fenômenos ainda não explicados. Desse modo, a coleta de dados e análise do presente trabalho, serão fundamentados teoricamente pela Teoria Histórico-Cultural e pelos estudiosos da alfabetização na perspectiva discursiva como Abreu (2019); Arena (2010, 2021); Goulart (2015); Miller (2020).

A Educação Infantil é compreendida por Marcolino (2013, p.25) como “o tempo/espaço em que condições são intencionalmente criadas com o objetivo de promover a aprendizagem e desenvolvimento integral da criança.” Neste sentido, entendemos que o espaço onde a criança brinca é fundamental para criar as condições e situações necessárias às atividades significativas na

Educação Infantil, pois na idade pré-escolar (4-6 anos), a criança apresenta uma relação sólida com a sua realidade, uma relação que ocorre de forma empírica e na qual a imaginação e a fantasia tem um papel fundamental para o encontro do desconhecido. Sob esse olhar, o espaço educativo para a apropriação da escrita precisa apresentar características que apoie a criança a fim de que possa formar e desenvolver sua constituição autora e leitora.

2. Apontamentos teóricos sobre a criança e a aprendizagem

O professor assume um papel redimensionador no ensino, de transformar os conceitos espontâneos em conceitos científicos, pois embora a escola seja um importante contexto de aprendizagens, não é o único espaço de conhecimento. A criança carrega consigo, antes mesmo de inserir-se nesse espaço, uma bagagem de conhecimentos culturais e sociais decorrentes do seu cotidiano. Desse modo, o papel do professor é redimensionar os conceitos espontâneos em conceitos científicos, participando do processo de apropriação pela criança do conhecimento historicamente elaborado, respeitando seu tempo de aprendizado e suas singularidades. (ABREU, 2019).

É preciso compreendermos como as crianças mergulham no mundo da cultura escrita desde bebês, como aprendem com os gestos sociais de leitura da família descobrindo os registros escritos presentes em casa: livros, calendários, revistas, receitas, rótulos etc. Ainda não alfabetizadas, as crianças criam certa familiaridade com os escritos aos quais têm acesso nos contextos familiares. Ao frequentar a escola de educação infantil, já possuem conhecimentos empíricos sobre a escrita e seus usos sociais, aprendidas nas experiências vivenciadas sobre a escrita e a leitura com a família, vizinhos, amigos dos familiares, sendo assim as relações das crianças com a escrita começam antes de sua entrada na escola.

Vygotsky (2000) explica que o desenvolvimento humano parte das estruturas orgânicas elementares pelas quais o sujeito desenvolve funções mentais complexas por meio das experiências sociais vividas, um processo que compreende duas linhas: a primeira, a linha elementar, de base biológica, presente na criança e animais cujas características são as ações involuntárias; a segunda, a superior, de origem sociocultural, é o resultado da interação dos fatores biológicos e dos culturais presentes no sujeito, sendo caracterizada pela intenção das ações mediadas pela linguagem e pelo outro. Ainda de acordo com Vygotsky (2000), a cultura dá origem aos níveis do sistema comportamental em desenvolvimento no sujeito.

Nesse sentido, estudar algo historicamente significa analisar o seu desenvolvimento a partir de fatos socioculturais promovidos pelos sujeitos nas atividades das quais participa. O homem criou, ao longo de seu desenvolvimento

histórico, instrumentos facilitadores de suas atividades materiais e ferramentas psicológicas como alternativas auxiliares que correspondesse às suas necessidades no controle de seus processos comportamentais. Nesse sentido, cada criança aprende a ser humano.

De acordo com Mello (2007, p. 86), “o que a natureza lhe dá no nascimento é condição necessária, mas não basta para promover seu desenvolvimento. ” A criança precisa se apropriar da cultura historicamente criada pelos homens e o faz por meio de suas inter-relações sociais, internalizando e se apropriando das funções psíquicas que são tipicamente humanas: a linguagem, o pensamento, a autorregulação da vontade, a imaginação, desenvolvendo, assim, sua inteligência e identidade, sendo este um processo de humanização compreendido como método de educação. Entendemos que no movimento entre a apropriação e a objetivação ocorre a humanização, quando, então, o sujeito assimila a experiência e produz novos objetos nos quais se cristalizam as qualidades humanas sócio historicamente criadas. As faculdades humanas criam produtos e o sujeito aprende a utilizá-los de acordo com a função social para a qual foram produzidos.

3. O processo de construção da leitura e escrita na educação infantil

A linguagem desempenha um papel importante na formação do sujeito, possibilitando as interações sociais que são condição indispensável para a socialização e a inserção do ser humano no meio social, bem como para a construção da cultura. O ser humano logo que nasce se expressa pelos gritos, choro, riso, demonstrando a sua linguagem, estabelecendo relações com o espaço em que se encontra.

Quando chega no espaço educacional, a instituição de ensino acolhe a os sujeitos através da linguagem, da interação, com brincadeiras, dinâmicas que estimulam a comunicação de formas diversas e por diversos meios, com o intuito de conhecer a criança e suas especificidades. Dessa forma, a criança como centro do processo de educação, é também um sujeito que requer cuidados, precisa que lhes sejam disponibilizados situações e momentos para a execução das múltiplas linguagens, de modo que possa expressar-se por meio da fala, do corpo, do desenho, da escrita, da pintura, por exemplo.

O processo de apropriação da escrita foi e tem sido tratado por diferentes teorias e autores que procuram explicar como se realiza esse processo complexo e dinâmico. As teorias cognitivistas definem a apropriação da escrita como um processo em que o sujeito se relaciona com o meio, organizando as informações novas sobre o escrever e às suas estruturas cognitivas. Piaget (1978) esclarece que a criança se desenvolve intelectualmente como resultado do equilíbrio entre acomodação e assimilação.

Ferreiro & Teberosky (1999) mostram a natureza dos processos de assimilação de conhecimentos sobre a escrita pelas crianças, apontando como se dá sua aprendizagem. Trata-se do modelo construtivista. Já os estudos comportamentais conceituam como um processo baseado no binômio estímulo reação. Vygotsky (2009) sistematiza teoricamente como se realiza esse processo e seu papel no desenvolvimento da criança, na perspectiva sócio histórica, ao analisar os estágios de desenvolvimento da pré-história da escrita da criança que começa com os gestos indicativos, as garatujas.

O primeiro estágio de desenvolvimento é pré-cultural e pré-instrumental, nesse estágio as crianças ainda não descobriram para que serve a escrita, isto é, suas funções sociais. Elas fazem registros para imitar as maneiras de escrever do adulto, portanto têm apenas uma percepção externa do ato de escrever. No estágio seguinte, as crianças mudam sua relação com a escrita e começam a utilizar sinais primitivos para grafar, que aos poucos vão ganhando sentido e se tornam signos primários utilizados para memorizar, trata-se da escrita mnemotécnica. Esse processo propicia que organizem seu comportamento e mostra que a escrita começa a ter algum significado para elas no cotidiano de suas atividades.

Tendo como referências os pressupostos vigotskianos, compreendemos que o processo de apropriação da escrita pelas crianças é um processo histórico da humanidade e de cada indivíduo. Isso implica que as crianças assimilem a escrita como um instrumento cultural herdado pelas gerações que as precederam. Essa aquisição cultural é aprendida por elas quando se relacionam com a escrita em situações de usos e funções tendo como mediadores pessoas mais experientes, que conhecem as formas de linguagem escrita. Para Vygotsky (2000, p.184),

O domínio da linguagem escrita significa para a criança dominar um sistema de signos simbólicos extremamente complexo. [...] o domínio deste sistema complexo não pode realizar-se por uma via exclusivamente mecânica, desde fora, por meio de uma simples pronúncia, de uma aprendizagem artificial. [...] O domínio da linguagem escrita é, na realidade, o resultado de um largo desenvolvimento das funções psíquicas superiores do comportamento infantil. [...] O desenvolvimento da linguagem escrita não segue uma linha única, nem conserva nada parecido a uma sucessão de formas. Na história do desenvolvimento da linguagem escrita na criança nos encontramos com as metamorfoses mais inesperadas, quer dizer, com a transformação de umas formas de linguagem escrita em outras.

Conforme o autor, constata-se que para a criança o domínio da linguagem escrita é uma tarefa bastante complexa, visto que é necessário desenvolver funções psíquicas. Partindo desse pressuposto, é relevante uma intervenção docente propiciando uma intervenção com qualidade, principalmente na Educação Infantil. As atividades devem ser planejadas a fim de impulsionar o desenvolvimento infantil, desde a atividade teórica até às brincadeiras de socialização, em

prol de uma infância mais lúdica.

O processo de construção da leitura e da escrita, de acordo com Abreu (2019), vai muito além da decifração de símbolos linguísticos. Caracteriza-se por diferentes momentos de novas possibilidades de aprendizagens e novas formas de desenvolvimento. Tudo se torna possível pelo fato de que a linguagem escrita estabelece um novo canal de comunicação com o mundo, a qual possui uma conotação ampla e ilimitada. Nesse sentido, Abreu (2019, p. 57) anuncia que

A alfabetização é um período propício para a participação em experiências que incentivarão o aluno a querer a aprender e a se desenvolver cada vez mais. O processo de alfabetização se configura como primordial para a realização de mudanças significativas no desenvolvimento infantil tendo em vista que, por meio dele e a partir dele, os alfabetizados terão possibilidades de acesso a diferentes culturas.

Na medida que a criança se apropria do conhecimento sobre a língua escrita é capaz de pensar, elevar suas ideias, se desenvolver e transformar a si e a sua realidade. As aprendizagens significativas durante o processo de alfabetização resultam de experiências que propiciam a reflexão, significação, e reconstrução de diferentes formas de expressão pelas crianças.

Abreu (2019) destaca ainda que o processo de apropriação da língua escrita, deve ser permeado pelas interações e brincadeiras como eixos norteadores, conforme definem as Diretrizes Curriculares Nacionais para esta etapa da educação básica. Ainda, aponta que o trabalho com a leitura e a escrita não tem que assumir uma postura de escolarização precoce. Na maior parte da rotina diária, as crianças ficam sentadas, dirigidas a movimentos e exercícios motores de traçado de letras e números com cópia mecânica de palavras, frases. O trabalho com a escrita deve assumir um caráter lúdico, possibilitando as crianças a curiosidade, instigando-as a explorar materiais escritos alternativos. Oportunizando neste contexto o acesso ao seu interesse, como por exemplo, variar as leituras e interpretação com gravuras a partir da pesquisa da criança, promovendo o registro por meio de rabiscos, desenhos, letras, ouvir leituras de textos diversos, em diferentes espaços, lidas pela professora, por crianças que já se apropriaram do sistema alfabético e mesmo por aquelas que ainda não compreendam todas as letras, mas intencionalmente objetivam produzir escritas espontâneas, dentre outras possibilidades.

Os sentidos que as crianças atribuem à escrita e as implicações diretas que tais sentidos exercem sobre a apropriação da escrita e sobre o desenvolvimento infantil é condição para compreender como se relacionam com a escrita. Ou seja, a apropriação da escrita é um processo contínuo, não se dá de um dia para outro, é uma construção coletiva através da linguagem coletiva.

Nesse sentido, é importante que a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil oriente para um trabalho integrado, sistemático e

bem planejado, que leve em conta o contexto no qual a escola está inserida e quais são as crianças que são atendidas. É fundamental que os professores compreendam o sentido e as concepções de criança e infância estejam claros, além de diferenciar os termos cuidar/educar. Não se concebe uma educação formal de qualidade sem um documento norteador de trabalho e objetivos a serem alcançados. Trata-se de um documento integrador, que retrate a realidade da escola, as expectativas da comunidade escolar, que oriente efetivamente as práticas pedagógicas que ali se realizam.

Na Educação Infantil, a leitura cotidiana e a produção de histórias fomentam a imaginação e favorecem que as crianças vivam o papel de leitoras e produtoras de textos mesmo que estas se dão inicialmente de forma lúdica. A ludicidade promove a apreciação, o prazer por aquilo que está fazendo. Além de, no manuseio de livros, é através da apreciação de ilustrações/imagens que são convidados a construir sentidos para a leitura e a escrita na interação com o outro.

O ato de ler e escrever na infância não se concretiza apenas numa folha A4, ela se coloca em evidência por meio da construção da linguagem verbal como prática histórico-cultural, abrindo espaço para que vivam a função interativa constituidora do conhecimento (SMOLKA, 2012).

O desejo de se comunicar e demonstrar o que sabe, é que vai despertar nelas o desejo de aprender a escrita como uma nova forma de linguagem. Vygotsky destaca que a escrita deve ser ensinada como uma atividade cultural complexa, relevante à vida, e que deve ser cultivada com as crianças, ao invés de treinada. (VYGOTSKY, 2008). Assim elas vão compreendendo e se apropriando deste modo de se comunicar, tal como nas situações partilhadas e muitas outras que vivenciamos cotidianamente.

A Base Nacional Comum Curricular, publicado em dezembro de 2017, no que se refere à etapa da Educação Infantil, dispõe que “as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças têm como eixos estruturantes as interações e as brincadeiras, assegurando-lhes os direitos de *conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se*” (p. 36). Logo, a organização curricular da Educação Infantil neste documento está estruturada em cinco campos de experiência, sendo eles: “o eu, o outro e o nós”; “Corpo, gestos e movimentos”; “Traços, sons, cores e formas”; “Escuta, fala, pensamento e imaginação” e “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”. É no campo da “Escuta, fala, pensamento e imaginação” em referência à linguagem oral, objetivando na Educação Infantil para que a criança possa falar e ouvir, potencializando sua participação na comunicação oral como um sujeito que se encontra em um grupo social. Observa-se que a linguagem escrita também é abordada neste campo, ao exprimir o interesse e a curiosidade da criança pela escrita,

[...] ao ouvir e acompanhar a leitura de textos, ao observar os muitos textos que circulam no contexto familiar, comunitário e escolar, ela vai construindo sua concepção de língua escrita, reconhecendo diferentes usos sociais da escrita, dos gêneros, suportes e portadores. Na Educação Infantil, a imersão na cultura escrita deve partir do que as crianças conhecem e das curiosidades que deixam transparecer. (P. 38)

Neste contexto, destaca-se a importância das experiências a partir da literatura infantil para o desenvolvimento do apreço pela leitura, da instigação à imaginação e da expansão do conhecimento de mundo, assim como o estímulo com textos de diferentes gêneros, sendo que é por meio deste, que a criança constrói conhecimentos diversificados. Assim, parte-se da conjectura de que por meio da interação com textos escritos, as crianças:

[...] vão construindo hipóteses sobre a escrita que se revelam, inicialmente, por rabiscos e garatujas e, à medida que vão conhecendo letras, em escritas espontâneas, não convencionais, mas já indicativas da compreensão da escrita como sistema de representação da língua (p. 38).

Porém, mais recentemente, com a instituição da Política Nacional de Alfabetização (2019), ocorre uma mudança quando nos referimos a linguagem escrita na Educação Infantil, delegando a ideia de que pode ser efetivada nas escolas públicas do Brasil. Este documento, dispõe sobre dois dos componentes essenciais para a alfabetização, a “consciência fonêmica” e a “instrução fônica sistemática”. O parágrafo 2º do decreto que instituiu o PNA apresenta a seguinte definição para tais termos, sendo:

- Consciência fonêmica - conhecimento consciente das menores unidades fonológicas da fala e a habilidade de manipulá-las intencionalmente;
- Instrução fônica sistemática - ensino explícito e organizado das relações entre os grafemas da linguagem escrita e os fonemas da linguagem falada;

Discorrendo em relação a consciência fonológica e alfabetização, pesquisas desenvolvidas por Moraes (2004) mostram que a consciência fonêmica explícita é mais uma consequência que requisito para a alfabetização e reforçam a ideia de que a reflexão sobre segmentos maiores (sílabas, rimas) pode e deve ser promovida antes do ano letivo da alfabetização formal. Sugerem, ainda, a importância de a instituição escolar promover, desde a educação infantil, a reflexão sobre palavras, rimas e sílabas semelhantes, principalmente por meio de jogos e brincadeiras, de forma lúdica.

Nos estudos de Soares (2016) sobre crianças e alfabetização, indica a sensibilidade fonológica às sílabas, sendo capaz de dividir uma palavra nesse segmento, o mesmo não acontecendo com a sensibilidade a fonemas, pelo fato de “os fonemas não serem separados fisicamente na cadeia da fala” (p. 193). Assim

como Moraes (2004, 2012), ela sugere que desde a Educação Infantil haja um trabalho na perspectiva do alfabetizar e letrar, através de atividades envolvendo a leitura de diferentes textos, entre eles os da tradição oral que propiciam reflexão sobre a sonoridade das palavras.

4. Considerações finais

Com essa pesquisa espera-se contribuir com as práticas alfabetizadoras a partir de uma concepção humanizadora e, dessa forma que contribuir com o processo de apropriação da leitura e da escrita das crianças da Educação Infantil. Para que isso se concretize, acredita-se que o professor deve promover um ensino com situações reais de leitura e escrita, em que as crianças desde o princípio aprendem a pensar sobre a escrita e a utilizá-la nas mais diferentes situações. Situações estas que promovam e oportunizam a interação e interlocução, e se sintam cada vez mais motivadas em aprender participando ativamente do seu processo de aprendizagem.

A criança deve ser vista como um sujeito histórico e de direitos que aprende nas interações e práticas cotidianas que vivencia, então cabe aos educadores, garantir que entre esses direitos esteja o de aprender a ler e escrever. Ou seja, não é necessário que se alfabetize a criança na Educação Infantil, mas que ela aprenda a ler e a escrever por meio de diferentes atividades vivenciadas na escola e fora dela. Em relação à escola, sugere-se que tais atividades sejam lúdicas, interessantes e desafiadoras de modo a garantir que avancem em seus conhecimentos sobre a escrita desde a Educação Infantil.

Diante da recente Política Nacional de Alfabetização (2019) que defende a implementação do método fônico de alfabetização, corremos o risco de vermos crescer, nas salas de aula das escolas públicas do nosso país, práticas de ensino da leitura e da escrita com ênfase no treino, memorização e repetição de correspondências entre fonemas e grafemas. E, como sabemos, tais práticas não costumam considerar as crianças como sujeitos criativos, inventivos e singulares, que estão sempre construindo novos conhecimentos sobre a escrita e, principalmente, sobre o mundo.

Nessa perspectiva, é necessário destacar a importância de se discutir, nos cursos de formação (inicial e continuada) de professores, sobre como trabalhar os conhecimentos relativos ao domínio da escrita alfabética com crianças da Educação Infantil, uma vez que, é preciso estar preparado para atender as dificuldades e singularidades das crianças.

Referências

- ABREU, M. M. O. **A criança e a apropriação da cultura escrita: uma possibilidade de alfabetização discursiva**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2019.
- ARENA, D. B. O ensino da ação de ler e suas contradições. **Ensino Em-Revista**, Uberlândia, v. 17, n. 1, p. 237-247, jan./jun., 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular. Secretaria de Educação Básica. - Brasília: MEC, SEB, 2017.
- BRASIL. **Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019**. Institui a Política Nacional de Alfabetização. Diário Oficial da União - Seção: 1 - Extra - Edição: 70-A - 11/04/2019- Página: 15.
- ELKONIN, D. **Psicologia do Jogo**. São Paulo: Martins Fontes. 2009.
- FERREIRO, E; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- GOULART, C. M. A. Alfabetização e ensino da linguagem na escola no contexto da cultura escrita. **Pensares em Revista**, São Gonçalo, n. 6, p. 9-22, jan./jun., 2015.
- LURIA, A. R. **O desenvolvimento da escrita na criança**. In. VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. n. Linguagem, Tópicos Educacionais, Recife, v.20, n.2, jul./Dez. 2014. 169 desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone, 2006. p. 143- 189.
- MARCOLINO, S. **A mediação pedagógica para o desenvolvimento da brincadeira de papéis sociais na Educação Infantil**. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília-SP, 2013.
- MELLO, S.A. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **Perspectiva**, Florianópolis, 25(1), 57-82, jan. /Jun. 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view...1371> . Acesso em: 25 maio. 2023.
- MILLER, S. **Por que um “Núcleo de Alfabetização Humanizadora”?**. NAHum - Núcleo de Alfabetização Humanizadora, [s.l], n. 1, p. 1-3, nov/dez., 2020.
- MORAIS, A. G. **A apropriação do sistema de notação alfabética e o desenvolvimento de habilidades de reflexão fonológica**. Letras de Hoje, Porto Alegre, v. 39, n.3, p. 35-48, 2004.
- MUKHINA, V. **Psicologia da idade pré-escolar**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- PIAGET, J. A. **Formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, ima-**

gem e representação. 3ª ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978

SMOLKA, A. B. **A criança na Fase Inicial da Escrita** – a alfabetização como processo discursivo. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SOARES, M. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016.

VYGOTSKY, L.S. **Imaginação e Criação na Infância**: Ensaio Psicológico: Livro para Professores. São Paulo: Ática, 2009.

VYGOTSKY, L. S. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo (Brasil): Martins Fontes, 2000.

VYGOSTKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

A MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA DISCUSSÃO SOBRE DUAS PRÁTICAS DOCENTES EM PORTO SEGURO BAHIA¹

Tainá Santos Barbosa²
Florisbete de Jesus Silva³

1. Introdução

O período da infância é marcado pela interação da criança com o mundo simbólico, e a música faz parte disso, contribuindo para a ampliação do conhecimento, da capacidade de expressão e socialização, estimulando a concentração e a memória. Desse modo, o ensino da música na Educação Infantil é de grande relevância, pois auxilia no desenvolvimento cognitivo, na ampliação das habilidades que a criança vai adquirindo em sua convivência com o outro e com o mundo que a cerca.

A música contribui para o desenvolvimento de habilidades importantes para o processo de evolução da criança, dentre elas a compreensão, a percepção e a reflexão. Além disso, o contato com a música desenvolve o pensamento crítico, ativa a atenção, o raciocínio, a memória. O manuseio de instrumentos musicais, a percepção do ritmo, da harmonia, dos sons, contribuem para a ampliação das habilidades, além de colaborar com a interação comunicativa e com a expressão dos sentimentos.

Trabalhar a linguagem musical proporciona à criança diferentes saberes, traz benefícios importantes para a construção do conhecimento, explorando as emoções, a expressão corporal, a valorização e aquisição das tradições, da cultura, estimulando a aprendizagem e a sensibilidade.

Frente a essas questões, desenvolvemos uma pesquisa de campo, a qual

1 Este artigo é resultado da Pesquisa de Conclusão de Curso apresentada à Faculdade Nossa Senhora de Lourdes – FNSL – Porto Seguro – BA, para obtenção do título de Pedagoga, no ano de 2022.

2 Pedagoga; professora da rede privada da cidade de Porto Seguro, Bahia. E-mail: tainabarbosa666@gmail.com.

3 Doutoranda em Linguística (UNICAMP); Mestra em Linguística (UESB/Vitória da Conquista-BA); Mestra em Educação (ULHT-Lisboa/PT); Professora da Faculdade Nossa Senhora de Lourdes (FNSL – Porto Seguro – BA) e da rede municipal de Porto Seguro-Bahia; Pesquisadora (LED/UNICAMP; GEPES-UESB). E-mail: florisbete@gmail.com.

consistiu em observação de aulas de música desenvolvidas por um professor e uma professora da Educação Infantil, respectivamente de uma escola privada e de uma escola pública, por um período de duas semanas.

Os relatos de cada observação foram registrados no caderno de notas, instrumento de coleta de dados que, segundo Zanelli (2002), permite que as anotações sejam registradas de forma mais ampla, além de possibilitar a comparação de situações registradas em momentos diferentes, bem como a riqueza de detalhes.

2. A aprendizagem sobre música na Educação Infantil

Quando se fala em cultura, a música se faz presente, trazendo o ritmo, o estímulo das emoções, da sensibilidade, da criatividade, para a vida do ser humano. Ela faz parte da nossa vida, antes mesmo do nosso nascimento; constitui nosso cotidiano, está em nossos lares, nos espaços fora dele; em todos os lugares por onde passamos, é possível estar em contato com ritmos, sons, melodias. Desse modo, o conhecimento musical se soma aos demais conhecimentos a serem produzidos na escola, tornando-se conteúdo obrigatório a partir da criação da Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008 (BRASIL, 2008).

Antes dessa lei, já havia uma preocupação com a inserção da música como parte dos conhecimentos a serem produzidos na escola. Em 1998, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, elaborado pelo Ministério da Educação, já apontava a importância da música para a interação, integração e formação das crianças, destacando que “aprender música significa integrar experiências que envolvem a vivência, a percepção e a reflexão, encaminhando-as para níveis cada vez mais elaborados”. O documento afirma que, com a música, as crianças podem “expressar e comunicar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio da organização e relacionamento expressivo entre o som e o silêncio” (BRASIL, 1998, p. 48).

O atual documento que direciona também as ações pedagógicas na Educação Infantil, a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), legitima o documento anterior, ao afirmar que “a música é a expressão artística que se materializa por meio dos sons, que ganham forma, sentido e significado no âmbito tanto da sensibilidade subjetiva quanto das interações sociais, como resultado de saberes e valores diversos estabelecidos no domínio de cada cultura”. A BNCC ainda aponta a necessidade de o/a professor/a criar situações para que os/as alunos/as se sintam estimulados a demonstrar os conhecimentos musicais adquiridos, ampliando-os com novas aprendizagens, por meio da “experimentação, reprodução, manipulação e criação de materiais sonoros diversos”. Além disso, destaca que os/as alunos/as precisam vivenciar a música em sua inter-relação com a diversidade,

desenvolvendo “saberes musicais fundamentais para sua inserção e participação crítica e ativa na sociedade” (BRASIL, 2018, p.196).

Habowski e Conte (2019, p. 447) afirmam que “a sensibilização musical aproxima as crianças de novas linguagens e relações com os saberes no contexto de um ensino enquanto um ato criativo”. Desse modo, o trabalho na Educação Infantil precisa ter momentos “de apreciação musical significativo para as crianças, para que se reconheçam como ouvintes e produtores de música” (Id, p. 452).

Ademais, os autores ressaltam que:

A criança, desde muito cedo se relaciona com os sons, ritmos, melodias, além de gostarem de ouvir e cantar músicas, aprender uma canção, brincar de roda e dançar. Na verdade, estas são as atividades que despertam, estimulam e desenvolvem além do gosto musical, a convivência, a criatividade, a socialização e a inclusão, fazendo com que a criança interaja com as demais. O ensino por meio de música é importante na Educação Infantil, já que faz parte do viver, enquanto uma das formas de relação subjetivas, intersubjetivas e com toda esfera social. Afinal de contas, somos seres humanos musicais, e a inter-relação dialética que criamos com silêncios e sons no tempo e espaço, trabalha dimensões humanas que por si só são bastante significativas, e fazendo música, trabalhamos todas as esferas do corpo e mente, o que é essencial. Sendo assim, a dimensão musical precisa ser uma atividade pedagógica que busque promover o conhecimento no ambiente escolar, de forma lúdica, dinâmica, significativa, prazerosa e plena de sentidos sensíveis (HABOWSKI; CONTE, 2019, p. 453).

Silva (2021, p. 13) apresenta a música como uma atividade que está sempre presente na vida da criança, por isso resalta que, na Educação Infantil, ela não pode ser dissociada das demais atividades, principalmente das brincadeiras, uma vez que “a apreciação musical aliada ao movimento pode despertar na criança uma escuta ativa, além de promover a expressão corporal”. Discutindo sobre sugestões para aulas de música, a autora destaca que estas devem ser planejadas tendo em vista a aprendizagem e o desenvolvimento da criança, criando situações para que a intervenção e a interação estejam sempre presentes. Ademais, a autora afirma a relevância de se considerar não apenas as diretrizes que norteiam o ensino, mas também a epistemologia construída para o ensino de música na escola. Sendo assim, a formação do/a professor/a torna-se imprescindível.

Segundo Santos e Costa (2017, p. 46), “há uma série de habilidades e qualidades que podem ser estimuladas com a prática de canto e do instrumento musical”. De acordo com os autores, a música auxilia no desenvolvimento da linguagem oral, da percepção corporal, contribuindo para que haja um processo de aprendizado contínuo. Os autores afirmam que “a musicalização desenvolve a concentração e o raciocínio, estimula a influência e a desenvoltura e trabalha profundamente sobre a coordenação motora, promovendo um maior controle sobre

os movimentos corporais”. Assim, a música é um recurso valioso para a aprendizagem e desenvolvimento da criança, contribuindo para uma maior concentração e ampliação de habilidades, auxiliando no desenvolvimento cognitivo linguístico.

A música é considerada uma potencialidade pedagógica de formação de sujeitos que estão continuamente produzindo conhecimentos, cultura, modos de vivência e interações com o mundo em que estão inseridos. Desse modo, é importante “entender o interesse das diferentes áreas de conhecimento na vida musical das crianças, uma vez que elas, fazendo e brincando com música, se desenvolvem não só musicalmente, mas em outros aspectos também” (PAREJO, 2012, p. 97).

Romanelli et al. (2020) afirmam que o ensino da música é de suma importância, não só pelo seu valor, mas pela maneira como envolve o indivíduo, estimulando-o a expressar seus sentimentos. Por meio da música, é possível expressar a cultura, estimular a aprendizagem, desenvolver o conhecimento cultural, tornar o espaço da escola mais acolhedor. Ainda segundo os autores, na Educação Infantil a música “contribui para o desenvolvimento da criança, seja ele motor ou intelectual; ela propicia momentos de ludicidade, onde as aprendizagens tornam-se mais significativas” (p. 25).

Para Lemos e Silva (2018), o uso da música na Educação Infantil é “uma experiência prazerosa na qual a criança pode reconhecer a si mesma e ao outro, expressar as suas formas de sentir, pensar e fazer música, identificando quais os sons da sua realidade circundante” (p.140). A experiência com a música possibilitará à criança “vivenciar aspectos da cultura e assim reconhecer elementos com os quais construirá a sua identidade cultural” (p.140). A música “envolve o exercício e o desenvolvimento de habilidades psíquicas, emocionais, motoras e intelectuais”. Desse modo, atividades que estimulam a criança a “imitar, criar, interpretar e improvisar favorecem o desenvolvimento global das crianças, visto que mobilizam as capacidades biopsicossociais de nossos pequenos” (Id, p. 142).

A respeito das atividades com música a serem trabalhadas na Educação Infantil, os autores afirmam que não existe um método pronto, tudo depende do contexto em que essas atividades são propostas. O importante, segundo eles, é ter em conta que “quanto mais experiências musicais forem desenvolvidas no ambiente educacional, maiores são as possibilidades de ampliar o repertório e o conhecimento musical dos alunos”. Desse modo, apontam a necessidade de o/a professor/a comprometer-se com “a criação de um ambiente musicalizador que estimule e que provoque curiosidade, que desenvolva o senso estético e que acolha todas as possíveis produções musicais, respeitando-as como arte, como expressão humana e como manifestação cultural” (LEMOS; SILVA, 2018, p. 143).

Alves et al. (2021) afirmam que “a utilização da música pode incentivar

a participação, a cooperação, a socialização e, assim, destruir as barreiras que atrasam o desenvolvimento curricular do ensino” (p. 1). Segundo os autores, na Educação Infantil a música auxilia com as emoções, promovendo a socialização diária com outras crianças, sendo, também, um apoio para o processo de aprendizagem, ativando a memorização e percepção.

Em atividades com música, as crianças se expressam de forma espontânea, trazendo suas experiências para a sala de aula, mas é importante entender, de acordo com os autores, que essas atividades não se resumem em cantar, sem uma discussão do tema sobre o qual a composição versa. É imprescindível ouvir as crianças, estimulando o desenvolvimento da sensibilidade, do conhecimento de mundo, incentivando a exploração e a descoberta.

3. O ensino da música na Educação Infantil: análise de duas práticas docentes em Porto Seguro-Bahia

Para a realização da pesquisa, fizemos imersão no contexto da sala de aula, onde observamos as aulas de um professor de uma escola privada, com especialização em música, e de uma professora de uma escola pública, sem a referida especialização. Utilizamos o caderno de notas como suporte nas observações, no qual registramos as atividades desenvolvidas. Para melhor organização dos registros, nomeamos os docentes pelas denominações das notas musicais. Assim, ele é chamado nesta pesquisa pelo nome de *Sol*, e ela, pelo nome de *Fá*.

Ressaltamos que, na escola privada, as turmas em que a prática docente foi observada são organizadas por grupos, numerados pela representação da idade das crianças. Desse modo, temos: grupo 3 (turma com crianças de 3 anos); grupo 4 (turma com crianças de 4 anos); grupo 5 (turma com crianças de 5 anos). Já na escola pública, observamos a prática docente em uma turma de 5 (cinco) anos, nomeada de outro modo: Pré II.

Vejamos a descrição das aulas, seguidas das discussões sobre as mesmas. Iniciaremos com os relatos das observações da prática docente do professor *Sol*, em uma escola privada. Primeiramente, apresentamos três momentos na sala do grupo 4:

Relato 1, observação na sala do grupo 4: Na aula de hoje foram trabalhadas as notas musicais (do, ré, mi, fá, sol, lá, si, do), as quais também foram ensinadas em libras. O professor caminhou entre as crianças, que repetiram os sinais que ele foi ensinando. Todas ficaram em pé e falaram, junto com o professor, as notas musicais, que foram escritas no quadro. Em seguida, ele pediu para todas se sentarem na rodinha e solicitou que cada criança representasse a nota musical, fazendo sons com a boca. Com um instrumento chamado escaleta (instrumento de sopro), ele também representou o som de cada nota musical. Logo após, pediu para todas

ficarem de pé e iniciou uma brincadeira chamada “morto-vivo musical”. À medida que fazia o som na escaleta, as crianças se abaixavam e se levantavam, trabalhando as notas musicais e também o equilíbrio, coordenação motora, agilidade e raciocínio lógico. Pude notar que algumas crianças são mais rápidas e outras mais lentas, algumas mais atentas (Diário de campo de observação da aula do professor *Sol*, Educação Infantil, grupo 4, de uma escola privada, em 22/08/2022).

Relato 2, observação na sala do grupo 4: A aula começou com uma rodinha, no chão, e uma música de saudação, cujo nome é “Bom dia!”, que diz: “mede a cabeça, bata palmas, dá uma rodinha”, trabalhando os movimentos do corpo. Em seguida, o professor cantou uma música que tinha o objetivo de trabalhar coordenação motora fina, e as crianças conhecem bem a música. No segundo momento, trabalhou o ritmo: explorou a velocidade, a aceleração e depois diminuiu o som. As crianças tinham que ouvir e saber a diferença de cada som, como se fosse uma alfabetização musical. Também foi trabalhada uma música de acordo com cada nota musical. Ele cantava as notas e associava uma palavra a cada uma: “Si, silêncio é muito bom, é muito bom” “Dó, dormir é muito bom”. E assim foram seguindo, até fazerem com todas as notas musicais. O objetivo era ensinar que cada nota tinha um ritmo acelerado, lento, agudo, grave, dentre outros. Depois o professor *Sol* fez a brincadeira “morto-vivo musical”, usando novamente a escaleta para fazer sons agudos e graves. A cada som, as crianças se abaixavam e se levantavam (Diário de campo de observação da aula do professor *Sol*, Educação Infantil, grupo 4, de uma escola privada, em 29/08/2022).

Relato 3, observação na sala do grupo 4: O professor passou uma música nova para as crianças, relacionando cada parte do corpo com partes de uma casa. Depois de o professor ter ensinado, ele tocou e cantou a música, e as crianças iam fazendo assim como ele ensinou, tocando no seu próprio corpo, de acordo à parte da casa, cantada. Após esse momento, ele lembrou as notas musicais, em libras. Depois cantou uma música que remetia às notas, para eles irem fazendo, junto com a música, os sinais de cada nota (Diário de campo de observação da aula do professor *Sol*, Educação Infantil, grupo 4, de uma escola privada, em 05/09/2022).

As atividades desenvolvidas pelo professor *Sol*, nas aulas observadas, utilizaram a música como objeto de aprendizagem. Ao trabalhar as notas musicais, o professor criou situações para que as crianças produzissem conhecimentos acerca da música, dos sons, do modo como essa música pode ser aprendida, já que usou as duas línguas para explorar as notas (a língua portuguesa e libras), explorou os sons, a partir do que a criança consegue produzir com seu próprio corpo e por meio do instrumento musical.

Até para trabalhar a atividade que envolveu o jogo e a corporalidade, a música foi o elemento principal, uma vez que o objetivo da brincadeira foi que as crianças percebessem a diferença entre as notas, e justamente essa percepção é que indicava o momento de se abaixar e o momento de se levantar. Desse modo, a atividade desenvolvida foi ao encontro do objetivo de desenvolver habilidades

para compreender a estrutura da música, os sons, a melodia, o modo como tudo isso está presente nas nossas atividades diárias.

O professor *Sol* planejou propostas de atividades que contribuem para que a criança amplie sua aprendizagem acerca da música, ao explorar, juntamente com a turma, as notas musicais, bem como o ritmo. É interessante que, na segunda e terceira aulas, a aprendizagem da aula anterior foi reforçada e ampliada, com a inserção de outros elementos: como a escuta, a percepção do ritmo musical, o reconhecimento dos sons, do timbre, da intensidade, da duração. Assim, as aulas possibilitaram aprendizagens significativas que acrescentarão para o desenvolvimento das crianças, auxiliando na construção de conhecimentos.

Outras atividades desenvolvidas pelo professor *Sol*, na sala do grupo 3, não tiveram como objetivo central a aprendizagem específica sobre a música. Apesar de ter em seu planejamento uma atividade em que a música aparece como objeto do conhecimento, isso não fez parte de todas as propostas, como foi feito no grupo 4. Vejamos:

Relato 4, observação na sala do grupo 3: O professor iniciou a aula cantando, junto com as crianças, uma música de saudação, intitulada “Bom dia”. Em seguida, cantaram uma música que fala das partes do corpo, estimulando as crianças a explorá-lo: pediu para esticarem as mãos e baterem palmas, baterem os pés, virarem o pescoço. Percebe-se que é uma estimulação motora para as crianças. O professor *Sol* cantou uma segunda música, intitulada “Voa borboleta”, pedindo às crianças para se levantarem e começarem a correr em volta da sala, esticando os braços e depois se abaixando no chão, se esticando. Pude notar que as músicas trabalhadas são para o desenvolvimento lógico, motor, e principalmente da atenção e aprendizagem das partes do corpo, que foram exploradas. Depois disso, foi trabalhada uma terceira música, em que o professor falou uma palavra, e as crianças cantavam, tocando em cada parte do seu corpo, trabalhando o reconhecimento corporal. Exemplo: o telhado é a cabeça, a campainha é o nariz, e assim vai dando continuidade. O professor *Sol* usou a música para estimular e ensinar as crianças a identificarem as partes do seu corpo, de um modo lúdico e descontraído. Percebe-se que a música é boa estratégia para mediar esse ensinamento e também a memorização. Por fim, uma última atividade musical que foi proposta pelo professor usou o instrumento escaleta, com o qual ele foi tocando algumas músicas, e as crianças tentaram descobrir qual era a música, através do som (Diário de campo de observação da aula do professor *Sol*, Educação Infantil, grupo 3, de uma escola privada, em 22/08/2022).

Relato 5, observação na sala do grupo 3: O professor trabalhou as partes do corpo humano, usando a música. Em seguida, com uma música intitulada “Lagarta”, as crianças engatinharam no chão, depois se levantaram, esticando os braços, como forma de crescimento, e “viraram uma borboleta crescida”. Em uma parte da música, estimulou as crianças a correrem pela sala de aula, de braços abertos, representando uma borboleta. Todas as músicas cantadas tiveram o objetivo de trabalhar o equilíbrio,

a coordenação motora, mas também foi possível identificar uma proposta voltada para a compreensão do tempo, do ritmo, da velocidade. (Diário de campo de observação da aula do professor *Sol*, Educação Infantil, grupo 3, de uma escola privada, em 05/09/2022).

Percebe-se que o professor usou a música como uma dinâmica, uma brincadeira, e fez dela um recurso para ensinar as partes do corpo, de maneira lúdica. Isso demonstra que ela não foi o instrumento central da aprendizagem, uma vez que, apenas em momentos breves, elementos que a constituem foram explorados, enquanto que a corporalidade tornou-se o foco do conhecimento.

É importante compreender que a aula de música deve explorar esse campo de conhecimento, sua estrutura, os sons, as características que compõem cada estilo musical, dentre outros elementos (STORNILO, 2016). Desse modo, as atividades desenvolvidas pelo professor *Sol*, na sala do grupo 3, têm importância para a ampliação de conhecimentos em outras áreas. Contudo, é necessário que, na aula de música, esta deixe de ocupar o lugar de suporte, para estar na posição de objeto de exploração e de conhecimento.

Na sala do grupo 5, o professor *Sol* retomou o objetivo de usar a música como objeto do conhecimento, assim como ocorreu na aula desenvolvida no grupo 4.

Relato 6, observação na sala do grupo 5: O professor *Sol* entrou na sala, deu bom dia, cantou uma musiquinha para saudar as crianças. Todas permaneceram sentadas, enquanto ele escrevia no quadro, as notas musicais; depois ele foi falando, e as crianças repetindo. Fez algumas perguntas, como: “Quantas notas musicais têm aqui no quadro?” E as crianças foram respondendo, e foi um momento de interação com elas. Em um segundo momento da aula, foram trabalhadas as notas musicais em libras, e o professor pediu para que as crianças repetissem, fazendo os mesmos sinais. No terceiro momento, pediu para que as crianças fossem falando o nome referente a cada nota, à medida que as apresentava, em libras (Diário de campo de observação da aula do professor *Sol*, Educação Infantil, grupo 5, de uma escola privada, em 22/08/2022).

Relato 7, observação na sala do grupo 5: O professor lembrou as notas que tinham sido trabalhadas na última aula. Depois usou o quadro e fez uma “escada” de notas musicais, cantando cada nota, fazendo um sinal em libras. Logo após esse momento, fez um joguinho: os alunos ficavam um ao lado do outro, e o professor fazia as notas musicais em libras, e os alunos iam respondendo; quem acertava pulava um quadradinho; quem errava passava a vez para o seu colega; ganhava quem acertava todas as notas musicais, chegando no primeiro lugar (Diário de campo de observação da aula do professor *Sol*, Educação Infantil, grupo 5, de uma escola privada, em 05/09/2022).

Como podemos observar, o professor *Sol* utilizou a música para ampliar o conhecimento das crianças sobre ela. A proposta de atividades contribui para

a aprendizagem não só dos elementos que compõem uma música, mas, também, da compreensão desses elementos em libras, além de explorar o raciocínio lógico, a linguagem, a expressão corporal. Assim, a aula de música proposta pelo professor ajuda no processo de conhecimento, desenvolvendo sensibilidades, concentração, atenção, memória e tantas outras áreas que serão alcançadas. Nessa aula, assim como na observada no grupo 4, é possível identificar a musicalização como “um processo de construção do conhecimento, cujo objetivo é de despertar, bem como desenvolver o gosto musical, contribuindo para o desenvolvimento da sensibilidade, criatividade, senso rítmico, do prazer de ouvir” (STORNIOLO, 2016, p. 19).

Seguiremos com a discussão, analisando as observações realizadas em sala de aula da professora *Fá*, a qual, diferentemente do professor *Sol*, não tem especialização na área de música.

Relato 8, observação na sala do Pré II: A professora *Fá* deu início à aula com uma música de boas-vindas. Em seguida, ela fez uma leitura de um livro, “O aniversário do dinossauro”. Trabalhou uma música com o tema “Dona árvore”, leu uma música para as crianças, exposta no mural da sala, e logo em seguida pôs música para que as crianças ouvissem. As crianças ficaram em pé e fizeram alguns movimentos com os braços e pernas, sem muita coordenação. Com essa música, a professora trabalhou as partes de uma árvore. Ela fazia perguntas para as crianças, sobre as partes da árvore, mostrando um cartaz com a imagem de uma árvore, e elas diziam quais eram as partes. Logo após, a professora deu uma ficha com o nome de cada parte da árvore, e foi chamando as crianças, para elas irem colando cada parte em seu devido lugar. Depois dessa atividade, repetiu a música mais uma vez, fazendo gestos de acordo com a letra da música. Em seguida, ela entregou o livro de cada criança, com atividade. O objetivo era nomear as partes das árvores, de acordo com as setas que ela tinha colocado no cartaz (Diário de campo de observação da aula da professora *Fá*, Educação Infantil, Pré II, de uma escola pública, em 05/09/2022).

Relato 9, observação na sala do Pré II: A professora cantou uma música com tema sobre os animais, fazendo uma troca: as meninas cantavam a música junto com a professora, e os meninos imitavam os animais da música; em seguida, fez com os meninos o mesmo processo. A professora fez uma pausa na música e conversou com as crianças sobre o tempo, meses e estações do ano, etc. Logo após explicar sobre as quatro estações, passou mais uma música para que ouvissem. A proposta era para as crianças fazerem uma dobradura. Ela explicou que elas iriam fazer uma dobradura de uma flor chamada tulipa, falando sobre o passo a passo. Em seguida, entregou um pedaço de papel cortado em forma de quadrado, para cada criança, e pediu para que pintassem apenas um lado da folha. Depois ensinou como fazer a flor, em formato de dobradura. As crianças começaram a pintura, circulando pela sala, trocando lápis e giz de cera entre si. Enquanto faziam a atividade, ouviam uma música, selecionada pela professora. Após esse momento, as crianças foram até a professora e começaram a pedir ajuda para fazer a dobradura. Ela atendeu a todas e

orientou cada uma, enquanto colava no quadro um guarda-chuva gigante, feito com papel madeira. As crianças ficaram em volta dela; em seguida, ela chamou cada uma para ir colar a sua flor de dobradura no guarda-chuva gigante, colado no quadro (Diário de campo de observação da aula da professora *Fá*, Educação Infantil, Pré II, de uma escola pública, em 12/09/2022).

É possível afirmar, após a observação da aula da professora *Fá*, que ela usa a música como um recurso para a aquisição de conhecimentos de outras áreas. O modo como a música foi trabalhada pela professora aponta para a ausência da formação docente nessa área. Como a graduação em Pedagogia não forma especialista na área de música, é necessário que seja ofertada a professores e professoras a formação continuada, a fim de que possam adquirir conhecimentos acerca de como trabalhar a linguagem musical com uma função mais ampla que o simples entretenimento.

Segundo Borges e Richit (2020, p. 557), muitos/as professores/as enfrentam desafios para ensinar música, principalmente por não terem conhecimentos na área, o que cria dificuldades para se planejar atividades práticas, uma vez que, “para desenvolver o ensino de música na escola, o professor precisa mobilizar diferentes saberes”. Desse modo, há uma necessidade de oferecer a esses/as docentes a oportunidade de ampliarem seus conhecimentos, mediante formação, levando em conta que a música, como componente curricular, foi “recentemente inserida nos programas escolares e, em geral, os professores que assumem essa tarefa não dispõem de formação ou saberes suficientes para tal”.

Uma vez obtendo conhecimento sobre a linguagem musical, bem como acerca de metodologias para trabalhar com o componente curricular música, o/a educador/a pode propor diversas atividades, com materiais diversificados. Existem várias metodologias diferentes para se trabalhar com a musicalização, principalmente na Educação Infantil, e o/a professor/a pode inovar, de acordo com a realidade de cada aluno e também da área musical. O trabalho com a música deve ser pautado por conteúdos, por experiências e vivências. Para tanto, é necessário que aos professores e às professoras seja oferecida uma formação que possibilite compreender a estrutura e a linguagem dessa área de conhecimento, conhecer os modos de inseri-la em sala de aula, visando o desenvolvimento cognitivo e social da criança.

4. Considerações finais

Os resultados da pesquisa apontam divergências entre a prática do professor *Sol* e a prática da professora *Fá*, no que diz respeito ao ensino da música. Enquanto ele explora a música como objeto de conhecimento, em grande parte

das suas aulas, ela a utiliza como suporte para tornar as aulas mais dinâmicas.

É possível dizer que a dificuldade demonstrada pela professora, em desenvolver uma proposta de atividade voltada para a aprendizagem significativa da linguagem musical, se dá pela falta de uma formação que possibilite o desenvolvimento de habilidades para explorar essa linguagem em sala de aula, visando a aquisição de conhecimentos sobre a sua estrutura e composição, sua relação com outras áreas, com as tradições, com a cultura, a história.

Essa formação precisa ser contínua, uma vez que o curso de graduação não abrange tudo o que o/a docente precisa conhecer, para atender as demandas da prática pedagógica. Tanto que o professor *Sol*, mesmo possuindo formação na área musical, em um momento centrou suas atividades no corpo e movimento, utilizando a música apenas como suporte para a aquisição do conhecimento.

Referências

- ALVES, Miriam Aparecida Beckhauser et al. A música como instrumento de formação no processo ensino e aprendizagem na educação infantil. **Anais Eletrônico XII EPCC** Universidade Cesumar, Várzea Alegre, CE, 2021. Disponível em: <https://www.unicesumar.edu.br/anais-epcc-2021/wp-content/uploads/sites/236/2021/11/695>. Acesso em: 15 ab. mai. 2022.
- BORGES, Adilson de Souza; RICHIT, Adriana. Desenvolvimento de saberes docentes para o ensino de música nos anos iniciais. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 50, p. 555-574, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/mk7JNcLky9GSvWS6SWkSwKp/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 24 set. 2022.
- BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. **Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Brasília: Presidência da República, 2008.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. 2ª versão. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 12 mai. 2022.
- FREITAS, Tailana Santos Silva. **A contribuição da musicalização na construção do conhecimento e formação na educação infantil**: um estudo em uma escola de Cruz das Almas-BA. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia) – Centro Universitário Maria Milza, Governador Mangabeira, 2021, 53f. Disponível em: <http://131.0.244.66:8082/jspui/handle/123456789/2553>. Acesso em: 12 set. 2022.
- HABOWSKI, Adilson Cristiano; CONTE, Elaine. A música na Educação In-

fantil:(re) descobrindo sentidos. **Práxis Educacional**, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), v. 15, n. 35, p. 444-469, 2019. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/5691>. Acesso em: 15 set. 2022.

LEMOS, Cris; SILVA, Lydio Roberto. Sons, cantorias e movimento: a música na educação infantil. In: MORO, C. SOUZA, G. (Org.). **Educação infantil: construção de sentidos e formação**. 1.ed. Curitiba: NEPIE/UFPR, 2018.

PAREJO, Enny. Edgar Willems: Um pioneiro da educação musical. In: ILARI, B; MONTEIRO T. (Org.) **Pedagogias em educação musical**. 1 ed. Curitiba: Intersaberes, 2012, p. 89-124.

ROMANELLI, Guilherme Gabriel Ballande et al. Cadê a música que estava aqui? O uso da música como recurso pedagógico nos anos iniciais do ensino fundamental. **Revista Expressão Católica**, Quixadá, CE, v. 9, n. 2, p. 22-31, 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/346374185_CADE_A_MUSICA_QUE_ESTAVA_AQUI_O_USO_DA_MUSICA_COMO_RECURSO_PEDAGOGICO_NOS_ANOS_INICIAIS_DO_ENSINO_FUNDAMENTAL. Acesso em: 25 set. 2022.

SANTOS, Verônica Pereira; COSTA, Klilton Barbosa. A música como recurso pedagógico na educação infantil. *Revista de Ciências Humanas e Sociais da FSDB, Manaus*, ano XII, v. XXIV, Julho-Dezembro, p. 41-58, 2018. Disponível em: https://www.fsdb.edu.br/_files/ugd/74b2ff_84da429beffc41d482f75b5127e09f48.pdf#page=41. Acesso em: 25 set. 2022.

SILVA, Taís Dantas. Música, brincadeiras, educação infantil e Base Nacional Comum Curricular. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade-REED**, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), v. 2, n. 6, p. 1-19, 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/reed/article/view/9824#:~:text=O%20estudo%20da%20Base%20Nacional,outros%20aspectos%20preconizados%20pela%20Base>. Acesso em: 25 set. 2022.

STORNIOLO, Sylvia Regina Pereira. **A música na educação infantil como facilitadora do processo de ensino aprendizagem**. 1 ed. Rio de Janeiro: Autografia Edição e Comunicação Ltda, 2016.

ZANELLI, José Carlos. Pesquisa qualitativa em estudos da gestão de pessoas. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 7, (Número Especial), p. 79-88, 2002.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NOS PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Vânia Mary Viegas Souto¹

Maria Alzira Leite²

Introdução

Este estudo oportuniza uma reflexão e posterior discussão sobre os processos de alfabetização e letramento. As explicações ora desenvolvidas, neste texto, permeiam os debates, como por exemplo de (COLELLO, 2016) e (MORTATTI, 2006). E nesse viés, contemplam a leitura e a escrita na escola, e, outrossim, atravessam os elementos articuladores que compõem as práticas pedagógicas, ora denominadas como práticas educativas e/ou práxis. Objetiva-se, então, aqui, analisar um conjunto de produções que discorrem sobre as práticas de alfabetização e letramento nos últimos cinco anos.

Trata-se de uma temática ainda atual que retrata o conhecimento sobre o ato de alfabetizar e letrar – processos complexos e distintos – que se complementam no exercício da comunicação e das relações sociais. Abrange enfoques de especialistas das diferentes áreas científicas, tais como psicologia, fonoaudiologia, linguística e da pedagogia que inclui a consciência epistemológica sobre prática pedagógica, prática educativa e práxis, e a importância da aprendizagem significativa e transformadora.

Cabe enfatizar, haja vista o atual cenário, que, o ‘alfabetizar na idade certa’ é o grande desafio dos professores e profissionais contemporâneos, envolvidos no processo educacional. Esses educadores convivem com resultados de aprendizagem desfavoráveis à meta 5 do Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024) e também com o que preconiza a BNCC (2019). Nesse sentido, esta pesquisa abre espaço para reflexões sobre o processo de ensino e aprendizagem, com a criticidade sobre as práticas de alfabetização existentes na escola, contribuindo com o despertar para a “ação de refletir a ação”, conforme Libâneo

1 Mestranda em Ciências da Educação- Programa de Pós-Graduação em Educação (UNIVALI). Licenciada Plena em Pedagogia (UFPA). Especialista em Psicopedagogia (Universidade GAMA FILHO – Lavras-MG).

2 Orientadora e Professora Colaboradora no PPGED da Universidade Vale do Itajaí (UNIVALI).

(2013), na teoria da reflexividade.

Dados do IDEB 2021, considerando o contexto do cenário do Coronavírus, apontam para uma agravante da realidade, tendo em conta o período pré-pandemia. Diante desse contexto, parte-se da indagação: quais práticas de alfabetização e letramento são evidenciadas pelos estudos científicos nos últimos 05 anos?

A metodologia adotada foi a pesquisa bibliográfica descritiva, por meio de revisão literária, com possibilidades de interpretações, análises e inferências a respeito do objeto em estudo. Alicerçada pelo arcabouço teórico-crítico e reflexivo, atrelado à Alfabetização e Letramento (Ferreiro, 1985), às considerações de (Soares, 2003-2020); Práticas pedagógicas, Franco (2020), Nadal (2016), (Souza 2016); Práxis (Freire, 1987-2009). Nessa linha, pretende-se intercambiar a discursividade entre a teoria e a prática (construção de saberes e conhecimentos) fundamentais para a prática pedagógica emancipadora.

Percurso histórico da alfabetização e do letramento

Ao longo da trajetória humana, ações para estabelecer a comunicação entre os pares sempre foi primordial, e nessa direção, as linguagens, a leitura e a escrita foram se aprimorando em cada período histórico da evolução humana. E nessa direção, a educação vem se configurando como aquela que, “(...) incide sobre saberes, valores, crenças, comportamentos e habilidades técnicas, visando desenvolver e perpetuar a cultura. Trata-se, pois, de uma construção social vinculada ao contexto histórico” (COLELLO, 2015, p. 47).

A construção histórica da alfabetização notabiliza o progresso e as transformações das concepções sobre alfabetização e letramento. Notadamente, os modelos pedagógicos para o ensino da leitura e da escrita, defendidos pelos governos anteriores e posteriores da República, estavam atrelados ao destino daqueles que eram considerados ‘interessantes’ para fazer parte dos anseios e poderes políticos e econômicos.

Mortatti (2006) discorre sobre cada um desses momentos de institucionalização da metodização do ensino da leitura: dos métodos sintéticos (século XIX); dos métodos analíticos (século XIX), período marcado pelo uso das cartilhas. No Século XX, ocorreu o período conhecido como alfabetização sob medida, a tentativa do uso dos dois métodos sintéticos e analíticos, o método misto.

Diante do fracasso escolar, tem-se o período da desmetodização (período marcado pela ineficácia dos métodos). Observa-se que esses modelos, além de disputas pela hegemonia, integram a instauração do “modelo associacionista tradicional” da leitura e escrita.

Na década de 80, a psicologia cognitiva contribuiu como divisor de águas no avanço em aprender a escrever, haja vista as hipóteses cognitivas, ancoradas

na Psicogênese da escrita (Ferreiro; Teberosky, 1999). Uma importante mudança paradigmática se inicia no Brasil.

O centro das atenções deixa de ser apenas o processo de ensino e seus métodos fracassados e passa a ter o foco no processo de aprendizagem. Ferreiro (1999, p. 21) expõe que “em defesa das pensativas virtudes de um e de outro originou uma discussão registrada em extensa literatura; literatura que tanto faz referência ao aspecto metodológico em si, como aos processos psicológicos subjacentes”. Em vista disso, Soares (2016) explicita que, partia-se da escolha de métodos, e assim, se investia em disputas ancoradas nos desentendimentos do como melhor ensinar, esquecendo o lado e compreensão daquele que aprende, o que aprender, e como aprender.

A ideia de se tentar compreender como aprendem os que conseguem aprender a escrever configura a dimensão dos trabalhos de pesquisa de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999), pesquisadoras participantes da escola do psicólogo Jean Piaget, para um novo cenário educacional mundial. Esses resultados foram publicados, no Brasil em 1985, pelo livro “Psicogênese da Língua Escrita”, colocando em pauta novos caminhos para o processo de alfabetização (MEC/PROFA, 2001).

O sujeito ativo se caracteriza não por ter uma agenda repleta de atividades, nem por manter-se visivelmente ocupado, mas “por ser aquele que compara, ordena, categoriza, reformula, comprova, formula hipóteses, reorganiza e por aí afora”, isto em nada lembra o aprendiz “quieto” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 32).

A abordagem construtivista vem se contrapor aos modelos tradicionais, posicionando o aluno como participante ativo, dispensa o foco no ensino sistemático limitante, vai além, sistematizando com o contexto onde a criança tem o contato com a escrita, onde se emprega, e o que representa tais grafemas, e fonemas em seu cotidiano, ou seja, é necessário a existência de conflitos cognitivos e imprescindível a interação social para que haja aprendizagem.

Diante do exposto, Mortatti (2004) afirma que o construtivismo se apresenta como uma proposta de alteração na compreensão do processo de alfabetização. A interpretação dada pelo professor, no processo sobre o como ensinar com qualidade, perpassa pelo exercício da reflexão de quais estratégias facilitam a aprendizagem do estudante, sem se deter a um método específico, e atrelado a esta reflexividade está a formação continuada do professor.

Cabe acentuar que são múltiplos os significados atribuídos à alfabetização e ao letramento, ao longo da história da humanidade. As diferentes definições geraram outras observações para além do seu sentido restrito.

Alfabetizar letrando: uma aprendizagem significativa

Na prática, o alfabetizar letrando é realizado em conformidade com a formação epistemológica, pedagógica e experiências dos professores sobre os dois processos que se desenvolvem distintamente, complementando-se no pleno exercício da comunicação. O diferencial da prática em rede de ensino é que esta deve estar pautada em como a criança aprende a se alfabetizar e letrar. Nesse âmbito,

[...] a alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da/e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização (SOARES, 2003, p. 45).

Assim sendo, comunga-se do que enfatiza Soares (2014, p. 29) que “em síntese: não há homogeneidade nos “sentidos” atribuídos à alfabetização, no que se refere ao SABER; na verdade, há multiplicidade de SABERES, no plural, não um SABER sobre a alfabetização”.

Cada área que alicerça teoricamente o processo de alfabetização, a pedagogia, a linguística, a psicologia, a psicolinguística, a sociolinguística, e a mais recente ciência, neurolinguista, construiu um saber relacionado ao seu campo e objeto de pesquisa. E no que se refere ao FAZER, na alfabetização, a pesquisadora Soares (2014) registra tais reflexões a partir de três perspectivas que são fundamentais para compreender a correlação entre o Saber e o Fazer. Logo,

(...) Cada SABER preceitua o seu FAZER: um fazer fonológico, um fazer construtivista, um fazer sociocultural. Assim, diferentes SABERES buscam materializar-se em diferentes FAZERES. Uma segunda perspectiva é que o FAZER não se realiza apenas pela orientação deste ou daquele SABER, mas se constrói também nas práticas e pelas práticas, no cotidiano das salas de alfabetização. A terceira perspectiva, sobre o FAZER nos leva a pensar o lugar do pedagógico, quando buscamos os sentidos da alfabetização (SOARES, 2014, p. 31).

Ainda sob concepção de alfabetização, pelo viés dos sentidos dado a esse processo e sua complexidade, aos que estão do lado do fazer, como os educadores, é preciso ter o domínio necessário sobre esse fazer. Além disso, é necessário considerar as dimensões que precisam ser trabalhadas para que nenhuma seja esquecida ou negligenciada. E, sob o prisma de Colello (2016), três dimensões devem estar alinhadas, o linguístico, o pedagógico e o social. De fato, na

sala de aula, não há como separar as concepções linguísticas, a configuração da escrita na escola, as diretrizes pedagógicas, as metas do ensino e o papel do professor. O esforço para alinhar os diferentes sentidos da alfabetização consiste, portanto, numa iniciativa para imprimir coerência ao projeto educativo (COLELLO 2016, p. 167).

A compreensão de que a fundamentação teórica possibilita práticas significativas e eficientes de ensino perpassa em considerar que cada sujeito aprendiz está inserido em um contexto social, cultural divergente, que incide diretamente no processamento cognitivo. Por conseguinte, tais considerações até aqui tecidas, demonstram que “vêm daí as críticas às práticas reducionistas ou às avaliações que levam em conta a progressão da aprendizagem unicamente a partir dos estágios psicogenéticos (pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético)” (COLELLO, 2016, p. 176).

Para além do conceito psicogenético da escrita, tem-se em meados dos anos 90, um aprimoramento, a concepção da escrita defendida por Soares (1998) “como a articulação entre a aquisição do sistema (alfabetizar) e a conquista do estado ou condição de quem se torna o usuário da língua (letramento)” (COLELLO, 2016, p. 176).

Diante dessas reflexões sobre as concepções sobre a alfabetização, pode-se dizer que são múltiplos os significados atribuídos à alfabetização e ao letramento, ao longo da história da humanidade, gerando outras observâncias para além do seu sentido restrito, o qual reitera sua magnitude quanto ao universo do mundo letrado pelo qual o aprendiz se depara e convive. As inúmeras concepções tecidas por estudiosos são reflexos das possibilidades de se ter compreensões sob diferentes perspectivas da alfabetização e de letramento. Então,

dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita- a alfabetização- e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, o letramento (SOARES, 2003, p. 14).

Convém ressaltar que o desafio de conciliar os dois processos, entendidos como essenciais na construção do conhecimento sobre Ler e Escrever, e assim, poder empregar essas habilidades em práticas sociais cotidianas exigem um percurso de leitura e de escrita como meios de compreender o mundo e se fazer compreendido pelos que nele habitam.

Para além do ser alfabetizado, o autor e pesquisador brasileiro Paulo Freire, que se contrapõe ao ensino tecnicista, observa a importância da prática de alfabetização baseada nas experiências de vida, para ele “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 2009, p. 11). O autor faz referência ao letramento haja vista a aprendizagem que precisa ser e estar a serviço das necessidades das pessoas na interação com a sociedade. Assim,

a diversidade textual é uma condição inescapável em qualquer sociedade, já que as pessoas têm de atender a variadas necessidades de interação verbal. Nesse sentido é que os inúmeros gêneros – orais e escritos – surgem, modificam-se e desaparecem, para dar conta dessas demandas sociais, relativas a eventos de letramento diversos (SANTOS; CAVALCANTI, 2007, p. 7).

As práticas sociais são inúmeras e demandam, substituição, aprimoramento e, ou criações de novos gêneros textuais que correspondam às necessidades emergentes contexto. Então, estar alfabetizado, com habilidades apenas para ler e escrever (codificar e decodificar), não é suficiente, pois é necessário interagir com os significados do uso da leitura em cada contexto social em que está inserido, assim a importância de alfabetizar letrando permite a convivência social dentro e fora da escola.

Os estudos de Tfouni (2006) evidenciam que a alfabetização pertence ao âmbito individual e o letramento no âmbito dos aspectos sócio históricos da aquisição da escrita, logo, a autora defende que o letramento é apropriação não somente dos alfabetizados, mas daqueles que da mesma forma vivem em sociedade.

O letramento foi introduzido nas ciências linguísticas e “pode ser interpretado como decorrência da necessidade de configurar e nomear comportamentos e práticas sociais na área da leitura e da escrita que ultrapassem o domínio do sistema alfabético e ortográfico” (SOARES, 2004, p. 96). Nesse sentido, o alfabetizar letrando apresenta-se como caminho para um efetivo atendimento das exigências da sociedade quanto ao interagir com as intencionalidades do mundo letrado.

Sendo assim, não é uma mera escolha entre o ato de alfabetizar ou de letrar, mas alfabetizar letrando, processos que se coadunam. Nessa direção, está o fazer pedagógico consciente, epistemologicamente embasado, criticamente pautado em ações transformadoras cognitiva e social.

Práticas pedagógicas, práticas educativas e práxis

A prática pedagógica tem sido objeto de investigação, por pesquisadores da educação, como Franco, (2015); Nadal (2016) e Souza (2016), essa pesquisa a trata como um conhecimento imprescindível para fundamentar o conceito e se apropriar dos pressupostos teóricos sobre a prática pedagógica.

Muito se discute sobre o universo da escola e sua diversidade sociocultural, espaço ensinante, que as práticas pedagógicas as definem com seus formatos de educação, em meio às constantes mudanças promovidas pelos documentos normativos. Nadal (2016, p. 25) considera que “na escola, a prática pedagógica não é do professor. Ela é fruto de um processo social de trabalho dentro da escola, mediado pelas instâncias governamentais responsáveis pela instituição escola”, ou seja, um ponto a ser considerado é que ela não pertence à autoridade

hierárquica da escola, mas se faz, construída coletivamente.

Souza (2016) vincula o conceito de práticas pedagógicas como dimensão da prática social e afirma que está sempre sob a influência de determinantes internos e externos. Para a autora, “a prática pedagógica tem sujeitos, mediações e conteúdos que podem estar no mundo escolar ou fora dele. Ela pode estar voltada para reforçar relações de dominação ou fortalecer processos de resistência”.

Franco (2012, p. 154) comungando com pensamento de Souza (2016) quanto a intencionalidade presente nas práticas pedagógicas, afirma que elas são “[...] práticas que se organizam intencionalmente para atender a determinadas expectativas educacionais solicitadas/ requeridas por dada comunidade social”.

Existe uma diferença entre prática pedagógica e prática educativa, embora ambas estejam presentes em sala de aula, há que se entender a característica e complexidade que cada uma apresenta, para que de forma consciente sejam identificadas e, ou adotadas em situações específicas do processo ensino e aprendizagem.

Nessa direção, Franco, (2016, p. 536), quando se refere às “práticas educativas, faz referência a práticas que ocorrem para a concretização dos processos educacionais, ao passo que as práticas pedagógicas se referem a práticas sociais que são exercidas com a finalidade de concretizar processos pedagógicos”. A prática educativa quando promove mudanças, essa, então, se configura pedagógica. Franco (2015, p. 605) complementa que as práticas pedagógicas “devem se estruturar como interesses críticos das práticas educativas, na perspectiva de transformação coletiva dos sentidos e significados das aprendizagens”.

As práticas educativas são consideradas por Zabala (1998, p. 47) como intervenção pedagógica, mas em um modelo “em que a aula se configura como um microsistema definido por determinados espaços, uma organização social, certas relações interativas, uma forma de distribuir o tempo, um determinado uso dos recursos didáticos etc.”.

Outro ponto a ser esclarecido é que prática pedagógica não é o mesmo que prática docente. Esta última para “para se transformar em prática pedagógica, requer, pelo menos, dois movimentos: o da reflexão crítica de sua prática e o da consciência das intencionalidades que presidem suas práticas” (FRANCO, 2015, p. 605).

Quanto à práxis, Marx; Engels, (1999, p. 126) defendem que “é na práxis que o homem deve demonstrar a verdade, isto é, a realidade e o poder, o caráter terreno de seu pensamento”, promovendo assim atitudes críticas, de transformações dos estudantes. A ação humana pode assumir um ato de replicar ou de transformar, no sentido de inovação, de criar novos projetos políticos pedagógicos, redimensionar as diretrizes educacionais e criar políticas públicas que garantam de fato os direitos dos estudantes.

Nesse âmbito, a educação precisa de educadores que superem a visão

equivocada sobre o homem, de que são “homens espectadores e não recriadores do mundo” como alerta (FREIRE, 2006, p. 60), as práticas pedagógicas precisam estar a serviço da aprendizagem crítica, que considere o “homem” um ser social, cultural, portanto está com o mundo estabelecendo relações com outros homens, como corpos conscientes.

Para Vázquez (1990, p. 185), “toda práxis é atividade, mas nem toda atividade é práxis”. A práxis é despida de atividades passivas, reprodutivas. É necessário que a práxis esteja a serviço dos objetivos de aprendizagens, pensados, elaborados para desenvolver habilidades e competências necessárias para a real apropriação de conhecimento significativo sobre o objeto estudado.

Práticas de alfabetização: o que dizem as produções científicas

Os trabalhos científicos analisados para este estudo foram levantados nos bancos de dados CAPES e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no recorte temporal de 2017 a 2021. Para a discussão analítica, foram selecionadas produções que mais se aproximaram do objeto em estudo e descartadas as que não se enquadraram nesse viés investigativo.

Dos 07 estudos científicos catalogados, pelo critério de busca (palavras-chave e resumo), há, aqui, análises de 02 estudos. Sendo 01 pelo Banco de dados-BDTD publicado no ano de 2018; e 01, pelo Banco de dados CAPES publicado no de 2019. O quadro a seguir sintetiza o percurso:

Quadro 1 - Estudos Científicos sobre Práticas de Alfabetização e Letramento

Maria Geiziane Bezerra, Souza	Saberes-fazer mobilizados por professoras alfabetizadoras: uma análise de práticas de ensino da leitura e da escrita consideradas bem-sucedidas.	MESTRADO - UFPE BDTD – 2018
Adriana Almeida Veiga	Prática pedagógica na perspectiva do letramento em escola pública no/do campo	MESTRADO - UTP CAPES – 2019

Fonte: Autora (2022), com dados obtidos na Plataforma BDTD e CAPES

O estudo de Viana (2018) foi motivado pela sua própria experiência enquanto professora, em uma sala de aula do 3º ano do Ciclo de alfabetização de uma escola Municipal de Belo Horizonte. Essa turma tinha duas professoras, uma de referência, que trabalha com Língua Portuguesa, Matemática, História e Geografia, e uma professora de apoio responsável pelas disciplinas Artes, Ciências e Educação Ambiental.

A metodologia adotada por Vianna (2019) foi a pesquisa de campo, com coleta de dados através da observação participante, entrevistas, análise

documental, registros com notas de campo e fotografias. O tratamento dos dados foi confrontado com que a revisão de literaturas pertinentes à temática alfabetização e letramento vêm se debruçando.

Vianna (2019) relaciona alguns destaques da prática desenvolvida pela professora participante e seus resultados, como: desenvolve trabalho integrado entre a leitura e a escrita e o letramento; possui conhecimento dos temas pedagógicos contemporâneos; compreende a relação entre as facetas linguística, interativa e sociocultural do processo de aquisição da língua pela criança, consegue associar seus conhecimentos à proposta curricular municipal; faz uso do diálogo com os alunos para um trabalho compartilhado; utiliza os materiais didáticos para alcançar os objetivos de aprendizagem.

O segundo estudo analisado foi realizado por Veiga (2019) e ocorreu em uma escola pública no/do campo, a Escola Municipal do Campo Nossa Senhora de Lourdes, no município de Lapa, na comunidade de São Bento, uma das 64 comunidades rurais que compõem este município, a 72 km de Curitiba, Paraná, Brasil.

Veiga (2019) apresenta uma perspectiva da educação na Escola do/no Campo. Portanto, “no” por se referir à localização da escola e seus saberes locais, e o termo “do” no sentido dos sujeitos trabalhadores do campo, “a terra, a cultura, a identidade, a luta como matrizes político-pedagógicas fundantes” (SOUZA; PARDAL, 2017, p. 58).

Com objetivo de analisar a prática pedagógica desenvolvida por 03 professoras inicialmente do 1^a, 2^a e 3^a anos, na perspectiva de letramento, utilizou procedimentos metodológicos como: Estudo bibliográfico; análise documental (Projeto Político Pedagógico – PPP), análise dos cadernos dos alunos; entrevistas gravadas e formulários (professores participantes) e entrevistas com moradores mais antigos da localidade.

Em sua análise, Veiga (2019) descreve que as atividades citadas pelos professores participantes, estão associadas aos elementos presentes na vida do aluno do campo, mas que são trabalhados como práticas educativas, os diálogos sobre os problemas, riquezas naturais, modo de produção e trabalho rural, condições sociais, a cultura existente, são superficiais. O quadro a seguir resume as descrições das produções.

Quadro 2: Exemplo de alfabetização e letramento em escola do/no campo

Atividades	Alfabetização e letramento
Mapas das atividades atendidas pela escola (1º ano)	A proposta era identificar onde era a escola, e onde é agora. O local onde ele mora. Entender que ele faz parte do município e que, apesar de estar no interior faz parte do município. Na alfabetização, trabalhei com o grafema (nome dos lugares) e leitura deles. Na perspectiva do letramento, a identificação no mapa dos lugares onde cada um mora, identificação das igrejas (a partir dos nomes) (CP1, 2018).
Do livro didático-caminho da Escola (2º ano)	Voltou-se para o diálogo prévio, antes de mostrar e propor a atividade sobre o caminho que é percorrido por cada aluno para chegar à escola. Como você vai à escola, e como é o caminho de sua casa até a escola. O letramento ocorre, por vezes, de forma desproporcional (uns realizam as atividades e participam enquanto outros não). Então, o letramento ocorre dependendo das experiências e dos interesses que trazem da vida em família, nas atividades que desenvolvem. (CP2, 2018).
Maquete dos rios da região (3º ano).	A atividade sobre os rios está presente no cotidiano dos alunos, no contexto. A maquete para eles mesmos fazer e montar. O letramento é desenvolvido a partir da abordagem das vivências e quando trabalhadas na escola agrega e leva o aluno a compreender o seu entorno. Às vezes me considero falha em fazer a interdisciplinaridade. Devemos melhorar nossas práticas para não ficarem estagnadas (CP3, 2018).

Fonte: A autora, com bases nos dados de Veiga (2019).

A Escola do Campo necessariamente requer uma organicidade coletiva, segundo Veiga (2019). O estudo revelou que é preciso um movimento mais consciente por parte da própria escola, sindicato, associação ou grupo organizado de pessoas, assegurando uma prática pedagógica mais efetiva quanto a intencionalidade em conhecer; buscar e legitimar o direito da educação no/do campo, tendo em vista “[...] o saber docente se compõe, na verdade, de vários saberes provenientes de diferentes fontes. Esses saberes são os saberes disciplinares, curriculares, profissionais (incluindo os das ciências da educação e da pedagogia) e experienciais” (TARDIF, 2002, p. 33).

Algumas considerações

As discussões, reflexões e registros gerados por esta pesquisa consideram o espaço temporal dos Estudos dos últimos 5 anos, sobre dois processos fundamentais para a formação aluno/sujeito cidadão, no início de sua escolaridade, a alfabetização e o letramento. E, foram abordadas sob duas perspectivas: dinâmica das práticas de leitura, de escrita e a relação com os pressupostos teóricos de alfabetização e letramento (Vianna, 2019); e Práticas de leituras e de escrita na Educação no/do campo (Veiga, 2019).

Os apontamentos das autoras apresentam as estratégias de ensino que potencializam o processo de alfabetizar letrando, e que promovem os processos de

aprendizagem favoráveis para o estudante construir conhecimentos, a partir de habilidades pertinentes à oralidade (leitura), à escrita (construção textual) bem como o uso social dessas habilidades, realçando as atividades contextualizadas e significativas.

Dessa maneira, são necessárias a amplitude e a abrangência das práticas pedagógicas na valorização de seus estudantes, considerando-os como sujeitos sociais, culturais, políticos e econômicos; afinal, toda prática pedagógica é pautada na tessitura coletiva das intencionalidades; a consciência crítica da autonomia dos docentes favorece as intenções de um alfabetizar letrando como instrumento de transformação e emancipação social.

Referências

COLELLO, S. de M. G. **A escola e as condições de produção textual**: conteúdos, formas e relações. 2015. Tese (Livre Docência em Filosofia da Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Supl.1. DOI: 10.11606/T.48. 2016.de-26042016-134026. Acesso em: 12. nov. 2022.

COLELLO, S. de M. G. **Sentidos da alfabetização na prática**. 2016. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br>. Acesso em 10 ago. 2022.

FRANCO, M. A. S. Práticas pedagógicas de ensinar e aprender: por entre resistências e resignações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, jul./set, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/gd7J-5ZhhMMcbJf9FtKDYCTB/abstract/?lang=pt> Acesso em: 22 set. 2022.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **A Psicogênese da Língua Escrita**. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein et al. Porto Alegre: Artes Médicas 1985.

FERREIRO, E. **Com Todas as Letras**. São Paulo: Cortez, 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

FREIRE, A. M. **Paulo Freire: Uma História de Vida**. Indaiatuba: Villa das Letras, 2006.

LIBÂNEO, J. C. **Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro?** In: PIMENTA, G. S./GHEDIN, E. (Org.) **Professor Reflexivo no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Hucitec, 1999.

MORTATTI, M. R. L. **Educação e Letramento**. São Paulo: Unesp, 2004.

MORTATTI, M. do R. **História dos Métodos de Alfabetização no Brasil**. Conferência. Seminário Alfabetização e letramento em debate. Departamento de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação. Brasília, 27/04/2006, p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em 25 nov. 2022.

NADAL, B. G. **Práticas pedagógicas e elementos articuladores**/ org. Maria Cristina Borges da Silva. - Curitiba: Universidade Tuiuti do Paraná. Biblioteca “Sydnei Antonio Rangel Santos”. 204 p. 2016.

SANTOS, M. M.; CAVALCANTI, M. C. B. **Diversidade textual: os gêneros na sala de aula / organizado por Carmi Ferraz**. 1. ed. reimp-Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SANTOS, V. S. dos. **Reforma Curricular da Rede Municipal de Ensino de São Paulo (2013): Concepções de Alfabetização e Letramento em duas Escolas localizadas em Territórios vulneráveis**. 2017. 270f. Mestrado em Educação. Universidade Federal de SP. (EFLCH/UNIFESP). 2017. Disponível em: <https://bdtd.ibict.br>. Acesso em: 18 set. 2022.

SOARES, M. B. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, M. B. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.

SOARES, M. B. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2016.

SOUZA, M. A. de. **Sobre o conceito de prática pedagógica**: In.: SILVA, Maria Cristina Borges da (org.). **Práticas Pedagógicas e elementos articuladores**. Curitiba: UTP, 2016.

SOUZA, M. A. de; PARDAL, P. P. M. **Escolas públicas localizadas no campo no Estado do Paraná: IDEB, rendimento escolar e práticas parentais**. In.: SOUZA, Maria Antônia de; GERMINARI; Geysy Dongley (Orgs.). **Educação do Campo: Território, Escolas, Políticas e Práticas Educacionais**. Curitiba: UFPR, 2017. Disponível em: https://utp.br/wp-content/uploads/2019/08/miolo_livro_prat_e_elementos_2019.pdf. Acesso em: 23 jan. 2023.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TFOUNI, L. V. **Letramento e Alfabetização**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

VÁSQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. Tradução Luiz Fernando Cardoso. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990. 454 p.

VEIGA, A. A. **Prática Pedagógica na Perspectiva do Letramento em escola no/do campo**. 2019. 205 f. Dissertação (Mestrado e Doutorado em Educação), Universidade Tuiuti do Paraná-UTP. 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br>. Acesso em: 18 set. 2022.

VIANNA, V. M. Q. **O letramento escolar na dinâmica das práticas de leitura e de escrita em uma sala de aula do 3º ano do 1º ciclo da rede municipal de Belo Horizonte**. 2019. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais. UFMG. 2019. Disponível em: <https://bdtd.ibict.br>. Acesso em: 18 set. 2022.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Tradução Hernani da F. Roza. Porto Alegre: Artmed. 1998. 224 p.

AVALIAÇÃO QUALITATIVA DA APRENDIZAGEM¹

André Trancoso da Silva²

Florisbete de Jesus Silva³

1. Introdução

Neste texto, trazemos discussões sobre a avaliação qualitativa da aprendizagem na escola, sua importância no processo de construção do conhecimento do aluno, bem como a relevância de se desenvolver atividades que visem identificar o que os/as discentes ainda não aprenderam, para, a partir daí, elaborar práticas pedagógicas interventivas que os/as auxiliem na identificação das dificuldades e na reflexão de que elas indicam os conhecimentos que ainda precisam ser consolidados, o que requer autocrítica e mudança de ações, tanto por parte do/a alunos/a, quanto do/a professor.

O texto está organizado em duas sessões: na primeira sessão, a avaliação da aprendizagem é o centro das discussões, visando compreender como avaliar o/a aluno/a, com o objetivo de auxiliá-lo/a no processo de aprendizagem, tomando o erro como ponto de partida para o replanejamento das ações; na segunda sessão, há reflexões sobre a avaliação qualitativa e a sua utilização e sobre o modo como essa avaliação contribui para o desenvolvimento de uma educação de qualidade.

2. Avaliação da aprendizagem

Antes da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), a avaliação da aprendizagem escolar consistia em exames, utilizados para verificar o aproveitamento dos conteúdos, por parte dos alunos,

1 Este artigo é resultado da Pesquisa de Conclusão de Curso apresentada à Faculdade Nossa Senhora de Lourdes – FNSL – Porto Seguro – BA, para obtenção do título de Pedagogo, no ano de 2022.

2 Pedagogo; servidor público na Secretaria de Assistência Social, no Município de Porto Seguro-BA. E-mail: trancoso.andre@hotmail.com.

3 Doutoranda em Linguística (UNICAMP); Mestra em Linguística (UESB/Vitória da Conquista-BA); Mestra em Educação (ULHT-Lisboa/PT); Professora da Faculdade Nossa Senhora de Lourdes (FNSL – Porto Seguro – BA) e da rede municipal de Porto Seguro-Bahia; Pesquisadora (LED/UNICAMP; GEPES-UESB). E-mail: florisbete@gmail.com.

demonstrando uma preocupação maior com a memorização mecânica do que com a aprendizagem. Com a nova LDB, discussões sobre a avaliação se intensificaram, na tentativa de colocar em prática o que está estabelecido em seu artigo 24: o processo avaliativo deve ser uma ação “contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais” (BRASIL, 1996, art. 24, inciso V).

Apesar do que está estabelecido pela lei, Luckesi (2011) afirma que, “em nossas escolas públicas e particulares, assim como nos nossos diversos níveis de ensino, praticamos muito mais exames escolares do que avaliação da aprendizagem” (p. 29). Para o autor, essa pedagogia do exame, de cunho classificatório, baseada em apontar aprovados e não aprovados, se torna um desafio, uma vez que não leva em consideração o que o aluno pode melhorar ou avançar. A avaliação, conforme o autor, deve ser “um mecanismo subsidiário do planejamento e da execução, uma atividade que não existe nem subsiste por si mesma”. Para fazer sentido, ela precisa estar voltada não para a classificação, mas para “o diagnóstico da execução e dos resultados que estão sendo buscados e obtidos”, visando melhorá-los (LUCKESI, 2011, p. 168).

Nesse sentido, pontua o autor, o/a aluno/a não vem para a escola para se submeter a exames, provas, testes, para ser aprovado/a ou não, mas para aprender. Desse modo, a escola deverá investir em uma prática avaliativa que tenha esse/a aluno/a como protagonista de sua aprendizagem, e para tanto é necessário que a avaliação seja participativa, consistindo em uma prática que possibilite o diálogo sobre os resultados, visando o desenvolvimento intelectual do/a discente.

Hoffmann (2018) destaca que a avaliação não consiste em fazer julgamentos, mas em acompanhar o percurso de aprendizagem, observando mudanças, identificando dificuldades que precisam ser sanadas, atentando-se para a necessidade de cada aluno/a, buscando o entendimento sobre os diferentes jeitos de ser e de aprender. Além disso, a autora afirma que a ação avaliativa é “movimento, provocação, na tentativa de reciprocidade intelectual entre os elementos da ação educativa. Professor e aluno buscando coordenar seus pontos de vista, trocando ideias, reorganizando-as” no processo de construção do conhecimento (HOFFMANN, 2011, p. 57).

Assim, o processo avaliativo deve buscar, sobretudo, a melhoria do objeto analisado, e isso ocorre por meio das etapas de observação e reflexão da ação pedagógica. De acordo com a autora, as atividades anteriores são complementadas com as seguintes, e a metodologia usada pelos/as educadores/as deve ser investigativa, a fim de favorecer a discussão de ideias, e os erros dos/as alunos/

as devem ser tomados como ponto de partida para o replanejamento e novas ações (HOFFMANN, 1991).

Luckesi (2011) afirma que uma prática avaliativa que visa classificar, aprovar, reprovar, não consegue acompanhar a evolução cognitiva do/a aluno/a em seus percursos de aprendizagens, porque a pedagogia do exame é conhecimento acabado, avalia o/a estudante em um determinado momento, sobre um determinado assunto ou conteúdo. Para o autor, esse procedimento de avaliação é antidemocrático, pois transforma o desenvolvimento dos/as alunos/as em notas, conceitos, médias, distanciando-se do real sentido do ato de avaliar, o qual deve visar às melhorias nas estratégias de ensino, a fim de contribuir com a aprendizagem.

Para que o processo de avaliação da aprendizagem se efetive com sucesso, Luckesi (2011, p. 54) sinaliza que o aproveitamento escolar deverá ser praticado “como uma atribuição de qualidade aos resultados da aprendizagem dos educandos, tendo por base seus aspectos essenciais e, como objetivo final, uma tomada de decisão que direcione o aprendizado e, conseqüentemente, o desenvolvimento do educando”. Ademais, ressalta a importância de o/a professor/a compreender os comportamentos cognitivos, psicomotores e sociais dos/as alunos/as, entender que os erros e acertos são pontos de partida para o processo de ensino-aprendizagem, criando condições para avançarem nas próximas etapas.

Hoffmann (1991, p. 48) esclarece que há equívocos quando se associa a avaliação da aprendizagem com testar e medir. Para a autora, “estabelecem-se notas e conceitos através de métodos impressionistas ou por comparação, aspectos atitudinais e tarefas dissertativas são arbitrariamente pontuadas”. Desse modo, ressalta a autora, o conceito assume o papel de medida, e o teste é compreendido como instrumento de constatação, mensuração, não como um ponto de partida para investigar se os/as alunos/as compreendem os conhecimentos partilhados, se utilizam esses conhecimentos para a construção de novos questionamentos que possam contribuir para a ampliação do que já foi assimilado, se dialogam com outras áreas de conhecimento.

Both (2017, p. 118-119) salienta que, para a formulação de uma avaliação, o professor precisa considerar alguns critérios, como o conteúdo da disciplina, bem como “valer-se simultaneamente de um ‘olhar’ **inter, pluri e transdisciplinar**” (grifos do autor). Destaca, também, o “apontamento do que norteará a avaliação; identificação dos conteúdos mais relevantes e significativos do(s) tema(s) da ementa que comporão as questões de avaliação; escolha do(s) instrumento(s) a ser (em) utilizados(s) na avaliação, quando for o caso”.

Ademais, o autor afirma que há várias formas de avaliar, sendo imprescindível refletir se as metodologias de ensino auxiliam na compreensão do que se ensina, se os/as alunos/as estão aprendendo os conteúdos, o que possibilita

repensar estratégias de ensino para que possam alcançar os objetivos. Assim, o autor esclarece que “a avaliação é uma questão de justiça, bom senso, equilíbrio pessoal e valorização do desempenho do aluno, é importante sempre procurar enfatizar o aprender a aprender, o aprender a ser, o aprender a criar e o aprender a fazer” (BOTH, 2017, p. 122).

Luckesi (2011) ressalta que, para que uma avaliação contribua para uma aprendizagem significativa, é necessário a atribuição de qualidade aos resultados quantitativos colhidos através de ferramentas avaliativas, a exemplo de testes, provas com questões objetivas, dentre outras ferramentas e modalidades de avaliações. O propósito final deve ser o de auxiliar os/as alunos/as na reorientação de novas metodologias de ensino-aprendizagem que contribuam futuramente para o seu desenvolvimento. Dessa forma, o autor cita algumas dessas metodologias:

coletar, analisar e sintetizar, da forma mais objetiva possível, as manifestações das condutas — cognitivas, afetivas, psicomotoras — dos educandos, produzindo uma configuração do efetivamente aprendido; atribuir uma qualidade a essa configuração da aprendizagem, a partir de um padrão (nível de expectativa) preestabelecido e admitido como válido pela comunidade dos educadores e especialistas dos conteúdos que estejam sendo trabalhados; reorientação imediata da aprendizagem, caso sua qualidade se mostre insatisfatória e caso o conteúdo, habilidade ou hábito, que esteja sendo ensinado e aprendido, seja efetivamente essencial para a formação do educando; encaminhamento dos educandos para passos subsequentes da aprendizagem, caso se considere que, qualitativamente, atingiram um nível satisfatório no que estava sendo trabalhado (LUCKESI, 2011, p. 55).

Como se vê, o objetivo da avaliação não é aprovação ou reprovação, mas identificar o que os/as alunos/as não aprenderam, a fim de traçar novos rumos, dentre eles a ressignificação das metodologias de ensino-aprendizagem.

Segundo Miranda, Silva e Quartieri (2022, p. 5), quando o/a educador/a avalia o/a aluno/a com uma pedagogia do exame, do medo, como instrumento de disciplinamento social, cognitivo, tem como foco não “a aprendizagem efetiva e o protagonismo dos educandos, mas o controle e a obtenção de resultados quantificáveis”. Para as autoras, o ato de avaliar deve priorizar a orientação para o acerto, e o erro deve ser visto como processo de reflexão, não como um indicador para o castigo.

As discussões das autoras corroboram o que afirma Luckesi (2011), que o estudante deverá estudar pelo prazer, pela importância de se produzir conhecimentos, não por se sentir ameaçado, com medo de não ter uma nota determinada em uma prova. Para o autor, o processo avaliativo em sala de aula deverá ser planejado sistematicamente, de forma que efetive possibilidades e avanços prazerosos na aquisição de novas aprendizagens. Para tanto, avaliar deve ser uma ação dialógica, mediadora, que incentive o/a discente a buscar o conhecimento,

construir sua autonomia, o senso crítico.

Avaliar o educando, para Luckesi (2011), “implica, antes de mais nada, acolhê-lo no seu ser e no seu modo de ser, como está, para, a partir daí, decidir o que fazer” (p. 2). Além disso, acentua o autor, para que se efetive uma avaliação do aproveitamento escolar de qualidade, e que se tenha por base os resultados para tomada de decisão, para direcionar o processo de ensino-aprendizagem e o desenvolvimento do/a aluno/a, é necessário “a reorientação imediata da aprendizagem, caso sua qualidade se mostre insatisfatória”; o encaminhamento dos educandos para passos subsequentes da aprendizagem”, caso apontem que conseguiram atingir um nível satisfatório de conhecimento acerca do que foi trabalhado (LUCKESI, 2011, p. 54-55).

Ainda de acordo com o autor, para que o instrumento de avaliação da aprendizagem cumpra seu papel, deverá subsidiar tanto a prática educativa quanto a avaliativa, de forma que “sejam conduzidas com um determinado rigor científico e técnico” (LUCKESI, 2011, p. 59), interessada no desenvolvimento do/a aluno/a, de forma significativa. Ademais, o autor afirma que “os atos de aprovar ou reprovar, por si, são alheios – externos – à prática educativa”, cuja função é “ensinar para que o educando efetivamente aprenda, em qualquer nível de escolaridade (LUCKESI, 2014, p. 192).

O autor destaca três funções que caracterizam a avaliação da aprendizagem: a função diagnóstica, a função formativa e a função somativa. A função diagnóstica visa investigar o nível de aprendizagem do/a aluno/a, com o objetivo de tomar decisões para auxiliá-lo/a no processo de construção do conhecimento; a formativa consiste em acompanhar, de forma processual, o desenvolvimento desse/a aluno/a, visando obter informações sobre os conhecimentos adquiridos e os que ainda estão em processo de construção, para, a partir disso, (re)planejar ações, rever metodologias; a somativa compromete-se com a qualidade do resultado final, buscando identificar se este responde aos objetivos traçados (LUCKESI, 2011).

A avaliação somativa tem por objetivo, segundo Haydt (2004, p. 18), classificar o/a aluno/a no final de um curso, ano letivo, como aprovado ou reprovado. Nesse sentido, está centrada nos “níveis de aproveitamento previamente estabelecidos, geralmente tendo em vista sua promoção de uma série para outra, ou de um grau para outro”. Por esse motivo, Luckesi (2011) questiona essa função somativa, definindo-a como classificatória, estática, não serve para a reflexão, para repensar a prática pedagógica, não direciona para novas aprendizagens.

A avaliação formativa, segundo Sant’Anna (2014), é realizada com o objetivo de informar a professores/as e alunos/as, os resultados de suas aprendizagens. Ela tem a função de sinalizar o desenvolvimento dos educandos, apontar

falhas e progressos; e para que esse processo tenha sucesso, é necessária a criação de objetivos e estratégias capazes de identificar as áreas de conhecimento em que os/as alunos/as têm maiores dificuldades, escolhendo alternativas adequadas para solucioná-las.

Hoffmann (2010) alerta que a avaliação formativa muitas vezes pode estar marcada por elementos da pedagogia tradicional, como, por exemplo, aprovação e reprovação, o que aponta para a ausência do objetivo principal do ato de avaliar, que é acompanhar o/a aluno/a no processo de ensino-aprendizagem. Diante disso, a autora ressalta a importância de que a avaliação seja mediadora, pautada no diálogo, com propostas desafiadoras e conteúdos enriquecidos por meio dos conhecimentos que os/as alunos/as já possuem.

3. Avaliação qualitativa e prática docente

Como já discutimos anteriormente, o artigo 24 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) estabelece que a avaliação da aprendizagem deve seguir alguns critérios para a promoção do/a aluno/a para as etapas seguintes, prevalecendo os resultados qualitativos sobre os quantitativos.

Segundo Demo (2022), a avaliação qualitativa é o processo por meio do qual alunos/as e professores/as sofrem mudanças constantes, no percurso do ensinar e aprender, uma vez que, juntos, analisam os conhecimentos adquiridos e aqueles que ainda precisam ser produzidos ou ampliados, o que requer (re)planejamento e autoavaliação de ambos os lados. Nesse sentido, esse tipo de avaliação rompe com a ideia mecanicista que visa a aprovação/reprovação, ressaltando a participação, o envolvimento e o diálogo sobre o processo da aprendizagem como elementos imprescindíveis para o desenvolvimento das potencialidades.

Ademais, o autor destaca que o ato avaliativo não deve desconsiderar a importância da liberdade, da autonomia e da autodeterminação na formação dos sujeitos, elementos essenciais para dar sentido as suas vidas. Desse modo, ressalta que a avaliação qualitativa se aproxima mais dessa problemática, uma vez que

o que está em jogo na avaliação qualitativa é principalmente a qualidade política, ou seja, a arte da comunidade de autogerir-se, a criatividade cultural que demonstra em sua história e espera para o futuro, a capacidade de inventar seu espaço próprio, forjando sua autodefinição, sua autodeterminação, sua autopromoção, dentro dos condicionamentos objetivos (DEMO, 2022, p. 28).

Assim como Luckesi (2012), para quem os dados quantitativos não devem estar em oposição aos aspectos qualitativos, mas atrelados a eles, Demo (2022) também afirma que a avaliação qualitativa não elimina a importância da avaliação quantitativa, uma vez que esta última auxilia na compreensão de como a produção

de conhecimento está sendo desenvolvida, apresenta dados que indicam o que foi aprendido e o que ainda não foi, bem como o que ainda precisa ser ampliado. Para o autor, “só tem a ganhar a avaliação qualitativa que souber se cercar inteligentemente de base empírica, mesmo porque qualidade não é a contradição lógica da quantidade, mas a face contrária da mesma moeda” (DEMO, 2022, p. 44).

O autor ressalta que, para o/a professor/a avaliar o/a aluno/a, levando em consideração os aspectos qualitativos e quantitativos, é importante “sua convivência diária com os estudantes, em diálogo incessante; sua orientação devota e exigente”, compreender que “o que mais importa não é se a avaliação é expressa em notas ou anotações, mas seu uso qualitativo para monitorar a qualidade da aprendizagem” (DEMO, 2012, p. 21). Avaliar de forma qualitativa, segundo o autor, é muito mais do que ser um observador, é ser participante da evolução do aprendizado do/a aluno/a, fazendo autorreflexões, autodiagnóstico, criando possibilidades para que a convivência, a participação, contribuam para reflexões sobre o processo de ensino (DEMO, 1986).

Ademais, aponta alguns horizontes que possibilitam a avaliação qualitativa na escola:

- a) ação formativa dos professores, para além da ação informativa, porque nela se decide a qualidade da cidadania que se constrói; a questão seria até que ponto apenas se instrui, ensina-se, domestica-se, e até que ponto existe a formação da consciência política crítica, capaz de emergir para a necessidade de organização da cidadania;
- b) convivência participativa dos alunos, para se perceber até que ponto são meros objetos da burocracia do ensino, chamados a escutar, a obedecer, a comportarem-se disciplinadamente, e até que ponto são atores de seu destino e para tanto recebem na escola o devido apoio;
- c) adequação política do material didático, sobretudo do livro de leitura e de estudo, para se aquilatar as condições de formação política crítica do estudante, ao contrário de processos imbecilizantes e domesticadores; a questão seria descobrir até que ponto esse material é capaz de ajudar a construir no aluno o sentido de sujeito do próprio desenvolvimento;
- d) capacidade político-pedagógica do professor, demonstrada também nas condições de prática de sua própria cidadania: até que ponto possuem consciência crítica, sabem de seus direitos e deveres, interpretam a realidade social com discernimento ideológico, são organizados, e assim por diante;
- e) convivência criativa entre escola e comunidade, na condição de espaço privilegiado de discussão, formação e crítica da cidadania popular; até que ponto a escola apenas reproduz a repressão social, ou alheia-se do mundo externo, ou torna-se mero referencial técnico-informativo; ou até que ponto fermenta alternativas de posicionamento político, tornando-se canal de participação (DEMO, 2022, p. 56).

A avaliação qualitativa, segundo Luckesi (2012), tem como foco o desenvolvimento das possibilidades cognitivas e psicomotoras do/a educando/a, as

questões sociais que afetam sua vida, o uso de metodologias que ampliam suas habilidades. Para que a avaliação qualitativa cumpra seu papel na aprendizagem, segundo o autor, é necessário ter alguns cuidados na elaboração dos instrumentos e compreender que o quantitativo faz parte do processo, uma vez que apresenta resultados que nortearão os próximos passos a serem percorridos por professores/as e alunos/as. Desse modo, pode-se “medir resultados de aprendizagem claramente definidos, em harmonia com os objetivos instrucionais”, bem como “medir uma amostra adequada dos resultados de aprendizagem e o conteúdo da matéria incluída na instrução” (LUCKESI, 2011, p. 117).

O autor também afirma que uma das funções primordiais da avaliação qualitativa é “investigar a qualidade do desempenho dos estudantes, tendo em vista proceder a uma intervenção para a melhoria dos resultados, caso seja necessária”. Desse modo, utilizar o procedimento qualitativo para avaliar o/a aluno/a requer um diagnóstico constante, a fim de compreender em quais aspectos essa intervenção é necessária, que conhecimentos ainda precisam ser adquiridos (LUCKESI, 2011, p. 62).

Para Hoffmam (1998), é necessário fazer uma análise qualitativa do nível de compreensão do/a aluno/a não só em um determinado conteúdo, disciplina, mas também das suas potencialidades. Nesse sentido, os erros devem ser compreendidos como elementos de reflexão, a fim de que ações sejam replanejadas, ressignificadas pelo/a professor/a, o/a qual precisa acompanhar cada aluno/a de forma contínua, a fim de identificar seus avanços e suas dificuldades, auxiliando-o/a com novas provocações a respeito de suas perguntas e hipóteses, considerando que ele/ela está sempre evoluindo.

A autora cita três princípios que devem ser considerados pelo/a professor/a, no processo de avaliação: o da avaliação enquanto investigação docente, o da complementaridade das observações sobre o desempenho dos alunos e o da provisoriidade dos registros de avaliação.

No primeiro princípio, “o processo de avaliação representa um compromisso do professor em investigar e acompanhar o processo de aprendizagem dos alunos no seu cotidiano, contínua e gradativamente”. Desse modo, ele não só busca “compreender e participar da caminhada do aluno, mas também intervir, fazendo provocações intelectuais significativas”, apresentando “várias tarefas de aprendizagem, explicações, sugestões de leituras e outros encaminhamentos metodológicos” (HOFFMAM, 1998, p. 36).

O segundo princípio estabelece que “nenhuma decisão sobre os alunos deverá ser tomada sem uma extensiva análise do seu desempenho, através da observação e interpretação da sequência de suas tarefas e manifestações e pelo coletivo dos educadores que trabalham com ele”. Assim, esse princípio requer

análise das “tarefas dos estudantes em sua sequência e articulação, interpretando a natureza dos seus erros e acertos, e analisando, portanto, a dimensão qualitativa de suas respostas” (HOFFMAM, 1998, p. 37).

Já no terceiro princípio, “nenhum juízo isolado ou parcial sobre o aluno poderá ser considerado como absoluto ou definitivo, e decisões de aprovação e reprovação deverão ter por base a história do seu processo de conhecimento”. Nesse sentido, “quaisquer registros ou anotações feitas sobre o aluno poderão ser considerados provisórios e sujeitos à complementação e/ou refutação para a análise global do seu desempenho”, do mesmo modo que “quaisquer dificuldades que ele apresente deverão ser motivo de intervenções pedagógicas no sentido da sua prevenção” (HOFFMAM, 1998, p. 37).

A autora nos leva a refletir sobre uma avaliação em que as respostas de determinadas atividades dos/as alunos/as sejam problematizadas, com o objetivo de planejar novas ações para dar condições de avançarem na produção do conhecimento. Ao observar o processo de desenvolvimento, a cada avaliação, o/a docente auxilia os/as discentes na construção de conceitos e respostas, dando-lhes oportunidades para aprendizagens significativas.

Dessa forma, é de essencial importância que haja discussões, flexibilização e um olhar amplo e pontual sobre o que o/a educador/a almeja na avaliação da aprendizagem do/a aluno/a, tendo em vista que os aspectos qualitativos não devem ser apenas atrelados à subjetividade, mas também relacionados às diferentes habilidades e competências relacionadas ao conteúdo em estudo.

De acordo com Luckesi (2011), os dados qualitativos fornecem informações sobre a experiência de aprendizado que nem sempre pode ser expressa por meio de números. Eles permitem que o/a professor/a obtenha uma compreensão mais ampla de como os/as alunos/as estão aprendendo, fazendo perguntas e ouvindo atentamente suas respostas. Ao usar dados qualitativos, o/a professor/a pode investigar áreas específicas para sua organização e formular planos de ação, conforme necessário.

Para que a avaliação da aprendizagem aconteça com qualidade, Hoffmann (2018, p.72) destaca algumas ações a serem realizadas pelo/a professor/a:

- a) Oportunizar aos alunos muitos momentos para expressar suas ideias; b) promover discussão entre os alunos, a partir de situações problematizadoras; c) realizar várias tarefas individuais, menores e sucessivas, buscando entender as respostas apresentadas pelos estudantes; d) em vez do certo/errado e da atribuição de pontos, fazer comentários sobre as tarefas dos alunos, auxiliando-os a localizar as dificuldades, oferecendo-lhes oportunidades de descobrirem melhores soluções; e) transformar os registros de avaliação em anotações significativas sobre o acompanhamento dos alunos, em seu processo de construção de conhecimento.

Assim sendo, a avaliação qualitativa é sempre processual e democrática, já que professor/a e aluno/a fazem parte do processo, envolvendo-se nas discussões, no planejamento das ações. Além disso, é importante ressaltar que ela tem como foco a aprendizagem, por isso requer intervenção pedagógica, retomada do que não foi possível compreender, reconstrução de metas, mudança de estratégias, tanto por parte do/a docente, quanto do/a discente.

É importante ressignificar a prática pedagógica, acompanhar constantemente os/as alunos/as, a sua evolução na obtenção de conhecimentos. É preciso ouvir esses/as alunos/as, dialogar com eles e elas, contribuindo, desse modo, para que façam reflexões sobre o que aprenderam e o que ainda necessitam aprender. Como afirma Luckesi (2011), é importante que “o professor, junto com os alunos, parta da prática social vivida, para, através do estudo e reflexão, chegar a um patamar crítico de compreensão dessa prática social”(Id, p.15). Para tanto, é necessário que “tenha clareza sobre o significado de sua ação e o papel que deve desempenhar, se quer, efetivamente, auxiliar seus alunos no processo de crescimento e elevação cultural” (Id, p.18).

Distribuir notas para o comportamento do/a aluno/a em sala de aula, para a assiduidade, cumprimento de tarefas, inclusive aquelas sem nenhum acerto, não representa a avaliação qualitativa. Como pontua Hoffmann (1998, p. 40-41), essa avaliação consiste em “descrever o nível de compreensão do aluno em relação a uma determinada área de conhecimento”. Portanto, “uma análise qualitativa estende-se significativamente à análise das possibilidades cognitivas dos educandos em relação a determinadas noções ou conteúdos”, visando, por meio da intervenção, do acompanhamento desses educandos, da investigação e do trabalho centrado em suas dificuldades, do diálogo constante em sala de aula, contribuir para a evolução da sua aprendizagem.

Partindo dessa afirmação e das demais aqui apresentadas, é possível compreender que avaliar a partir de uma perspectiva qualitativa é criar situações para que o objeto do conhecimento seja problematizado por alunos/as e professores/as, em um movimento constante de reflexão e ação, onde a mediação e a busca pela solução dos problemas referentes à aprendizagem sejam de responsabilidade de todos os envolvidos no processo. A avaliação qualitativa é o exercício de uma educação dialógica, fundamentada na interação das ideias, na exposição e valorização de opiniões acerca dos meios mais eficazes para a aprendizagem.

4. Considerações finais

O objeto de discussão aqui proposto foi a avaliação qualitativa, que é o processo em que ensinar e aprender andam juntos e tomam rumos conforme a necessidade dos/as alunos/as, mediante discussão conjunta sobre os

conhecimentos adquiridos e os que precisam ser produzidos ou ampliados. É uma avaliação que requer um (re)planejamento e autoavaliação de ambos os lados, o de quem avalia e o de quem é avaliado.

Avaliar de forma qualitativa é, dentre outras ações, observar a evolução do/a aluno/a, criando possibilidades para a apropriação de conhecimentos ainda não consolidados, utilizando situações que contribuam para reflexões sobre os saberes construídos, fazendo intervenção pedagógica necessária para o/a aluno/a aprender. Por ser dialógica, aluno/a e professor/a precisam traçar metas em parceria, discutindo e replanejando cada ação.

A ideia central desse tipo de avaliação é de rompimento com a pedagogia mecanicista do exame, voltada para a aprovação/reprovação. Seu objetivo é ressaltar a participação, bem como o envolvimento e o diálogo sobre o processo da aprendizagem, considerando a liberdade, a autonomia e autodeterminação na formação dos sujeitos.

Referências

- BOTH, Ivo José. **Avaliação planejada, aprendizagem consentida**. 2. ed. Curitiba: Intersaberes. 2017.
- BRASIL. **Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Ministério da Educação e Cultura, 1996. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.p_d_f. Acesso em: 19 mar. 2022.
- DEMO, Pedro. Avaliação qualitativa: um ensaio introdutório. **Educação e Seleção**, Fundação Carlos Chagas, n. 14, p. 5-16, 1986. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/edusel/article/view/2606>. Acesso em: 19 mar. 2022.
- DEMO, Pedro. Educação, avaliação qualitativa e inovação. **Textos para discussão**, n. 36, p. 29-29, 2012. Disponível em: <http://td.inep.gov.br/ojs3/index.php/td/article/view/3864>. Acesso em: 20 ab. 2022.
- DEMO, Pedro. **Avaliação qualitativa**. 11. ed. Campinas-SP: Autores Associados. 2022.
- HAYDT, Regina Cazaux. **Avaliação do processo de aprendizagem**. São Paulo: Editora Ática, 2004.
- HOFFMANN, Jussara. **Avaliação, mito e desafio**: uma perspectiva construtivista. 9. ed. Porto Alegre: Aldo L. Jung, 1991.
- HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Contos e contrapontos**: do pensar ao agir em avaliação. 1.ed. Porto Alegre: Mediação. 1998.
- HOFFMAN. Jussara Maria Lerch. **Avaliar**: respeitar primeiro, educar depois. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação: mito e desafio**: uma perspectiva construtivista. 41. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. 34. ed. Porto Alegre: Mediação 2018.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 22. ed. São Paulo. Editora Cortez, 2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Educação, avaliação qualitativa e inovação. **Textos para discussão**, n. 37, 2012. Disponível em: <http://td.inep.gov.br/ojs3/index.php/td/article/view/3865>. Acesso em: 20 ab. 2022.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem na educação infantil. **Interações**, Campo Grande, v. 10, n. 32, p. 191-201, 2014. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/6361>. Acesso em: 10 Out. 2022.

MIRANDA, Fernanda Luzia; SILVA, Jacqueline S.; QUARTIERI, Marli Teresinha. A avaliação como prática fundamental para a aprendizagem efetiva”. **Revista Prática Docente**, vol. 7, n.1, p. 1-21, 2022. Disponível em: <https://periodicos.cfs.ifmt.edu.br/periodicos/index.php/rpd/article/view/1353>. Acesso em: 10 Out. 2022.

SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que avaliar? Como avaliar? critérios e instrumentos**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

IRREVERÊNCIA, TRANSGRESSÃO, OUSADIA: O UNIVERSO DO ROCK

Joel Cardoso¹

Danieli dos Santos Pimentel²

Luiz Guilherme dos Santos Junior³

Que pretensão definir o *rock*!. Absurdamente polimorfo, ele parece variar mais no tempo e no espaço do que fazia, por exemplo, o Barroco na Idade Moderna. (...) *Rock* é, portanto, e antes de tudo som. Ao contrário de outras artes que nos tocam pelo mais racional órgão dos sentidos, que é a visão, a música nos atinge pelo mais sensível, que é a audição. (,,) O *rock* é muito mais do que um tipo de música: ele se tornou uma maneira de ser, uma ótica da realidade, uma forma de comportamento. O *rock* é e se define pelo seu público (...) que, por não ser uniforme, por variar individual e coletivamente, exige do *rock* a mesma polimorfia, para que se adapte no tempo e no espaço em função da fusão (ou choque) com a cultura local e com as mudanças que os anos provocam de geração a geração.

Paulo Chacon

Amamos a música. É, sem desmerecer ou pretender hierarquizar as outras artes, uma arte da nossa predileção, uma arte maior, universal, que nos toca, nos comove, nos impulsiona, nos move, que nos faz transcender. A música se espria em diversos gêneros, diversas modalidades, com infinitas possibilidades de expressão. Ressaltamos, *a priori*, que, em todos os gêneros musicais, quaisquer que sejam eles, existem músicas de maior ou menor intensidade, de maior ou menor qualidade, mais ou menos abrangentes. Neste artigo, especificamente, tratamos do *rock* e ressaltamos que com esse gênero, o *rock*, certamente não é diferente. Trata-se de um gênero que, desde a sua gênese, se difundiu universalmente e que angariou adeptos em todas as faixas etárias, mas que encontra, obviamente, um

1 Professor titular vinculado ao Instituto de Ciências da Arte, da UFPA, Belém. Pós-Doutor em Artes (UFF-UFRJ/RJ), Doutor em Literatura Brasileira (UNESP-SP) e intersemiótica (Munique, Alemanha), Mestre em Teoria da Literatura (UFJF-MG), Especialista em Linguística Aplicada (Simonsen-RJ), Graduado em Letras e Pedagogia (USP-SP) e Direito (Inst. Vianna Jr.-MG).

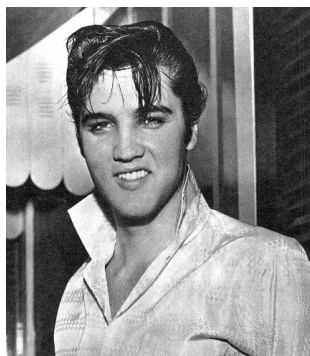
2 Professora Adjunta da Universidade Federal do Pará (UFPA-Breves). Pós-Doutora em Educação (UEPA). Doutora em Letras (PUCRS).

3 Professor Adjunto da Universidade Federal do Pará (UFPA-Breves). Pós-Doutor em Artes (PROFARTES-UFPA). Doutor em Comunicação Social (PUCRS).

público muito maior entre os jovens. Extrapolando as origens, interferiu em todas as modalidades musicais já existentes nos mais diferentes pontos do planeta. Com sua filosofia de vida, se tornou, mais do que um gênero, um modo de viver.

Como samba, o jongo, o batuque, entre outros ritmos negros nas suas respectivas origens, o *rock* ganhou depois a adesão de todas as cores, todas as raças, todas as culturas. Fenômeno essencialmente urbano, converteu-se em um terremoto, em um verdadeiro tsunami sonoro, uma revolução estética e artística que, extrapolando as delimitações musicais, se inseriu e interferiu social e culturalmente em tudo o que está à sua volta. Isso em todo o mundo. As canções, com estilo próprio, apresentavam marcas identitárias. Inovadoras, criativas, provocadoras, em tudo se diferenciavam do que já musicalmente e performaticamente existia. Trouxe marcas próprias, consolidando-as em todas as conjunturas. Quebrou padrões. Propôs posturas anárquicas e irreverentes, inusitadas e rebeldes. No âmbito cultural, com seus modos de ser *over* e *underground*, revolucionou hábitos. Incomodou os conservadores. Foi o deleite dos transgressores, que buscavam uma válvula de escape para ludibriar a mesmice conservadora e reacionária.

Quando falamos de *rock*, de que *rock* falamos? do tradicional *rock androll*, ou do *heavy metal*, *grunge*, *funk*, *punk rock*, *rock* progressivo, *country rock* etc? Sim!, o *rock* é isso tudo e muito mais. Dele, advieram outros ritmos, o *samba-rock*, o chamado *rock* alternativo, o *pós-punk*, o *folk-rock*. Muitas são, como vemos, as nomenclaturas e classificações que envolveram o gênero.



Rock, como já afirmamos, perpassa pelos mais diferentes estilos: retoma, por vezes, o romantismo ingênuo e tradicional. É o caso, por exemplo, de um Elvis⁴(1935-1958) que, principalmente por suas canções *calientese* adocicadas caiu no agrado de público de todas as faixas etárias. Em contrapartida, porém, tendo em vista um público jovem e rebelde, carente de mudanças, numa proporção muito maior, temos – com o *rock* - manifestações provocadoras e agressivas, que se contextualizam em protestos, em denúncias, materializam-se, performática e visualmente, em vestimentas e indumentárias próprias, impondo um estilo, modos de ser e estar musical e artisticamente. Ao apresentar modos inovadores e ousados de se vestir, de se portar e se comportar em cena, incomodou, desafiou, provocou. Assim, nos deparamos com formas de interagir caracterizaram os mais diversos grupos de artistas, quer coletiva, quer individualmente.

4 Madonna se apresentando no festival beneficente *Live Aid*, em 1985. Imagem do site: https://pt.wikipedia.org/wiki/Elvis_Presley, acesso em 12.02.2023.



Como explicar fenômenos como Madonna⁵, Michel Jackson (1958-2009)?... Artistas irreverentes e performáticos, revolucionaram os palcos, atraindo legiões de fãs em todo o mundo.



The Beatles (na Europa) e Rolling Stones (nos EUA), rivais, estiveram no centro das atrações, dos modismos, das discussões. Com estilo próprio, irreverentes,

inovadores, os Beatles se tornaram a banda mais popular do planeta. É bem verdade que, paralelamente, outros conjuntos ganharam o cenário nacional e internacional: Queen, Metallica, ACDC, Guns N'Roses, Pink Floyd (um caso à parte no universo do *rock*), Led Zeppelin, U2, Black Sabbath, Scorpions, Nirvana, Kiss, Rush, Iron Maiden etc.

Como deixar de lado, também, artistas como Jane Joplin, Jimmy Hendrix, Jim Morrison (Doors), The Mama's na de Papa's, Bob Dylan, Joan Baez, The Byrds, e tantos outros?

A caracterização brasileira do *rock*



O *rock* é assim como o vento: quanto mais suave, mais arrepiante, e quanto mais furioso, mais irresistível. Só um tolo imagina que pode deter o vento. Não queiram segurar o *rock'n'roll*, deixem que ele agite o mundo.

Nicolau Sevckenko

No Brasil, evidentemente, acompanhando a tendência internacional, o cenário do *rock* não ocorreu de forma muito diferente do restante do mundo. A partir dos anos de 1970, o contexto político vai se tornando pesado e os chamados anos de chumbo vão se aproximando. Tempos de repressão, de censura, de mordanças, de prisões, de exílios. Os integrantes da música que introduziram o *rock* no Brasil não se mantiveram alheios à conjuntura política nacional. Ao contrário: expuseram-se, enfrentaram, mostrar a que vieram. Em sendo assim, remando contra a maré, conseguiram sobreviver artisticamente com (ou sem) problemas.

O *rock*, como estilo, ganhou em terras brasilienses nomenclaturas distintas: Jovem Guarda e Ie-Ie-Iê!...A partir de 1960, influenciado principalmente pelos

⁵ Disponível em [https://pt.wikipedia.org/wiki/Madonna#/media/Ficheiro:Madonna_II_A_5_\(cropped\).jpg](https://pt.wikipedia.org/wiki/Madonna#/media/Ficheiro:Madonna_II_A_5_(cropped).jpg). Acesso em 12.02.2023).

Beatles e capitaneado por Roberto Carlos⁶(considerado o rei incontestado do movimento) e Erasmo Carlos (parceiro de Roberto em tantas canções). A turma da Jovem Guarda, competiu com a da Bossa Nova, tendo a talentosa e explosiva Elis Regina (1945-1982), com seu programa *O Fino da Bossa*. Ela e Jair Rodrigues dividiram o público, espaços, opiniões e gostos.

Submisso às demandas mercadológicas, Roberto Carlos, sentindo talvez o esgotamento e limitações de suas primeiras propostas, ou, ainda, incentivado por pesquisas publicitárias que direcionaram o artista em sua carreira, se converte em um compositor e intérprete romântico, adotando, em muitos momentos, uma postura religiosa. O comércio discográfico cresceu consideravelmente. Com a evolução vertiginosa de novas tecnologias, ganhou outros formatos, enveredando por outras formas de divulgação.

A turma da Jovem Guarda formou um grupo que, durante um bom tempo se manteve coeso: Wanderlea (1944), Martinha (1947), Jerry Adriani (1947-2017), Ronnie Von (1944), o príncipe do movimento), Vanderley Cardoso (1945), Paulo Sérgio (1944-1980), Antônio Marcos (1945-1992) e Vanusa, Demétrius (1942-2019), Cely Campelo (1942-2003, considerada a precursora do *rock* brasileiro). Houve duplas famosas: Leno (1949-2022) e Lilian (1948), Eduardo (1942) e Sylvinha Araújo (1951), Valdirene (1948), Ronnie Cord (1943-1986).



Os conjuntos, animando bailes e festas, encontraram público fiel. Entre os de maior destaque temos os Golden Boys, Renato e Seus BlueCaps, Os Incríveis. Os Vips, os Golden Boys, Lafayete e seu Conjunto, Os Jordans, The Fevers.

Considerado um dos pais do *rock* brasileiro, o baiano Raul Seixas⁷ (1945-1989), nosso Maluco Beleza, irreverente, provocador, trouxe uma fundamental contribuição para o cenário do *rock*. Em parceria com Paulo Coelho, letrista com fundamental para consolidação do sucesso do músico, nos legou canções memoráveis.

Alguns nomes, pertencendo ao movimento, conseguiram, ao mesmo tempo, romper e inovar dentro das propostas predominantes na conjuntura do movimento. É o caso, por exemplo, de um Tim Maia (1942-1998)⁸, com seu vozeirão), Sérgio Reis (1940) que migraria para o universo da música sertaneja),

7 Do site https://pt.wikipedia.org/wiki/Krig-ha,_Bandolo!, álbum de estúdio de 1973. Foi o primeiro álbum lançado pela Philips, e o que alavancaria a carreira do artista.

8 Imagem do site https://pt.wikipedia.org/wiki/Tim_Maia, acesso em 12.02.2023.

Lobão (1957), Jorge Bem Jor (1939) que, pelos rumos implementados às composições e às interpretações, vai se aproximar de outro movimento, o Tropicalismo insurgente). Todos, talentosos, e cada qual inovando à sua maneira, propuseram, ousaram e migraram para outros contextos distintos, ou mais lírico-amorosos e mais intimistas em sua expressão musical.

Quanto aos arranjos instrumentais, os instrumentos eletrônicos entraram em cena e deram um tom absolutamente pessoal (guitarras, órgãos eletrônicos, baixos, sintetizadores, teclados e bateria) ao repertório. As letras, rebeldes, transgressoras, questionavam o *status quo*, disseminavam ideologias transgressoras, ideologias que, atendendo aos apelos do mercado, perpassavam pelas formas individuais e coletivas de pensar e agir que veicularam e (ainda) veiculam de sonhos e utopias sociais mais abrangentes. *Rock*, mais que um estilo, mais que o domínio de uma modalidade musical expressiva, exige performance, teatralidade, coragem. Paralelamente às apresentações, uma verdadeira parafernália sonora e estilística se apresenta. Luzes e sombras, cenários e cores, performance, tecnologia e ousadia... tudo, no conjunto, se une e se contextualiza para fazer parte do espetáculo.



No cenário nacional, acompanhamos astros e estrelas que se impuseram; conjuntos e bandas que caíram no favoritismo do público. Os polos que mais se tornaram representativos são, no contexto, os de São Paulo, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e Brasília.

De São Paulo, ganharam notoriedade Ultraje a Rigor, Secos e Molhados (um fenômeno musical explosivo que surgiu na década de 1970, tendo, na liderança Ney Matogrosso⁹, intérprete de timbre vocal único, que, depois da dissolução do grupo, empreenderia uma belíssima carreira solo), Os Mutantes (formada em 1966, foi banda inovadora de *rock* chamado psicodélico, pioneira no gênero, formada por Rita Lee ((1947-2023), que, com seu estilo, posteriormente, brilharia, também, em carreira solo) e Arnaldo Baptista (representante do *rock* psicodélico e progressivo da MPB), o grupo filiar-se-ia ao insurgente movimento tropicalista; Ira (de 1981), RPM (1983, tendo Paulo Ricardo como vocalista); Titãs (1982, grupo que teve diversas configurações. Dele, fizeram parte, entre outros, Arnaldo Antunes, Sérgio Brito, Tony Bellotto, Nando Reis, Paulo Miklis); Kid Vinil (vocalista de diversas bandas: Verminose, Magazine, Kid Vinil e Os Heróis do Brasil); Chorão (1970-2013), cujo nome era Alexandre Magno Abrão,

9 Ney Matogrosso apresentando-se durante o show *Inclassificáveis*, 2008. Disponível em https://pt.wikipedia.org/wiki/Ney_Matogrosso#/media/Ficheiro:Neymatogrosso.jpg. Consulta em 12.02.2023.

foi vocalista da banca de rock Charlie Brown Jr; Supla (cantor, compositor, ator, *showman*, performer e apresentador) entre outros nomes.



Do Rio de Janeiro, Barão Vermelho e Cazuzza (1958-1990)¹⁰ o vocalista, que, depois, empreendeu carreira solo), Biquini Cavado, Blitz, Kid Abelha, O Rappa, Los Hermanos, Roupas Novas, Cassia Eller¹¹ (1962-2001), Marina Lima (1955), Lulu Santos (1953) etc.

São do Rio Grande do Sul os Engenheiros do Hawaii, Nenhum de Nós, Bicho da Seda, Cleiton e



Kleidir e outras bandas.

De Brasília, advieram Legião Urbana (grupo que se constituiu artisticamente em 1982, em Brasília. Desse grupo fizeram parte Renato Russo (1960-1996), líder do grupo, poeta, compositor, cantor e musicista (baixo), Dado Villa Lobos e Marcelo Bonfá; Capital Inicial (banda formada, também, em 1982); Plebe Rude (constituída em 1981), Raimundos (formada em 1987), Paralamas do Sucesso (formada em 1982, com Herbert Vianna na liderança), artistas individuais ou de conjuntos que, pelo estilo, pelo repertório, pelas inovações, se tornaram indubitavelmente referenciais para a propagação do nosso rock.

O contexto político: *Que país é esse?*

PEGA LADRÃO¹²

Pega ladrão! No governo!

Pega ladrão! No congresso!

Pega ladrão! No senado!

Pega lá na câmara dos deputados!

Pega ladrão! No palanque!

Pega ladrão! No tribunal!

É por causa desses caras que tem gente com fome, que tem gente

[matando, etc e tal...

Gabriel o Pensador

Este é um país em que os desmandos políticos ocorrem natural e já tradicionalmente. Não temos opções. Ao pensarmos em políticos, pensamos automaticamente numa classe corrupta, inescrupulosa, descompromissada com o bem

¹⁰ Cazuzza, in: https://pt.wikipedia.org/wiki/Cazuzza#/media/Ficheiro:Cazuzza_flickr.jpg. Consulta em 12.02.2023.

¹¹ Eller se apresentando em 2001. Disponível no site https://en.wikipedia.org/wiki/C%C3%A1ssia_Eller. Consulta em 12.02.2023.

¹² “Pega Ladrão” – Composição de Arnolpho Lima Filho / Aninha Lima / Tiago Mocoto / Gabriel O Pensador. Super Produções Artísticas Ltda. Álbum “Seja Você Mesmo (Mas Não Seja Sempre o Mesmo)”.

social, que uma vez no poder, quer nele se perpetuar.

O *rock*, como talvez nenhum outro gênero, denuncia isso abertamente. Quando envereda pelo contexto político, as letras das canções tornam-se ácidas, acusadoras, denunciadoras. Os exemplos são muitos. Seleccionamos, apenas como mera ilustração, algumas delas.

INÚTIL¹³

A gente não sabe
Escolher presidente
A gente não sabe tomar conta da gente
A gente não sabe
Nem escovar os dentes
Tem gringo pensando
Que nós é indigente...

(refrão)

Inútil!
A gente somos inúteis!
A gente faz carro
E não sabe guiar
A gente faz trilho
E não tem trem pra botar
A gente faz filho
E não consegue criar
A gente pede grana
E não consegue pagar...

Refrão

A gente faz música
E não consegue gravar
A gente escreve livro
E não consegue publicar
A gente escreve peça
E não consegue encenar
A gente joga bola
E não consegue ganhar.

Algumas letras evidenciam uma descrença generalizada. É o resultado de uma condução política que vem, há décadas, destruindo a confiança do cidadão. Vivemos em um país dividido ideologicamente. Comportamentos e ideologias de esquerda, o de direita já nos satisfazem. Somos um povo à deriva, à mercê de ódios generalizados.

13 Ultraje a Rigor. LP: *Nós vamos invadir a sua praia*. Rio de Janeiro: WEA, 1985. Faixa 01.

Esquerda e direita, direitos e deveres

Os Três Patetas, os três poderes
Ascensão e queda, são dois lados da mesma moeda
Tudo é igual quando se pensa
Em como tudo poderia ser
Há tão pouca diferença e há tanta coisa a escolher

Nossos sonhos são os mesmos há muito tempo
Mas não há mais muito tempo pra sonhar.¹⁴

A letra da canção “Ideologia”, ainda nesse mesmo sentido, expressa um sentimento tão atual, tão presente em grande parte do povo brasileiro. Estamos sem rumo, sem norte, sem líderes. Somos, aliás, um país carente de líderes autênticos no âmbito da política, da cultura, da educação. O passado, de certo modo, com seus erros, nos assombra; o presente se mostra incerto; o futuro nos assusta. Os versos “Tuas ideias não correspondem aos fatos / Não, o tempo não para // Eu vejo o futuro repetir o passado”, da canção “O tempo não para¹⁵”, de Cazuzza, continuam atuais, reveladoras e valendo para o nosso contexto. O título da canção dá nome a um filme sobre a vida de Cazuzza, de 2004, dirigido por Sandra Werneck e Walter Carvalho, com o ator Daniel Oliveira interpretando o artista.

IDEOLOGIA¹⁶

Meu partido
É um coração partido
E as ilusões estão todas perdidas
Os meus sonhos foram todos vendidos
Tão barato que eu nem acredito
(...)
Meus heróis morreram de overdose
Meus inimigos estão no poder
Ideologia
Eu quero uma pra viver

“Brasil, Mostra a tua cara... Quero ver quem paga Pra gente ficar assim...”¹⁷

A quem recorrer ou como tentar punir ou coibir os responsáveis pelos desmandos que acontecem em nosso país? Não acreditamos mais na Justiça. Com respaldo constitucional, protegidos por foro privilegiado, os poderes constituídos têm pactos entre si e não admitem interferências. Liberdade é fundamental. É a mola propulsora da vida. Na atual conjuntura, estão a nos cercear até mesmo o direito de ter direitos. Nossa liberdade de expressão está ameaçada. Já não

14 “A revolta dos dândis”. Engenheiros do Havai. Composição: Humberto Gessinger.

15 Cazuzza, 1988. “O tempo não para”, autores: Arnaldo Brandao / Cazuzza.

16 Composição: Cazuzza & Roberto Frejat. 1988.

17 “Brasil” (1988), do álbum *Ideologia*. Música de George Alberto Heilborn Israel, Nilo Romero, com letra de Cazuzza.

podemos nos expressar livremente. Usam e abusam do poder. Sendo assim,

FÉ NENHUMA¹⁸

Não levo fé nenhuma em nada!
Não levo fé nenhuma em nada!

Em desalento, só nos resta perguntar:

QUE PAÍS É ESSE?¹⁹

Nas favelas, no senado
Sujeira pra todo lado
Ninguém respeita a constituição
Mas todos acreditam no futuro da nação

Que país é esse? (repete)

No Amazonas, no Araguaia
Na Baixada Fluminense
Mato Grosso, Minas Gerais
E no nordeste tudo em paz
Na morte eu descanso
Mas o sangue anda solto
Manchando os papéis
Documentos fiéis
Ao descanso do patrão

Que país é esse? (repete)

Terceiro mundo se for
Piada no exterior
Mas o Brasil vai ficar rico
Vamos faturar um milhão
Quando vendermos todas as almas
Dos nossos índios num leilão

Que país é esse? (repete)

Considerações finais

Rock é cultura de massa. Não é folclore ou arte, mas um sonho mercantilizado: ele esconde tanto quanto revela.

Simon Frith

Claro que, em parte, discordamos da citação que introduz esse nosso fecho de trabalho. Que o rock não se enquadre como folclore é até compreensível. É, também, mais que simplesmente cultura de massa. Mas que ele é arte é inegável. *Rock* é Arte em sua mais ampla acepção. Arte, sobretudo, contestatória,

18 Engenheiros do Havai. Álbum *Longe demais das capitais*. BMG, 1996.

19 Legião Urbana. LP. Gravação de 1987 (a canção fora composta 9 anos antes). Gravadora: EMI.

revolucionária, questionadora, transformadora, irreverente. Arte irreverente, inquieta, inconformada. Arte que, sem medo, sem se deixar intimidar, critica, e interfere nos sistemas políticos, arte que incomoda o *status quo*, arte que nos faz refletir socialmente, que perpassa pelos processos educacionais, incidindo nas culturas locais e globais, nos costumes, na moda.

O artigo, no recorte proposto, evidentemente não contemplou a grandeza e complexidade do rock. Muita coisa ficou de fora. Nossa proposta, talvez ingênua e ousada, era, falando sucintamente do universo do *rock*, ilustrar com letras de algumas canções que, cada qual à sua maneira, refletissem a sintonia com o panorama sociopolítico e cultural do nosso país.

Em sendo possível, queremos mais é, como lemos em um *post* do Facebook: “Morra jovem o mais velho possível, ouvindo *rock*”. Ouvir *rock* é nos permitirmos à liberdade, é deixar a alma respirar, é investir para que os sonhos não morram, manter viva a capacidade de estar ativo, de concordar e, principalmente, de reivindicar, protestar, gritar, ousar...

Referências

CHACON, Paulo, *O que é Rock*. 3. ed. São Paulo: Brasiliense: s/d. disponível em https://kupdf.net/download/coleao-primeiros-passos-o-que-e-o-ck_6382705ee2b6f5e31115bdc_pdf. Consulta em 10.12.2022.

SEVCENKO, Nicolau. “Manifesto do rock brasileiro”. Revista *Viva o Rock*. São Paulo: Abril, nº 1, jan.1985.

CONCEBER E INTEGRAR CANÇÕES ORIGINAIS NO ENSINO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS NO PRIMÁRIO: RELATO DE EXPERIÊNCIA DE TRÊS ATORES DO MEIO ESCOLAR

Anderson Araújo-Oliveira¹

Nathalie Chagnon²

Anne Guilbault³

Stéphanie Charland⁴

1. Introdução

A reflexão proposta neste texto⁵ decorre de um projeto colaborativo realizado em parceria com professores do ensino primário⁶ do Centro de serviços escolares de Trois-Lacs no Quebec (província francófona do Canadá), cujo principal objetivo foi desenvolver uma ferramenta didática inovadora para o ensino de ciências humanas e sociais⁷ no 3º ano do ensino primário, combinando a análise socioespacial preconizada pelo *Programa de formação da escola do Quebec* (GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, 2001) com a criação, interpretação e apreciação de produções artísticas.

Intitulado “Canções para aprender ciências humanas e sociais no ensino primário” (Projeto Natanne), este projeto resultou em um álbum composto por

1 Professor titular da Université du Québec à Trois-Rivières. anderson.araujo-oliveira@uqtr.ca.

2 Professora do ensino primário do Centro de serviços escolares de Trois-Lacs. nathalie.chagnon@cstois-lacs.qc.ca.

3 Professora de música do Centro de serviços escolares de Trois-Lacs. anne.guilbault@cstois-lacs.qc.ca.

4 Coordenadora pedagógica do Centro de serviços escolares de Trois-Lacs. stephanie.charland@cstois-lacs.qc.ca.

5 Agradecemos à revista *Enjeux de l'univers social* por ter autorizado a tradução e divulgação em português do artigo intitulado: *Concevoir et intégrer des chansons dans l'enseignement de l'univers social au primaire* (Araújo-Oliveira et al., 2023).

6 No Quebec, província francófona do Canadá, o ensino primário tem duração de 6 anos e é obrigatório para todas as crianças de 7 a 12 anos. Ele corresponde aos 6 primeiros anos do ensino fundamental brasileiro.

7 No Quebec, o ensino de ciências humanas e sociais no primário, denominado Domínio do universo social, é composto pelo ensino articulado e integrado da História, da Geografia e da Educação para a cidadania.

nove canções que abordam os conhecimentos essenciais recomendados para o ensino de ciências humanas e sociais no 3º ano do ensino primário: *Les Premiers... (Os Primeiros...)*.

Nesta reflexão, após apresentarmos brevemente a origem e as etapas de realização do projeto, destacaremos como duas professoras (Nathalie e Anne) e uma coordenadora pedagógica (Stéphanie) se apropriaram da ferramenta didática produzida e a integraram em suas práticas de ensino no primário ou de coordenação de professores do ensino primário.

2. A origem de uma parceria

No Quebec, os conhecimentos essenciais do campo das ciências humanas e sociais que devem ser ensinados aos alunos do 3º ano do ensino primário são vastos. O território norte-americano e suas características, o estudo de duas sociedades indígenas e seu modo de vida em torno do ano de 1500 na América do Norte (*Iroquoiens e Algonquiens*), o estudo de uma terceira sociedade com traços distintos vivendo na mesma época na América do Sul (Incas) são apenas alguns exemplos.

O objetivo geral do ensino de ciências humanas e sociais no primário é o de permitir ao aluno “construir a sua consciência social para agir como cidadão responsável e esclarecido” (GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, 2001, p. 165). Para fazê-lo, o programa de estudos identifica um conjunto de competências disciplinares a serem desenvolvidas:

- Primeiro ciclo do primário (1º e 2º ano):
 - Competência única: Construir a sua representação do espaço, do tempo e da sociedade.
- Segundo e terceiro ciclos do primário (3º ao 6º ano):
 - Competência nº 1: Ler a organização de uma sociedade em seu território.
 - Competência nº 2: Interpretar as transformações de uma sociedade e do seu território.
 - Competência nº 3: Abrir-se à diversidade das sociedades e de seus territórios.

Para desenvolver as competências prescritas, o aluno deve seguir uma operação que se pode designar sob o vocábulo de *Procedimentos de pesquisa e de tratamento das informações geográficas e históricas* (GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, 2001). Essa operação comporta os grandes componentes que seguem: tomar conhecimento de um problema; se interrogar; se questionar; planejar uma pesquisa; coletar e tratar a informação; organizar a informação e comunicar os resultados de sua pesquisa.

Para crianças de 8 a 9 anos, situar-se em sua própria localidade é um desafio enorme. Construir uma representação de sociedades do passado, suas transformações e suas diversidades, ao mesmo tempo em que se desenvolve uma abordagem de aprendizagem a caráter científico (ARAÚJO-OLIVEIRA, 2019; MOERBECK; ARAÚJO-OLIVEIRA, 2022), representa uma tarefa ainda mais exigente. Para esses alunos, familiarizar-se com todos os conhecimentos

essenciais recomendados, reter o fundamental e criar esquemas mentais duradouros não é uma tarefa fácil.

Em 2019, Nathalie Chagnon, uma professora do 3º ano do ensino primário da Escola La Perdriole, percebeu que havia lacunas no material didático disponível de sua escola, o que dificultava seus alunos a aprenderem os conhecimentos essenciais em ciências humanas e sociais. Geralmente apresentados na forma de textos e exercícios pouco criativos, expressos em livros didáticos, cadernos de aprendizagem, ou ainda em páginas de informações na web, essa professora e seus colegas não encontravam materiais que pudessem permitir formas de aprendizagem mais dinâmicas e diversificadas. Com a ajuda de sua colega e professora de música, Anne Guilbault, ela buscava maneiras complementares às estratégias de ensino já utilizadas em sua turma para enfrentar essa realidade. Juntas, elas viam a oportunidade perfeita de trabalhar de forma mais interdisciplinar.

Assim, tiveram a ideia brilhante de unir seus muitos anos de experiência profissional em ensino e sua paixão pela música para criar canções ritmadas inspiradas nas tendências musicais populares às quais as crianças estão acostumadas em sua vida cotidiana. Para concretizar essa ideia, elas se cercaram de uma equipe capaz de ajudá-las na realização de tal projeto. Como afirmam as criadoras do Projeto Natanne:

“Nós nos cercamos de valiosos colaboradores. Primeiramente, o Sr. Anderson Araújo-Oliveira - professor titular da Faculdade de Educação da UQAM, depois Jean-Michel Soudre - músico e cantor profissional e, mais recentemente, Stéphanie Charland - Coordenadora pedagógica na área das ciências humanas e sociais do Centro de serviços escolares de Trois-Lacs. Uma designer gráfica, uma pianista e um cantor de origem indígena também se juntaram à equipe em diferentes etapas da implementação do projeto. Eles nos ajudaram a concretizar esse projeto e dar ao nosso álbum o tom profissional que ele precisava para ser distribuído, gratuitamente, nas escolas do Quebec” (NATHALIE CHAGNON; ANNE GUILBAULT, professoras do ensino primário)

3. A concepção da ferramenta didática

Aos poucos, essa ideia foi se tornando uma parceria de iniciativa conjunta do pesquisador e professor Anderson Araújo-Oliveira da UQAM, de duas professoras do ensino fundamental e de uma conselheira pedagógica do Centro de Serviços Escolares de Trois-Lacs.

Financiado pelo Conselho de Pesquisa em Ciências Humanas do Canadá (CRSH), nosso principal objetivo era conceber uma ferramenta didática inovadora para o ensino de ciências humanas e sociais no 3º ano do primário, combinando a análise socioespacial recomendada pelo *Programa de formação da escola do*

Quebec (área de aprendizagem chamada Domínio do universo social) com a criação, interpretação e apreciação de produções artísticas (área de aprendizagem denominada Domínio das artes). Para alcançar esse objetivo, a equipe trabalhou em três etapas distintas, mas interdependentes:

Primeira etapa: Análise socioespacial das três sociedades recomendadas para o 3º ano do ensino primário (*Algonquiens*, *Iroquoiens* e Incas por volta de 1500), resultando na produção de tabelas sínteses resumindo o conhecimento essencial sobre essas sociedades e suas diversidades.

Segunda etapa: Composição das canções seguida pela validação do pesquisador e dos membros de comunidades indígenas (Primeiras Nações)⁸ sobre a integridade e rigor das informações. A gravação das canções foi feita por músicos e cantores profissionais, com a participação dos alunos da Escola La Perdriole. O álbum *Os Primeiros...* foi posteriormente produzido e divulgado no site do projeto⁹, acompanhado por notas explicativas adicionais e vídeos de karaokê para cada uma das canções.

Terceira etapa: Identificação de possibilidades de integração dessa ferramenta no ensino de ciências humanas e sociais, bem como na formação/acompanhamento de professores na área de ciências humanas e sociais no primário.

No âmbito do Projeto Natanne, a composição dos textos e das músicas originais das canções exigiu várias etapas. Utilizando as tabelas sínteses produzidas na primeira etapa do projeto, as professoras compuseram nove canções que destacam as características essenciais da organização socioespacial das três sociedades analisadas, bem como suas diversidades.

Elas também trabalharam na composição musical original inspirada em estilos modernos (rap, balada, reggae, hip hop, latino, rock, lounge, etc.) para que os alunos demonstrassem interesse em apreciar músicas que propunham ritmos semelhantes à música que eles escutam com seus pais e amigos. Para isso, elas pesquisaram sobre os instrumentos tradicionais indígenas e suas sonoridades. O desafio era manter as texturas sonoras características das canções indígenas, uma vez que os conhecimentos essenciais do 3º ano do ensino primário em ciências humanas e sociais apresentam três sociedades indígenas que viviam no continente americano em torno de 1500. Elas se inspiraram neles e nos ritmos populares para encontrar as melodias e tonalidades adequadas.

Elas trabalharam arduamente para criar o primeiro esboço musical completo que mais tarde seria usado durante as sessões de preparação em estúdio:

8 Embora não sejam canções indígenas, mas sim canções que falam de sociedades indígenas passadas que os alunos estudam na escola primária, a equipe consultou membros de diferentes comunidades indígenas com o objetivo de ser respeitosa com essas comunidades e garantir a precisão das informações e do vocabulário utilizado.

9 Site web do projeto: <https://natanne2020.wixsite.com/natanne>.

pesquisa da melodia para cada verso de cada canção e montagem para construir uma música completa, maquete musical possibilitando memorizar cada canção (aprender de cor), trabalho no *timing* das letras (onde colocar as pausas e ênfases silábicas quando as letras são cantadas), adaptação dos esboços musicais para melhorar o som ou o ritmo de alguns instrumentos, validação da compreensão das letras quando cantadas, entre outros.

Nesta etapa, a equipe colaborou com um músico profissional da banda Villain Pingouin, Jean-Michel Soudre, que é guitarrista e cantor, para serem orientados na rítmica das canções e sonoridade dos instrumentos. Igualmente, é importante destacar que, durante 4 anos, a equipe experimentou as canções com os alunos para coletar suas impressões sobre o ritmo das canções, sua compreensão da pronúncia das letras e verificar o valor do uso das peças no ensino. Vários alunos participaram das gravações feitas na escola, fora do horário de aula ou em estúdio. Esta etapa do processo permitiu aos alunos participantes não apenas sentirem orgulho junto a seus pares, mas também adicionaram uma parte de si mesmos na criação de uma nova ferramenta didática, ao mesmo tempo em que contribuíram para desenvolver seu sentimento de pertencimento em relação ao ambiente escolar.

4. A integração da ferramenta didática no ensino primário e na formação continuada

Nas páginas seguintes, daremos a palavra a três atores do meio escolar que colaboraram intimamente na realização desse projeto. Elas testemunharão como se apropriaram da ferramenta e como a integraram em suas práticas profissionais.

4.1 Nathalie, como você integrou a ferramenta no ensino de ciências humanas e sociais?

Eu ensino ciências humanas e sociais no primário sem livro didático ou caderno de aprendizado específico há mais de dois anos. Prefiro disponibilizar materiais diversos para os alunos (livros didáticos variados, literatura infanto-juvenil ou textos provenientes do projeto *Récit(us)*¹⁰ para promover a aprendizagem autônoma de cada um e o pensamento crítico através da exploração de informações e resolução de problemas.

Para trabalhar a competência nº 1 (Ler a organização de uma sociedade

10 O projeto *Récit* é um site web educativo que tem como objetivo oferecer conteúdo gratuito para estudantes de e professores de todo o país. No que tange ao ensino das ciências humanas e sociais, o *Recit(us)* propõe uma panóplia de recursos para o ensino dessa disciplina tanto no primário como no secundário: (<https://www.recitus.qc.ca>).

em seu território), eu divido os alunos em equipes e dou a cada equipe um conceito com o qual eles devem se familiarizar. Os membros se tornam especialistas de um conceito ou uma simples noção, agrupando seus aprendizados em uma produção (uma tabela) que reflete sua leitura da organização de uma sociedade em seu território. Em seguida, eles compartilham seus conhecimentos com as outras equipes. Realizamos trocas ricas e estimulantes em grande grupo e comparamos o que aprendemos sobre a sociedade estudada com nosso cotidiano nos dias atuais. Finalmente, trago os esclarecimentos necessários para entender melhor o vocabulário relacionado à história, às localizações geográficas apresentadas no material ou na linha do tempo.

A coleta autônoma de informações é uma boa maneira de tornar os alunos ativos em seu aprendizado, mas é árduo e nem sempre agradável para todos. Além disso, essa abordagem não atinge todos os meus alunos. Nenhum método consegue motivar 100% do grupo e garantir a retenção dos conhecimentos essenciais. Mas a transformação dos conhecimentos essenciais preconizados em canções ritmadas parece ocasionar um grande prazer de aprendizado para um maior número de alunos e traz uma dinâmica para minhas aulas que os textos por si só não conseguem criar, mesmo que essa fórmula seja mais expositiva. As canções do álbum “*Os Primeiros...*” adicionam valor às minhas aulas de ciências humanas e sociais e ativam novos sentidos nos meus alunos. Esse despertar sensorial gera memórias com os conteúdos abordados e percebo que meus alunos retêm mais informações em meu ensino. Às vezes, vejo até mesmo alunos cantarolando mentalmente uma canção para tentar responder a algumas perguntas quando realizamos uma avaliação. Isso me faz sorrir!

Para introduzir as canções no meu ensino, eu procedo de várias maneiras. Eu toco as peças instrumentais durante os períodos de aprendizagem autônoma como música de fundo porque permite que os alunos se familiarizem com o som de certos instrumentos tradicionais, sem realmente perceberem que a música que estão ouvindo faz parte de um dispositivo de aprendizagem muito mais completo. No entanto, o que eu prefiro é estudar os textos das canções e seu vocabulário, seguido pela audição das peças. As canções podem servir como uma introdução em sala de aula para suscitar a curiosidade dos alunos em relação a certas informações que eles vão aprofundar em suas leituras em equipe ou podem ser usadas para revisar tudo o que aprendemos após os períodos de aula. Eu sempre vejo brilho nos olhos de alguns alunos quando eles percebem que as letras contêm termos (como “queimada”) e informações que eles acabaram de ler e reconhecem o significado! De uma forma ou de outra, ouvir as canções leva a trabalhar a competência nº 3: Abrir-se à diversidade das sociedades e de seus territórios.

Como o objetivo final do mês de junho é comparar duas das sociedades

estudadas, a escuta das canções se torna cumulativa à medida que os meses avançam. Em nossas aulas, podemos passar até 20 minutos cantando antes de continuar com a lição do dia. Isso alegra muito os alunos que pensam que a aula acabará em apenas 30 minutos. Mas eu, que vejo a intenção pedagógica por trás dessa prática, sei que tudo o que cantamos é, na verdade, uma revisão geral para esse grande trabalho comparativo de junho!

Finalmente, quando sinto que os alunos conhecem bem uma canção porque a ouviram e cantaram várias vezes (acompanhada do texto da versão do aluno na mão), apresento o vídeo que a acompanha. Isso ajuda a reter as informações, apresentando aos alunos imagens que eles podem associar com as letras das canções e as novas palavras do vocabulário.

Acho notável que os alunos que continuam seu percurso escolar voltem para me ver anos depois, testemunhando que ainda se lembram, não dos seus aprendizados em ciências humanas e sociais realizados pela pesquisa autônoma, mas sim das letras de várias canções. Até mesmo os pais, que escutam as canções com seus filhos para prepará-los para uma avaliação, me dizem que algumas letras e músicas ficam em suas cabeças quando estão no trabalho. Então, acredito que estou no caminho certo!

4.2 Anne, como você integrou a ferramenta no ensino de música?

Nas minhas aulas de música com alunos do 3º ano do primário, usei as canções de forma regular e consegui trabalhar todas as competências da área de artes recomendadas pelo *Programa de formação da escola do Quebec*.

Como exemplo, para a competência “Apreciar obras musicais, suas realizações e as de seus colegas”, mencionada na progressão das aprendizagens de música para ensino primário, faço os alunos ouvirem a canção “Os Iroquoisens” (*Les Iroquoisens*) e peço que identifiquem, de acordo com uma grade de análise previamente estudada em sala de aula, os vários parâmetros musicais: o tempo, a altura das notas, o timbre dos instrumentos, o nome dos instrumentos ouvidos e o significado das letras. Cada canção do álbum *Os primeiros...* propõe universos sonoros e emocionais variados. Além disso, ensino aos alunos a distinguir diferentes estilos musicais e suas características sonoras específicas presentes em cada canção.

Com relação à competência “Interpretação de peças musicais”, mencionada na progressão das aprendizagens em música no ensino primário, eu uso os instrumentos que são estudados nas aulas de música, como os xilofones (alto, soprano e baixo), os metalofones e os cavaquinhos para complementar o repertório das peças. Algumas letras poéticas e ricas em rimas, como por exemplo a canção “Ao longo das estações” (*Au fil des saisons*) facilitam a aprendizagem

tanto na estrutura das canções quanto na memorização delas. Os alunos cantam as canções e a voz acaba sendo o principal instrumento musical para permitir a interpretação das peças e revisar as técnicas musicais e teóricas já aprendidas. Além disso, adiciono vários pequenos instrumentos de percussão que permitem revisões de noções rítmicas e arranjos originais e variados.

A competência “Criar peças vocais ou instrumentais” é melhorada com o uso dessas canções. Usando o documento “Progressão das aprendizagens” proposto pelo ministério (GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, 2009), eu escolho um ou dois itens para contextualizar, como ostinato (repetição contínua de uma sequência rítmica) ou pergunta-resposta (como em um diálogo, um faz uma pergunta tocando um ritmo ou uma curta melodia e o outro responde com um ritmo ou uma melodia). Após ouvirem a canção “As nações que se encontram” (*Les nations qui se côtoient*), por exemplo, os alunos são colocados em grupos e improvisam letras e ritmos respeitando o estilo da canção. A versão instrumental, também disponível para cada canção, facilita esse trabalho. Além disso, eu usei essa canção para que os alunos (em grupos de quatro discentes) pudessem criar letras novas sobre sua própria base rítmica.

Finalmente, no final do ano, em colaboração com outros professores da escola, elaboramos um conceito de espetáculo, propondo cenários e interpretações de várias músicas deste álbum. Tudo foi realizado com um espírito de compartilhamento, promovendo a interdisciplinaridade para a grande felicidade de todos.

4.3 Stéphanie, como você integrou a ferramenta na formação continuada oferecida aos professores do ensino primário?

Na minha prática profissional como coordenadora pedagógica no Centro de Serviços escolares de Trois-Lacs, o desenvolvimento de material pedagógico requer uma atenção especial. É preciso ser compatível com o *Programa de formação da escola do Quebec* (GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, 2001), com a *Progressão das aprendizagens* (GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, 2009), com o *Quadro de avaliação* (GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, 2011) e com a idade do público-alvo, ao mesmo tempo que desperte o interesse dos alunos.

Em 2021, eu procurava oferecer aos professores que não utilizam um livro didático específico e àqueles que buscavam um complemento para o livro didático utilizado, ou para o material produzido por eles mesmos, uma ferramenta pedagógica para o ensino do currículo de ciências humanas e sociais no terceiro ano do ensino primário. Assim, um caderno de atividades foi desenvolvido para eles. Neste caderno de atividades, eu queria diversificar as situações de aprendizagem e de avaliação, respeitando o programa, a progressão das aprendizagens e o quadro de avaliação. Era essencial tornar acessível a análise de documentos

e fontes históricas. Era necessário tentar fazer com que os alunos aprendessem de forma lúdica, especialmente no ensino primário.

Consequentemente, a inserção das canções do álbum *Os primeiros...* do Projeto Natanne se apresentou como a escolha ideal. Então, criei um complemento pedagógico que propõe escutar as canções como introdução ao estudo da organização socioespacial das sociedades preconizadas pelo programa de formação. Em seguida, utilizá-las como documentos/fontes a serem analisadas. Assim, no caderno de atividades desenvolvido, há atividades de aprendizagem que exigem que os alunos analisem trechos de canções apoiados visualmente por documentos iconográficos extraídos do site web *Récit(us)*.

No início, os alunos devem identificar, em trechos de canções sobre os *Iroquoiens* por volta de 1500, apoiados por documentos iconográficos, alguns elementos relacionados à investigação histórica (a técnica do 3QO: Quando? Quem? O quê? Onde?). Assim, os alunos buscam um elemento temporal, o nome da sociedade ou grupo representado, o assunto e o aspecto da sociedade ilustrados e o local onde se pode situar a sociedade em estudo. Todos esses elementos são encontrados em uma das quatro canções que tratam dos *Iroquoiens* por volta de 1500: “Os Oroquoiens” (*Les Iroquoiens*), “Povos Sedentários” (*Peuples sédentaires*), “Isha e Angeni” (*Isha et Angeni*) e “O Encontro do Xamã” (*La rencontre du chaman*). Essas questões permitem que os alunos desenvolvam diferentes componentes da competência nº 1, específica ao ensino das ciências humanas e sociais no primário (ler a organização de uma sociedade em seu território).

Em outra questão, é solicitado aos alunos que identifiquem na canção “Ao longo das estações” (*Au fil des saisons*) diferentes elementos relacionados às características da sociedade formada pelos *Algonquiens* por volta de 1500 (o território, o modo de vida da população, a economia e o transporte, a política e a cultura). Para cada elemento solicitado, os alunos devem destacar as passagens com uma cor diferente de acordo com a legenda. Esse tipo de questão permite a utilização da música para ajudar o aluno a conceitualizar a realidade social da sociedade estudada.

Para desenvolver a competência nº 3 (abrir-se à diversidade das sociedades e de seus territórios), com ajuda da canção “As nações que se encontram” (*Les nations qui se côtoient*) é solicitado aos alunos que identifiquem os trechos em que são explicados os diferentes tipos de relações (culturais, econômicas, políticas, etc.) entre duas das sociedades estudadas. Inicialmente, as relações econômicas entre os *Algonquiens* por volta de 1500 e os *Iroquoiens* por volta de 1500 devem ser identificadas com a ajuda da canção. Em um segundo momento, as relações políticas entre as nações devem ser determinadas.

Além disso, trechos das canções também são utilizados para permitir que

os alunos compreendam melhor uma única característica (natural ou humana) de cada vez, a fim de comparar posteriormente as três sociedades em estudo. Por exemplo, os alunos devem identificar os elementos característicos da cultura, da política ou da população na sociedade dos Incas por volta de 1500, analisando documentos iconográficos e trechos curtos da canção “A conquista do Sul” (*La conquête du Sud*).

A canção “Nos Andes” (*Dans les Andes*) é por sua vez usada para apresentar elementos territoriais, econômicos ou culturais desta mesma sociedade. Todos os elementos identificados com relação à organização socioespacial dos Incas serão comparados, numa atividade posterior, com as sociedades dos *Iroquoiens* e dos *Algonquiens* em torno de 1500.

Além disso, para ajudar os alunos a entenderem as mudanças que ocorreram na sociedade dos *Iroquoiens* entre 1500 e 1745, propomos que ouçam a canção “A caminho da Ásia” (*En route vers l’Asie*). Esta última explica as grandes explorações europeias e a tomada de posse do território do Vale do São Lourenço pelos Franceses. Esse aprendizado por meio de músicas permite que os alunos questionem as consequências das mudanças no modo de vida dos *Iroquoiens* após a instalação dos franceses em seu território, ajudando-os, assim, a desenvolverem alguns componentes da competência nº 2: interpretar as transformações de uma sociedade e do seu território.

5. Conclusão

Conforme destacado por Araújo-Oliveira *et al.* (2022),

além da necessidade de realizar estudos e produzir conhecimentos [...], é importante que pesquisadores e especialistas em didática trabalhem em conjunto com os atores do meio escolar, entre outras coisas, na concepção e implementação de ferramentas didáticas que alimentem a prática dos professores e as aprendizagens dos alunos, bem como as atividades de formação e desenvolvimento profissional docente (ARAÚJO-OLIVEIRA *et al.*, 2022, p. 306).

A realização do Projeto Natanne se insere no bojo desse postulado. As músicas do álbum *Os primeiros...* e as utilizações feitas pelos praticantes permitem a diversificação dos modos de transmissão e de aquisição dos conhecimentos. Elas têm uma dimensão cultural que se alia muito bem com a aprendizagem das realidades sociais, históricas e geográficas dos alunos do ensino primário.

Este projeto também representa uma oportunidade de aumentar e estreitar os laços de colaboração entre os meios universitário e escolar. Ele permite que os diversos atores envolvidos enriqueçam e dinamizem suas práticas de ensino ou de acompanhamento dos professores dentro de uma ampla rede de

intervenientes e formadores no campo da didática das ciências humanas no ensino fundamental, ao mesmo tempo em que se engajam em processo coletivo de desenvolvimento profissional contínuo e colaboram para valorizar a profissão docente (GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, 2020).

Referências

- ARAÚJO-OLIVEIRA, A.; CHAGNON, N.; GUILBAULT, A.; CHARLAND, S. Concevoir et intégrer des chansons dans l'enseignement de l'univers social au primaire: l'expérience de trois praticiennes au primaire dans le cadre du projet Natanne. **Enjeux de l'univers social**, v. 18, n. 2, p. 6-9, 2023.
- ARAÚJO-OLIVEIRA, A. L'intervention éducative en sciences humaines et sociales au primaire à travers les zones d'ombre des discours sur les pratiques d'enseignement. **Éducation et francophonie**, v. XLVII, n. 2, p. 172-193, 2019. <https://doi.org/10.7202/1066453ar>.
- ARAÚJO-OLIVEIRA, A.; CHAGNON, N.; GUILBAULT, A. Chansons pour apprendre l'univers social au primaire: le partenariat chercheur-praticiens comme levier de développement professionnel. In: ARAÚJO-OLIVEIRA, A.; TREMBLAY-WRAGG, É. (Orgs.). **Des pratiques inspirantes au cœur de la formation à l'enseignement**. Presses de l'Université du Québec, p. 301-325, 2022.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. **Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire et enseignement primaire**. Québec: Ministère de l'éducation du Québec, 2001. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ_univers-social.pdf.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. **Progression des apprentissages: Géographie, histoire et éducation à la citoyenneté**. Québec: Ministère de l'éducation, du loisir et du sport, 2009. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PDA_PFEQ_univers-social_2009.pdf.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. **Cadre d'évaluation des apprentissages: Géographie, histoire et éducation à la citoyenneté**. Québec: Ministère de l'éducation, du loisir et du sport, 2011. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/CE_PFEQ_univers-social_2011.pdf.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. **Référentiel de compétences professionnelles. Profession enseignante**. Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur, 2020. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/referentiel_competchances_professionnelles_profession_enseignante.pdf.
- MOERBECK, G.; ARAÚJO-OLIVEIRA, A. Dimensões didáticas e disciplinares do ensino da História: o caso do 6º ano do Ensino Fundamental no Brasil e do 3e cycle du primaire no Québec. **Tempo e argumento**, v. 14, n. 37, p. 1-34, 2022. <https://doi.org/10.5965/2175180314372022e0204>.

SINAIS-TERMO DO SISTEMA DE REPRODUTOR HUMANO PARA A ÁREA DE CIÊNCIAS DA SAÚDE

Josy Vitória de Sousa Macêdo¹

Daniela Prometi²

1. Introdução

O estudo das áreas de Lexicologia, Lexicografia, Terminologia e Terminografia das Línguas de Sinais Brasileira - LSB estão cada vez mais ampliando as suas pesquisas no Brasil. Essas áreas oportunizaram discussões e reflexões com os pesquisadores Surdos mestrandos e doutorandos na área de Linguística do Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas. O presente estudo objetiva mostrar os sinais-termo do Sistema de Reprodutor Humano, sabemos que “a terminologia técnica e científica exigem um tratamento diferenciado numa e outra língua, no que se refere à gênese de sinais terminológicos” (Faulstich, 2016). Os estudos sobre os sinais-termo e a organização dos sinais-termo na Língua de Sinais Brasileira - LSB, vem reconhecendo a nossa pesquisa no Laboratório de Linguística de Língua de Sinais- LabLibras da Universidade de Brasília.

A maioria dos termos científicos em Língua Portuguesa, podemos notar que, existem poucos sinais-termo para a área de Ciências da Saúde. Hoje em dia, os Surdos ou os intérpretes de Libras, enfrentam dificuldades de entender os conceitos dos termos nesta área, porque ainda não tem os sinais-termo apropriado que possam ajudar na comunicação. O problema nesta pesquisa, a pesquisadora Macêdo (2022) que ministrava a disciplina de Ciências para os alunos Surdos matriculados nas escolas inclusivas das redes públicas de ensino, percebeu que os alunos Surdos que apresentavam grande dificuldade acerca dessa matéria. Consequentemente, é notável o grande número de alunos surdos com dificuldade de entender o conteúdo sobre o Sistema Reprodutor Humano, uma vez ausentes

1 Mestranda em Linguística pelo Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas (LIP) pela Universidade de Brasília (UnB). E-mail: vitoria.jm21@gmail.com.

2 Professora do Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas (LIP) na Universidade de Brasília (UnB). Mestre e Doutora em Linguística pelo Programa de Pós-graduação em Linguística – PPGL da Universidade de Brasília (UnB). Vice-coordenadora do Núcleo Laboratório Varlibras. E-mail: danielaprometi@gmail.com.

os sinais-termo adequados, mais especificamente a sinalização dos sinais-termo do sistema reprodutor masculino e feminino, à exemplo dos sinais-termo dos órgãos genitais masculino e feminino. Essa situação foi observada pela pesquisadora, ao ensinar o corpo humano, os órgãos do sistema reprodutor masculino e feminino, na educação bilíngue para surdos em um polo de uma escola municipal inclusiva. O que aconteceu nessa ocasião foi o seguinte: ao acompanhar o ensinamento, algumas alunas surdas não tocaram a mão na boca para realizar o sinal de pênis, talvez por estar envergonhadas e não querer fazer a configuração de mão “L” encostando a ponta do polegar entre os dentes da boca. A principal causa do incômodo era o fato de ter de tocar a mão na boca para realizar o sinal. Então, elas fizeram a mudança de localização da boca para o espaço em frente ao peito. Outros alunos também reagiram de forma negativa ao aprender o conteúdo. Com esses relatos, percebemos que o assunto precisava ser estudado e aprofundado mais esses estudos sobre esses sinais comuns utilizados pelos surdos.

Após perceber o problema, procuramos as respectivas respostas, e são estas: o corpo humano pode ser dividido em três partes: cabeça, tronco e membros. A cabeça é formada pelo crânio e a face, compostos por olhos, nariz, boca e orelhas. Assim, apresentam locações na face o sinal de pênis, com toque na boca; o sinal de vagina, com toque na testa; o de anus, com toque no nariz; o de peitos, com toque nos olhos. Essas informações foram encontradas no dicionário em LSB de Capovilla (2001), que existem os sinais comuns, mas não são os sinais-termo, muito menos apresenta os respectivos conceitos e significados para a área da Ciências da Saúde.

Diante de tudo isso, precisamos em melhorar o método de ensino desse conteúdo em sala de aula, e percebemos que é necessário saber de onde veio a criação desses sinais comuns que são sinalizados na face – é importante buscar esse conhecimento e elaborar um conceito de informação mais claro e objetivo, ou seja, de fácil compreensão e boa associação por parte dos surdos.

O conteúdo especializado em questão ainda é limitado e de difícil acesso, inclusive em bibliotecas. Grande parte desse material é produzida apenas em língua portuguesa. Além disso, a maioria dos professores não sabe a Língua de Sinais Brasileira (LSB) ou apenas conhece a LSB em um nível básico, o que faz com que os profissionais despreparados e sem recursos adequados sobre o conteúdo informem a matéria incompleta, inadequada, com faltas de adaptação e uniformidade no ensino. Há também casos de ausência de intérpretes de LSB nas universidades nas áreas da saúde como medicina, enfermagem, nutrição e entre outras áreas, para atender o acadêmico surdo. Nesse contexto, esse aluno encontra dificuldade na compreensão linguística e teórica das aulas, por falta de sinais-termo.

2. Referencial teórico

A Língua de Sinais Brasileira é a língua de sinais natural dos surdos brasileiros. Foi criada em comunidades surdas que se contatavam e passavam essa cultura ao longo de gerações. É a língua materna, de modalidade visual-espacial usada pelos surdos, feita com as próprias mãos, sem utilizar o canal auditivo – nesse caso, a informação linguística é transmitida pela fala e recebida pelo canal auditivo. Em outras palavras, o processo de troca de informações em línguas de sinais e línguas orais-auditivas é o mesmo – emissão e recepção de dados –, mas possuem características distintas, por serem de modalidades diferentes.

Para se falar da criação e da constituição de um léxico é preciso entender a área que é responsável por este trabalho. O léxico é um produto terminológico, assim como o vocabulário, dicionários, glossário e normas terminológicas. A constituição do léxico de uma língua não é apenas uma lista de palavras. Correia (2005, p. 9) define o léxico como:

Conjunto virtual de todas as palavras de uma língua, isto é, o conjunto de todas as palavras da língua, as neológicas e as que caíram em desuso, as atestadas e aquelas que são possíveis tendo em conta os processos de construção de palavras disponíveis na língua.

Com o desenvolvimento da Língua de Sinais Brasileira (LSB), surgiu o sinal-termo, a proposta do sinal-termo na Língua de Sinais Brasileira (Libras) foi criada por Faulstich (2012 e 2014) e esse termo aparece pela primeira vez na dissertação de mestrado de Costa (2012). Faulstich (2014) explica que a expressão sinal ou sinais não faz parte dos termos científicos ou técnicos no significado do contexto das linguagens de especialidade. A expressão sinal serve para os significados usados no vocabulário comum da Libras. Faulstich (2016) mostra que:

“... a expressão sinal-termo é a que corresponde às necessidades de uso especializado. Para melhor compreender a criação desse termo novo, é preciso ver os significados separadamente, como aparecem no *glossário sistêmico de léxico terminológico*, em elaboração, transcrito a seguir:

Sinal. 1. Sistema de relações que constitui de modo organizado as línguas de sinais. 2. Propriedades linguísticas das línguas dos surdos. Nota: a forma plural –sinais- é a que aparece na composição *língua de sinais*.

Termo. Palavra simples, palavra composta, símbolo ou fórmula que designam os conceitos de áreas especializadas do conhecimento e do saber. Também chamado *unidade terminológica*”.

Para saber melhor a expressão sinal-termo, Faulstich (2016) conta o histórico da composição:

“A palavra *sinal* é de origem latina *signalis* e quer dizer ‘que serve de signo, de sinal’. No início tinha valor de adjetivo, mas, posteriormente, passou

a substantivo para designar ‘uma unidade de informação’. Por sai vez, a palavra *termo*, também de origem latina *terminus* quer dizer ‘limite, fim, extremidade, *determinatum*’. Convém observar que *signo linguístico* é unidade linguística constituída pela união de um conceito para chegar ao(s) significado(s). A composição sinal-termo é, portanto, uma nova terminologia que une dois conceitos expressivos, para designar um significado concreto em língua de sinais.”

Assim podemos entender o que é sinal-termo por Faulstich (2016):

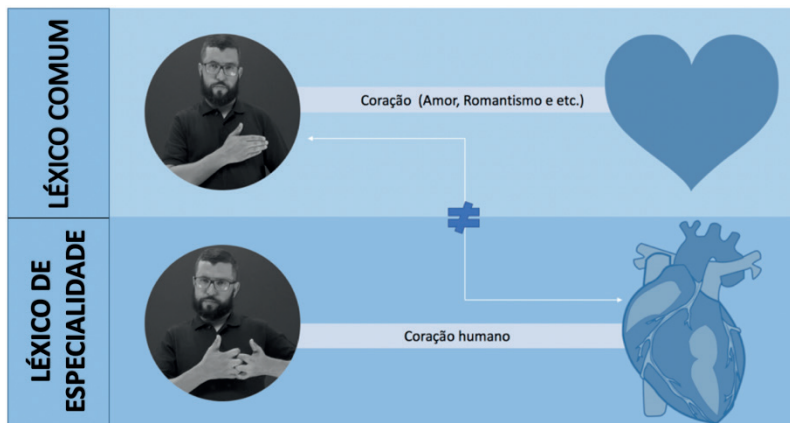
“Sinal-termo. 1. Termo da Língua de Sinais Brasileira que representa conceitos com características de linguagem especializada, próprias de classe de objetos, de relações ou de entidades. 2. Termo criado para, na Língua de Sinais Brasileira, denotar conceitos contidos nas palavras simples, compostas, símbolos ou fórmulas, usados nas áreas especializadas do conhecimento e do saber. 3. Termo adaptado do português para representar conceitos por meio de palavras simples, compostas, símbolos ou fórmulas, usados nas áreas especializadas do conhecimento da Língua de Sinais Brasileira. “

A Língua de Sinais Brasileira (LSB) tem gramática própria. Por consequência, a criação de sinais-termo obedece a esse mesmo padrão linguístico referente às regras fonológicas, morfológicas, sintáticas e semânticas, mediante a visualização do corpo. Nesse sentido, Quadros & Karnopp (2004) destacam que:

A área do corpo ou do espaço de articulação definido pela posição do corpo do sinalizador é o local onde os sinais são articulados. Esse é o espaço de enunciação da língua, ou seja, é a “área que contém todos os pontos dentro do raio de alcance das mãos” (QUADROS & KARNOPP, 2004, p. 57).

Diante disso, os parâmetros para a execução dessa língua precisam ser conhecidos e utilizados. São estes: configuração de mãos, localização, movimento, expressões faciais e corporais – juntos, formam um conjunto efetivo para o entendimento claro e detalhista do que se comunica ao surdo, ou seja, a explicação e a linha de pensamento estão presentes no próprio conceito do sinal-termo. Na figura 1 abaixo, identificamos dois termos que podem referir ao termo: CORAÇÃO: um dos termos mostra o sinal com o significado usado no léxico comum da Língua de Sinais Brasileira que, no caso, indica amor, romantismo; e o outro, sinal-termo da Libras que representa conceitos com características de linguagem especializada da área de especialidade do corpo humano. Diante desta distinção, salientamos que não se deve usar o sinal do léxico comum para o contexto de uso da área do conhecimento, visto que este uso se mostraria fora do contexto da área específica e, conseqüentemente, seria sinalizado de forma inadequada. Costa (2012, p. 36) mostra que esta sinalização de CORAÇÃO, exibida na segunda parte da figura 1, é um sinal-termo, um sinal científico, porque tem o formato do coração, de acordo com a concepção anatômica do órgão.

Figura 1 - Sinal e Sinal-termo para CORAÇÃO



Fonte: Costa (2012).

É preciso, portanto, ter cuidado na hora de se criar ou elaborar obras terminológicas, bem como no trabalho de descrição de obras lexicográficas. Deve-se utilizar o sinal e o sinal-termo com distinção entre eles, pois, às vezes, os pesquisadores se confundem e usam o termo sinal-termo para se referirem a todos os sinais, inclusive, os do léxico comum. Além disso, é preciso separar os sinais-termo de acordo com a sua área específica (PROMETI, 2020, p. 46).

Esse conjunto de elementos contribui para o desenvolvimento progressivo do cidadão surdo, uma vez que é preciso ter entendimento do que se aprende para viver bem e se comunicar de forma adequada. Então, a partir da criação dos sinais-termo do sistema do reprodutor masculino e feminino do corpo humano, os surdos poderão ampliar seus conhecimentos sobre o assunto para, posteriormente, buscar outros conteúdos pelo mundo. Sem os sinais-termo, problemas são observados, como os destacados por Prometi (2020).

Em nossa pesquisa, identificamos problemas como: os sinais criados não respeitam a regra de formação dos sinais-termo; os sinais criados não são validados pelos Surdos lexicógrafos e especializados em terminologia da LSB, tão pouco são validados pelos Surdos (PROMETI, 2020, p. 21).

Prometi (2013) registra em seus estudos que a falta de vocabulário em Libras dificulta a aquisição de conceitos científicos e técnicos por parte dos Surdos, assim como a compreensão de conteúdos abordados em sala de aula. A fim de superar as adversidades, grande parte destes Surdos cria sinais-termo dentro da própria sala de aula, juntamente com os intérpretes que ali trabalham. No entanto, estes sinais-termo não são validados tampouco disseminados e isso causa um grande problema no contato linguístico entre pessoas que se comunicam em Libras. As escolas podem melhorar o espaço dos alunos surdos em seus ambientes, ajudá-los

a se comunicar em sua língua de realidade e promover o convívio com outros surdos independentes em aspectos como identidade, linguística e cultura. A respeito disso, Almeida (2019, p. 9), diz que é importante analisar e compreender a funcionalidade desta língua de natureza visual para fortalecer as descobertas dos processos cognitivos envolvidos na linguagem humana.

3. Pressuposto metodológicos

Nesta pesquisa, serão descritos os procedimentos metodológicos adotados para desenvolver a pesquisa que está em andamento. Esta pesquisa é de natureza descritiva e qualitativa. Que pretende criar os sinais-termo do Sistema Reprodutor Humano na LSB, pois ainda não há o sinal-termo ou o sinal já existente apresenta o seu conceito inadequado dentro da terminologia. E o público-alvo desta pesquisa são os alunos surdos que estudam a disciplinas de Ciência na rede escolar e alunos surdos que cursam a área da saúde.



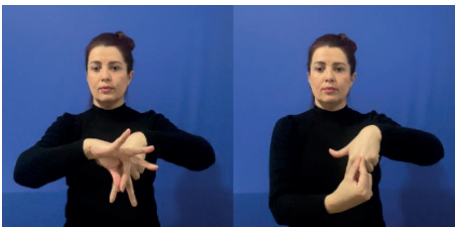
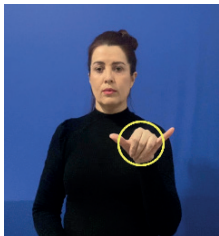
O objetivo final desta pesquisa que está em andamento é *desenvolver um léxico bilíngue com os termos do Sistema Reprodutor Humano em LSB e em Língua Portuguesa*, para a melhor acessibilidade dos surdos e dos intérpretes de Libras dentro da área de Ciências da Saúde. O procedimento metodológico para a elaboração dos sinais-termo nesta área da pesquisa, segue as seguintes etapas:


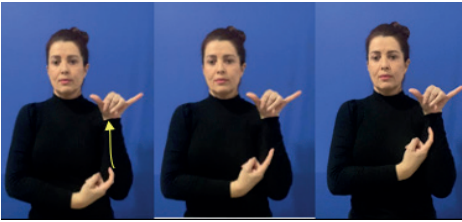
- Primeira etapa: selecionar e organizar lista dos termos na área das Ciências da Saúde que comporão o corpus da pesquisa para a criação dos sinais-termo;
- Segunda etapa: pesquisar os sinais comuns existentes do sistema reprodutor masculino e feminino em dicionários de LSB para analisar os conceitos;
- Terceira etapa: analisar os conceitos e/ou significados dos termos em língua portuguesa, se os sinais comuns existentes correspondem aos conceitos em LSB;
- Quarta etapa: discutir e argumentar esses conceitos e os sinais comuns com o especialista da área da Ciências da Saúde;
- Quinta etapa: criar os sinais-termo de acordo com o conceito correto do termo;
- Sexta etapa: validar os sinais-termo criados;
- Sétima etapa: gravar e organizar os vídeos e imagens de fotos de sinais-termo em LSB;
- Oitava etapa: organizar a macroestrutura e a microestrutura do léxico bilíngue do sistema reprodutor humano em LP- LSB.

Como a pesquisa está em andamento, a criação de sinais-termo para essa

área, irá reunir com os surdos acadêmicos que estudam essa área de Ciências da Saúde, juntamente com os Surdos lexicográficos e terminográficos para a discussão dos termos do português e para a criação dos sinais-termo que representam os conceitos. E por fim, como uma prévia da pesquisa em andamento, mostramos os seguintes sinais-termo criados por Macêdo (2023):

Tabela 1- Sinais-termo para a área da Ciências da Saúde

Termos	Sinais-termo	
Corpo Humano		<p>Esse sinal indica o corpo humano.</p> <p>O polegar seria o braço, o dedo indicador e o dedo do meio seriam as pernas.</p>
Pênis		<p>O dedo indicador (pênis o testículo) junto com mão que indica o corpo humano.</p>
Vagina (externo e interno)		<p>Configuração das mãos (EXTERNO) com pêlo da vagina junto com mão indica o corpo humano.</p> <p>Configuração das mãos (sem pelo interno) com colo do útero no fundo da vagina junto com mão indica o corpo humano.</p>
Útero		<p>Círculo que está na cor amarelo, indica o útero.</p>

<p>Ovário</p>		<p>O polegar e o dedo mínimo indicam onde estão os ovários (esquerda e direita).</p>
<p>Espermatozoide</p>		<p>Mesmo o sinal do útero, o esperma que na vagina chega no útero vai às trompas formação óvulo e forma o zigoto caminho até o útero.</p>

Fonte: Macêdo (2023)

4. Considerações finais

Entendemos que é importante a criação dos sinais-termo da área de Ciências da Saúde, pois essa proposta de criar um léxico bilingue dos sinais-termo do Sistema Reprodutor Humano que irá oferecer uma oportunidade para os alunos Surdos matriculados nas escolas das redes públicas de ensino e os Surdos que estudam o curso da área da Saúde, uma forma de utilizar os sinais-termo correto para a compreensão dos conceitos científicos. Criar os sinais-termo de uma área científica como a área da Saúde, é uma tarefa complexa e precisa ter cuidado, não podemos criar o sinal-termo de qualquer forma, ao contrário, precisamos estar atentos às regras gramaticais da e para a Libras, e aos fenômenos linguísticos dessa língua. Diante de tudo isso, precisamos em melhorar o método de ensino e de comunicacional dentro do âmbito acadêmico e escolar, é importante elaborar um conceito de informação mais claro e objetivo, ou seja, de fácil compreensão e boa associação por parte dos surdos dentro da área da Ciência da Saúde.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, F. M. de. **Léxico bilíngue de sinais termo de equipamentos agrícolas**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação do Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas – LIP – Universidade de Brasília-UnB, Brasília, 2020, 149 p. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/40514/1/2020_FrancileneMachadodeAlmeida.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2022.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 25 abr. 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Leis/2002/L10436.htm>. Acesso em 19.05.2021.

CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. **Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da Língua Brasileira de Sinais.** Volume I: Sinais de A a L e volume II: Sinais de M a Z. 1 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo (EDUSP), 2001a; b.

CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D.; MAURÍCIO, A. C. L. **Novo Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da Língua Brasileira de Sinais.** Volume 1: Sinais de A a H e volume 2: Sinais de I a Z. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo (EDUSP), 2009a; b.

CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. **Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da Língua Brasileira de Sinais.** Volume I: Sinais de A a L e volume II: Sinais de M a Z. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo (EDUSP), 2001a; b.

_____. **Enciclopédia de Língua Brasileira de Sinais: o mundo dos surdos em LIBRAS.** Volume 1: Educação. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo (EDUSP), 2004a.

_____. **Enciclopédia de Língua Brasileira de Sinais: o mundo dos surdos em LIBRAS.** Volume 2: Família e relações familiares e casa. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo (EDUSP), 2004b.

CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D.; MAURÍCIO, A. C. L. **Novo Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da Língua Brasileira de Sinais.** Volume 1: Sinais de A a H e volume 2: Sinais de I a Z. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo (EDUSP), 2009a; b.

COSTA, M. R. **Proposta de Modelo de Enciclopédia Visual Bilíngue Juvenil:** Enciclobras. 2012. 151 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade de Brasília-UnB, Brasília-DF, 2012.

FAULSTICH, Enilde. **Sinal-Termo.** Nota lexical. Brasília: Centro Lexterm, 2014.

FAULSTICH, Enilde. **Sinal-Termo.** Nota Lexical, Brasília. Centro Lexterm, 2014. Disponível em: <https://www.centrolexterm.com.br/>. Acesso: 20/02/2023.

FAULSTICH, Enilde. **Terminologia: a disciplina da nova era na formação profissional de língua de sinais.** Revista Espaço. Número 49, edição: jan-jun, 2018. Disponível em: <<http://www.ines.gov.br/seer/index.php/revista-espaco/article/view/424>>, acesso em 07 de novembro de 2019.

FAULSTICH, Enilde. Formação de termos: do constructo e das regras às evidências empíricas. In: FAULSTICH, E.; ABREU, S. P. (Org.). **Linguística**

aplicada à terminologia e à lexicografia: cooperação internacional: Brasil e Canadá. Porto Alegre: UFRGS, Instituto de Letras, NEC, 2003, p. 11-23.

FAULSTICH, Enilde. Procedimentos básicos para glossário sistêmico de léxico terminológico: uma proposta para pesquisadores de língua de sinais. In: ISQUERDO, A. N.; DAL CORNO, G. O. M. **As ciências do léxico:** lexicologia, lexicografia e terminologia. [S.l.]: [s.n.], v. VIII, 2016. 13p.

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

GOLDFELD, Marcia. **A criança surda:** linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista. 7.^a ed. São Paulo: Plexus Editora, 2002.

PROMETI, D. **Terminologia da Língua de Sinais Brasileira:** Léxico Visual Bilíngue dos sinais-termo musicais – um estudo construtivo. 2020. 260 f. p. Tese (Doutorado -Doutorado em Linguística) - Universidade de Brasília, 2020.

QUADROS, R. M. **O tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais e Língua portuguesa.** Brasília: MEC; SEESP, 2004.

QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. **Língua de Sinais Brasileira:** estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM GUARAPUAVA – PARANÁ: PROJETO PARQUE ESCOLA

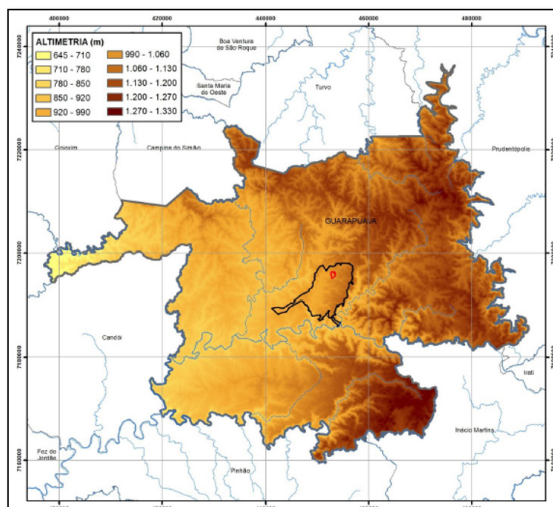
João Matheus Afinovicz de Lima¹

Daniela de Almeida dos Santos²

1. Introdução

O Município de Guarapuava está localizado na porção Centro-Sul do Estado do Paraná e pertence ao bioma mata Atlântica na região fitogeográfica Floresta Ombrófila Mista, também denominada de Mata de Araucárias (BRASIL, 2006). Esta floresta sofre com as intensas devastações e encontra-se hoje muito fragmentada, na região no qual ocorre este estudo, as áreas remanescentes desse bioma ocupam 35,59% do território guarapuavano, como mostra o mapa 1:

Figura 1. Mapa hipsométrico do município de Guarapuava – PR



Fonte: Ecosistema (2016)

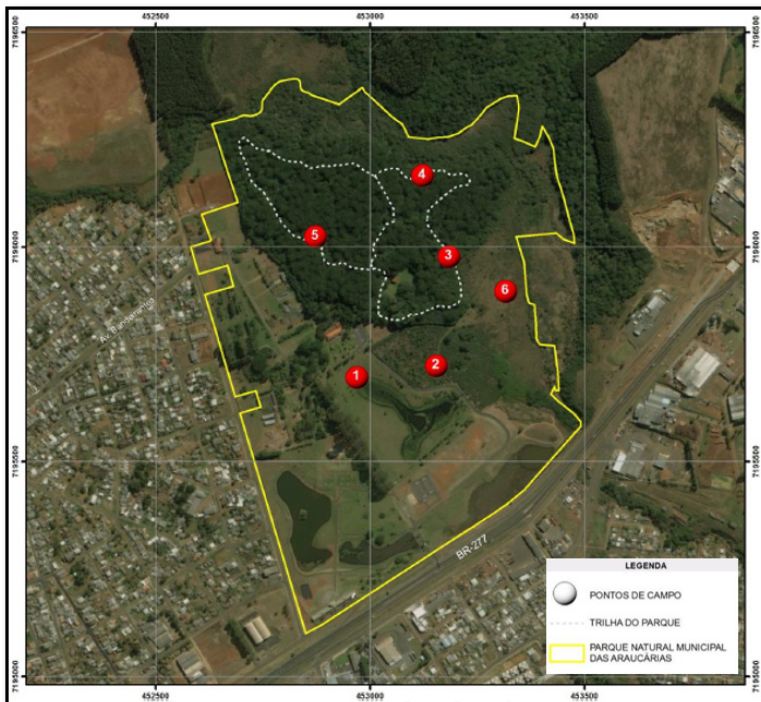
- 1 Graduado em Geografia Licenciatura pela Universidade Estadual do Centro-Oeste/UNI-CENTRO. Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Geografia pela mesma instituição. Especialização em andamento em Educação Ambiental pela Faculdade do Leste Mineiro.
- 2 Licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual do Centro-Oeste. Mestra em Ensino de Ciências Naturais e Matemática - PPGEN, pela mesma universidade. Desenvolvendo pesquisas na área de Ensino e Educação Ambiental. Lecionando as disciplinas de Ciências e Biologia.

A partir dessa problemática que também ocorre em diversas regiões fitogeográficas do país, e com a sensível modificação da percepção dos problemas ambientais e da utilização dos recursos naturais, surge a necessidade de criação de espaços especiais para a manutenção do meio natural, conservação da biodiversidade, manutenção do patrimônio genético e proteção de ecossistemas naturais, ou pelo menos amostras deles. Estes espaços passam a ser denominados “Unidades de Conservação” (UC) e passam a ter importância cada vez maior, principalmente a partir da década de 1990, época de maior globalização dos problemas ambientais e maior preocupação.

O município de Guarapuava, localizado no Paraná, abriga um remanescente significativo da Mata de Araucária, que foi designado como uma reserva ecológica, estabelecendo em 1º de julho de 1991, o Parque Municipal das Araucárias, uma área de proteção ambiental e de relevante interesse ecológico. Classificado como uma unidade de conservação permanente, o parque permite o uso científico, recreativo, cultural e educacional.

Desse modo, o Parque possui uma área de 104ha, sendo que 23ha de mata nativa, como mostra a figura 02, a seguir:

Figura 02. Localização do Parque Natural Municipal das Araucárias, Guarapuava – PR.



Fonte: Ecosistema (2016).

Nessa área uma grande quantidade de pinheiros e uma fauna rica, além de outros atrativos e serviços como: o Centro de Recepção ao visitante; o Centro de Educação Ambiental João Luiz Toledo; a Administração da Secretaria Municipal de Meio Ambiente, as Trilhas Interpretativas pelo interior da Floresta com Araucárias – Ombrófila Mista (1076 metros); o Arboreto Florestal – Jardim Botânico; o Viveiro Municipal de espécies nativas e de flores e o Museu de Ciências Naturais em Convênio com a instituições universitárias do município.

A política ambiental do município tem como princípio a conservação e preservação ambiental, o que contribui para a qualidade de vida da população, tendo assim, como prioridade o desenvolvimento de projetos e ações relacionados à Educação Ambiental.

O Centro de Educação Ambiental “João Luiz Toledo” é um espaço destinado para realização de oficinas e palestras de Educação Ambiental com a comunidade escolar, alunos e professores e com a comunidade guarapuavana. Assim, foi elaborado em maio de 2013, pela equipe técnica da Secretaria Municipal de Meio Ambiente de Guarapuava o projeto Parque Escola, promovendo ações ambientais educativas de maneira sistematizada e continua para alunos, professores e comunidade do entorno da Unidade de Conservação.

A iniciativa do Parque Escola contribui para fortalecer a conexão das pessoas com o ambiente natural, despertando o interesse e o cuidado com a natureza desde cedo. Além disso, a educação ambiental desempenha um papel fundamental na formação de cidadãos conscientes e responsáveis, capazes de tomar decisões informadas e sustentáveis em relação ao meio ambiente.

Desse modo, foi constatado que, a Secretaria Municipal de Meio Ambiente por meio das ações e projetos, busca não apenas promover a educação ambiental, mas também incentivar a participação da comunidade no cuidado e na conservação do meio ambiente, fazendo com que se torne uma abordagem holística e integrada, na qual é essencial para construir um futuro mais sustentável e preservar os recursos naturais para as gerações futuras.

A metodologia utilizada para as ações educativas foi baseada na reflexão crítica e participativa. A descrição da metodologia do Projeto Parque Escola está dividida em três etapas, que acontecem de modo simultâneo: a formação de professores (entendimento e a compreensão sobre o tema dos conceitos relacionados a unidades de conservação e educação ambiental), a visita orientada de alunos e comunidade na Unidade de Conservação e também sobre o desenvolvimento do Projeto Formando Pela Natureza. Sendo assim, este trabalho está dividido respectivamente como citado acima.

2. Unidades de Conservação e a Educação Ambiental

Para adentrar ao tema, é necessário explicitar os conceitos que estão envolvidos na integração deste capítulo. A criação das Unidades de Conservação (UC) é uma política voltada para preservação e conservação ambiental de certas áreas de importância biológica e de recursos naturais, bem como um local para que a comunidade possa interagir diretamente com essas unidades, e desse modo ser co-partícipe no processo de manutenção da flora e da fauna (BRASIL, 2006).

A Educação Ambiental (EA), nesse processo, exerce a função de ligação entre os objetivos das unidades de conservação e as práticas pedagógicas voltadas para auxiliar as pessoas a construírem valores, habilidades, competências e conhecimentos voltados para a conservação e preservação do meio ambiente.

A EA mostra-se com pilar forte na mudança do quadro recente em que se encontra a humanidade, visto que a degradação ambiental está presente em todos os lugares, seja nas áreas urbanas ou rurais e trazendo consequências diretas e indiretas para a comunidade local. Dessa forma, a EA auxilia no enfrentamento deste quadro, desenvolvendo na sociedade a consciência da gravidade desses problemas e capacitação para discussões, diagnóstico e identificação de possíveis soluções (MARCATTO, 2002).

A EA também surge como resposta à crise do paradigma moderno, tendo suas raízes no movimento ecológico que tinha como base a contracultura, que se opõem “ao paradigma ocidental moderno, industrial, científico, questionando a racionalidade e o modo de vida da chamada Grande Sociedade” (CARVALHO, 2008, p. 47). A EA segundo Loureiro (2012) é um grande potencial de transformação social, exercício da cidadania, na qual os indivíduos compreendem o ambiente de forma completa e integral.

No Parque das Araucárias está previsto o uso científico, recreativo, cultural e educativo, aliados a conservação ambiental. No quesito educativo é de suma importância disponibilizar para comunidade o convívio direto com as questões ecológicas proporcionando ao indivíduo momentos de contato com natureza para que se sintam parte do integrante do meio.

Nos dias atuais compreende-se a necessidade de resgatar o relacionamento do homem com o ambiente e nesse sentido o Projeto Parque Escola vem ao encontro dessa demanda tendo como finalidade fazer com que a comunidade escolar por meio de professores e alunos da rede municipal, estadual e particular de todos os níveis de ensino, bem como a comunidade guarapuavana percebam a importância de uma unidade de conservação. Isso acontece por meio de visitas orientadas que são acompanhadas por educadores ambientais com formação específica.

Uma das principais atividades do projeto são as visitas orientadas, que são acompanhadas por educadores ambientais com formação específica. Essas visitas têm como propósito proporcionar uma experiência prática e educativa, permitindo que os participantes vivenciem e compreendam os valores ecológicos, culturais e científicos presentes na unidade de conservação do Parque das Araucárias.

Ao promover o contato direto com a natureza e fornecer informações e orientações adequadas, o projeto busca criar uma conexão emocional e intelectual entre os participantes e o meio ambiente, estimulando a valorização e o respeito pela natureza e incentivando ações individuais e coletivas em prol da conservação ambiental. Dessa forma, o projeto desempenha um papel importante no processo de educação ambiental, capacitando as gerações presentes e futuras a serem agentes ativos na construção de um futuro mais sustentável e na preservação dos recursos naturais para as próximas gerações.

Os atendimentos do projeto ocorrem com grupos organizados de diversas idades. O atendimento de terça-feira a sexta-feira é voltado aos alunos, sendo aproximadamente 30 alunos por visita. Além das visitas dos alunos também são trabalhados simultaneamente a formação de professores e a visita orientada da comunidade na Unidade de Conservação.

Durante as visitas, os educadores desempenham o papel fundamental ao orientar e transmitir conhecimentos sobre a biodiversidade local, os ecossistemas presentes no parque, as espécies de fauna e flora características da região, bem como os processos ecológicos essenciais para a manutenção do equilíbrio ambiental. Além disso, também abordam questões relacionadas à conservação dos recursos naturais, os impactos das atividades humanas no meio ambiente e as possíveis formas de mitigação e preservação. Dessa forma, foi possível compreender que o projeto busca despertar o interesse e a consciência ambiental nos participantes, incentivando a adoção de práticas sustentáveis em suas vidas cotidianas.

3. Parque Escola: trilha orientada com alunos

O Projeto Trilha Orientada para as escolas faz parte do projeto Parque escola que é promovida pela Secretaria do Meio Ambiente de Guarapuava e é destinado para alunos da rede municipal, estadual e particular de ensino do município e região.

As atividades educativas são ofertadas de terça a sexta-feira no período da manhã e a tarde, sendo uma turma na parte da manhã e outra no período da tarde. No momento em que os alunos chegam ao Parque Municipal das Araucárias são recepcionados e encaminhados ao Centro de Educação Ambiental “João

Luis Toledo” onde um educador realiza a apresentação do histórico do parque por meio apresentação de slides.

O percurso da Trilha da Araucária conta com oito pontos de parada e dura aproximadamente 50 minutos. O parque possui duas trilhas ecológicas, sendo a Trilha do Rio que possui 1.214 km de extensão e a Trilha da Araucária com 1.076 km utilizada com mais frequência nas orientações. Os objetivos buscados pelos educadores, neste momento do projeto são:

- Despertar nos alunos o interesse por atividades de interpretação do meio;
- Identificar e diferenciar os tipos de vegetação nativa e exótica, a fauna a elas associadas e suas relações com o ambiente físico;
- Reconhecer a importância das áreas protegidas;
- Observar os impactos ambientais causados pela ocupação humana.

No início da trilha é realizada a explicação para os alunos do que é uma Unidade de conservação e os alunos são orientados para que o percurso da trilha seja realizada de forma agradável e segura. No percurso os alunos recebem explicações, como a história do parque, a importância de uma Unidade de Conservação (UC), fauna e flora da Floresta com Araucárias. Em relação a flora são apresentados: Araucárias (*Araucaria angustifolia*) - árvore inconfundível e com fisionomia única – associadas a outras espécies arbóreas, como a Imbuia (*Ocotea porosa*), Guabiroba (*Campomanesia xanthocarpa*), Erva-mate (*Ilex paraguariensis*), entre outras.

Em relação a fauna são apresentados alguns animais típicos da região, como a gralha e a cutia, importantes dispersores do Pinhão, semente da Araucária. Também é discutida a interdependência entre a fauna e a flora, bem como aspectos históricos e econômicos da região e que influenciaram de maneira direta no ecossistema local. Essa trilha é elaborada de forma lúdica, adaptada a idade dos participantes, além de proporcionar um contato direto dos alunos com a natureza. Durante o percurso utiliza-se a metodologia do diálogo e questionamento.

As trilhas são realizadas com alunos dos ensinos fundamental I e II e alunos do ensino médio dos municípios do entorno de Guarapuava. Com essas aulas de campo o contato direto com a natureza proporciona uma experiência didática. Ou seja, é neste ambiente que a interação entre aluno, professor e natureza auxiliam na interação entre o conhecimento teórico e prático, compartilhando experiências de convívio.

A formação de professores ocorre entre os meses de março a novembro uma vez ao mês. Cada processo formativo atende aproximadamente 25 professores. Durante o desenvolvimento desse projeto, desde o ano de 2012, os dados mostram que a Instituição recebe aproximadamente 12 mil estudantes da rede

pública e particular de ensino anualmente. Nessa ação educativa o projeto busca alcançar não somente a comunidade escolar, mas também as famílias dos alunos e professores que participam do projeto.

3.1. Parque Escola: formando pela natureza

O Projeto Formando pela Natureza é desenvolvido pela Prefeitura Municipal de Guarapuava em parceria com a Faculdade Guairacá, como curso de extensão e está inserido no projeto **Parque Escola**. Este projeto tem por objetivo possibilitar aos educadores uma noção mais ampla da realidade para que assim possam abordar as questões ambientais em sua profissão de maneira mais efetiva levando em consideração as dimensões humanas, ética, social, ecológica e econômica.

Professores devem possuir um repertório de saberes que lhes possibilitam o ensino, dentre os quais: os saberes disciplinares; curriculares; das ciências da educação; da tradição pedagógica; da experiência e da ação pedagógica. Esse conjunto de saberes são construídos durante sua vida, são complexos e provém de diferentes fontes (GAUTHIER et al., 1998). Um repertório de conhecimentos em relação as questões ambientais dariam a condição para o professor estabelecer as inter-relações necessárias para as reflexões ambientais.

A formação dos professores foi embasada nos princípios do professor reflexivo proposto por Donald Schön (2000), pautado numa reflexão crítica em relação a sua prática. Entretanto, o processo reflexivo precisa ter como base estudos teóricos para que assim, possa ser crítico. É importante ressaltar que é previsto em lei a incorporação da dimensão ambiental na formação, bem como nos diferentes níveis e modalidades de ensino de forma interdisciplinar (BRASIL, 1999).

Baseados nos pressupostos dos saberes docentes e do professor reflexivo foi elaborado um processo formativo que possibilita aos professores (re)conhecerem algumas potencialidades e problemas ambientais. Neste sentido, Adriana Kataôka (2011) apresenta o meio ambiente da região de Guarapuava em diferentes perspectivas e a formação deste modo, é dividida em dois momentos presenciais e a distância.

No momento presencial os professores são levados a conhecer os problemas e as potencialidades ambientais do município, conforme foi definido no no quadro 01.

Quadro 01. Processo de Formação Docente - Formando pela Natureza

Atividades desenvolvidas	Objetivos
Reflexão inicial	Refletir as diferentes noções de Meio Ambiente e a influência dessas na prática da Educação Ambiental (SATO, 2000; REIGOTA, 2004; DIAS, 2004; SAUVÉ, 2005).
Aterro sanitário municipal	Discutir a dinâmica social, econômica, política e ambiental relacionada a gestão dos resíduos sólidos.
Associação dos distribuidores de defensivos do Centro Sul (ADDCS)	Debater questões relativas ao uso dos agrotóxicos e o modelo de logística reversa.
Cooperativa de catadores de papel de Guarapuava	Compreender o trabalho dos operadores ecológicos
Estação de tratamento de esgoto da SANEPAR	Reconhecer a Bacia Hidrográfica urbana e o tratamento de esgoto.
Parque Municipal das Araucárias	Conhecer o Parque Natural das Araucárias; Avaliar modos de se utilizar essa área como um instrumento para a Educação Ambiental.

Fonte: KATAOKA *et. Al* (2011). Org.: Autores (2023)

Essas questões do quadro acima foram explicitamente discutidas, para que o professor tenha a possibilidade de refletir seus saberes prévios e reelaborá-los de maneira crítica.

No processo de formação a distância os professores elaboram um planejamento que contemplem questões socioambientais, devendo apresentar o planejamento e o relatório da implementação. Esse momento, segundo os biólogos do parque, foi pensado com o objetivo de possibilitar aos professores a reflexão dos momentos de formação na prática pedagógica.

Participam do processo formativo, anualmente, uma média de 148 professores da rede municipal, estadual e acadêmicos de licenciaturas

4. Considerações finais

Percebe-se nos dias atuais que devido ao crescimento dos centros urbanos e o atual modelo de concepção de mundo o homem distanciou-se cada vez mais do ambiente natural, devido ao comodismo e a facilidade de acesso aos bens necessários. (NASCIMENTO *et al.*, 2009).

A vivência em atividades de Educação Ambiental em unidades de conservação pode propiciar o convívio das pessoas junto a um ambiente menos modificado, favorecendo a compreensão da dinâmica da vida no planeta e enfocando as relações das pessoas entre si e com o meio onde vivem.

A Educação Ambiental é uma alternativa para uma noção mais complexa de mundo, quando entendida como um processo educativo e social que

tem por finalidade a construção de valores, conceitos, habilidades e atitudes que possibilitem um melhor entendimento da realidade e com isso uma vivência mais consciente e responsável individual e coletivamente em nossa sociedade (LOUREIRO, 2004).

Deste modo, fica evidente a importância de sensibilizar os seres humanos para que haja de modo responsável e com consciência, conservando o ambiente saudável no presente e no futuro, para que saibam exigir e respeitar os direitos próprios e os de toda a comunidade, gerando assim, compreensão crítica e global do ambiente para ressaltar valores e desenvolver atitudes que lhes permitam adotar uma posição consciente e participativa em relação aos recursos naturais. Conforme proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), trabalhar com a realidade local, possibilita oferecer um universo acessível e conhecido, e por isso, passível de ser um campo de aplicação de conhecimentos.

Desse modo, é possível destacar que o projeto descrito deve ser um trabalho contínuo que requer reflexões dos indivíduos em relação a suas atitudes e comportamentos, sendo capazes de buscar soluções para os problemas sociais, políticos e ambientais da sociedade em que estão inseridos.

Diante disso, a continuidade e a sustentabilidade do projeto necessita trabalhar por meio do desenvolvimento e abordagem de diversos temas que vão de encontro com a problemática ambiental como: uso correto dos recursos naturais, importância dos recursos hídricos, destinação correta dos resíduos sólidos, entre outros. Adotando ações de sustentabilidade, garantiremos a médio e a longo prazo um ambiente mais equilibrado e com boas condições de sobrevivência, despertando assim, no educando mudança de comportamento e atitudes para tornarem-se agentes multiplicadores de práticas educativas sustentáveis.

Referências

BEZERRA, T, M, O; GONÇALVES. A, A, C. Concepções de meio ambiente e educação ambiental por professores da Escola Agrotécnica Federal de Vitória de Santo Antão-PE - Universidade Federal Rural de Pernambuco/Programa de Pós Graduação em Ciências Florestais. **Rev. eletrônica Mestr. Educ. Ambient.** ISSN 1517-1256, v.16, janeiro junho de 2006.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental. Temas Transversais, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília:MEC/SEF, 1997

EFFTING, Tânia Regina. **Educação Ambiental nas Escolas Públicas: Realidade e Desafios.** Marechal Cândido Rondon, 2007. Monografia (Pós Graduação em “Latu Sensu” Planejamento Para o Desenvolvimento Sustentável) – Centro de Ciências Agrárias, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Campus de Marechal Cândido Rondon, 2007.

- BRASIL. Política Nacional de Educação Ambiental. Lei nº 9.795 de 27 de abril de 1999. FAGGIONATO, S. **Percepção ambiental**. Disponível em: <<http://educar.sc.usp.br/biologia/texto/html>> Acesso em: 3 jul. 2013.
- CARVALHO, I. C. M. **Educação Ambiental: A formação do sujeito ecológico**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- DIAS, G. F. **Educação Ambiental, Princípios e Práticas**. 9. ed. São Paulo: Gaia, 2004.
- ECOSSISTEMA. **Plano de Manejo Parque Natural Municipal das Araucárias**. Ecosistema Consultoria Ambiental. Guarapuava, 2016.
- GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: UNIJUÍ, 1998.
- LOUREIRO, C. F. B. Educação ambiental e gestão participativa na explicitação e resolução de conflitos. **Gestão em Ação**, Salvador, v.7, n.1, jan./abr. 2004.
- LOUREIRO, C. F. B. **Trajetória e fundamentos da educação ambiental**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- KATAOKA, A. M.; REBECA, R.; LIMA, P. C. G.; CAMARGO, M. F. **O Ambiente é o meio. Diversos olhares sob a ótica da educação ambiental, Guarapuava – PR**. Guarapuava: Unicentro, 2013.
- MARCATTO, C. **Educação Ambiental: Conceitos e Princípios**. Belo Horizonte: Fundação Estadual do Meio Ambiente – FEAM, 2002.
- NASCIMENTO, S. S.; COSTA, C. B. Um final de semana no zoológico: um passeio educativo? **Revista ENSAIO – Pesquisa em Educação em Ciências**. Minas Gerais, 2002, n.1, v.4: 2002. Disponível em: <<http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/ensaio/article/viewFile/49/367>>. Acesso em: maio, 2015.
- OENNING, V.; CARNIATTO, I. **Implicações das representações sociais de meio ambiente na relação homem-natureza para a educação ambiental: um estudo a partir das definições de alunos moradores da zona rural do Paraná**. (2011) Disponível em: <http://www.revistaea.org/artigo.php?idartigo=1166&class=21>. Acesso em 25 fev. 2014.
- OENNING, V.; CARNIATTO, I. Percepção ambiental de alunos atingidos por barragens em relação a problemas locais. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**. v. 23, jul-dez, 2009, pp. 120-133. Disponível em <<http://www.remea.furg.br/edicoes/vol23/art9v23.pdf>>. Acesso em 25 fev. 2014.
- REIGOTA, M. **O que é educação ambiental**. Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Brasiliense, 2004.
- SATO, Michele. Formação em educação ambiental: da escola a comunidade. In: COEA/MEC (org.) **Panorama da Educação Ambiental no Brasil**. Brasília: MEC, março de 2000.

SAUVÉ, L. Educação Ambiental: possibilidades e limitações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 317-322, maio/ago. 2005.

SCHÖN, Donald A. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000, 256p.

ECOPEDAGOGIA UM CAMINHO PARA O PROTAGONISMO SOCIOAMBIENTAL NAS UNIDADES EDUCACIONAIS

Nelton Moreira Souza¹

Introdução

A atual dinâmica da sociedade moderna, evoca em si muitos desafios educacionais deste século. Estes evidenciam dúvidas e reafirma antigos obstáculos, mas também possibilidades e alternativas que antes não era sequer pensada em seu processo de formação. Segundo Arendt (2008) “[...] a condição básica da ação e do discurso”, pois embora todos sejam iguais e submetidos às formas de socialização estabelecidas, é dada a cada sujeito a possibilidade de constituição de sua singularidade. Assim, o discurso permite ao ser humano mostrar-se, revelar-se, “[...] viver como ser distinto e singular entre iguais” (ARENDR, 2008, p. 198; 191). Todavia, os indivíduos em sociedade são historicamente constituídos é inserido no mundo através de palavras e atos, e é por meio dos discursos e da ação que se manifesta as interações, bem como, as relações, os pensamento, as perspectivas, as subjetividades e ações que se estabelece com e entre as coisas. Todavia, nota-se que os indivíduos de modo geral estão imersos numa crise ambiental sem precedentes afetando, inclusive, a própria sociedade, diversas são as reestruturações e mudanças de paradigmas que à norteiam, em decorrência de diferentes jogos interesses e movimentos conduzidos pelo sistema capitalista.

Ademais, a dinâmica do sistema frente ao tempo da fragmentação tem desencadeado alterações ambientais e globais, as quais têm produzido um permanente estado de crise socioambiental. Onde o desafio educativo é conceber práticas que busque por novas abordagens no que tange ao processo de ensino e aprendizagem, ou seja, uma educação que transite do apostilamento teórico mediático de informações para a mobilização crítico-transformadora dos sujeitos,

1 Doutorando em Geografia Pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Uberlândia, na linha de pesquisa Dinâmicas Territoriais (PPGEO/UFU). Mestrado em Ciência Política Pelo Programa de Pós-Graduação em Ciência Política da Faculdade de Ciências Sociais, na linha de pesquisa Estudos Políticos Contemporâneos (FSC/PPGCP/UFU) Mestrado em Geografia Pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia do Instituto de Estudos Socioambientais, na linha de pesquisa Dinâmica Socioespacial (IESA /UFG). E-mail: moreirasouza48@gmail.com.

de dentro para fora das unidades escolares e vice versa. A partir deste fato, surgem novos atores sociais, chamados Educadores Ambientais, que atuam mundialmente tanto na Educação formal como informal, defendendo a natureza. Para eles, o homem faz parte da natureza. Por isso, estes Educadores trabalham como pensadores e ativistas, buscando uma sociedade sustentável para as gerações de hoje e do futuro (TORALES; LEVY, 2003). Contudo, estas ações requer uma ruptura com os discursos e processos de formação centrados em paradigmas de aprendizagem engessadas, apolíticas e acríticas, ou seja, requer trazer para a ceara do processo didático-pedagógico do cotidiano, as problemáticas locais-regionais- globais e o protagonismo socioambiental como elementos estruturantes de outro saber-fazer socioambiental constituintes de uma ecoformação. (BOTÊLHO & SANTOS, 2020).

Neste contexto, a educação está imersa e ramificada como prática social na vida humana. Onde se busca e é buscada no processo de formação de sujeitos para o enfrentamento da complexidade da vida. Entretanto, é notório que a concepção de desenvolvimento humano vem se desvencilhando associada à ideia de “progresso” e de infinidade dos recursos naturais, onde se tem como prerrogativa a busca por dominar e controlar a natureza, ao invés de realmente conhecê-la e com ela conviver. De tal modo, que estas ações requer uma ruptura com os discursos e processos de formação centrados em paradigmas de aprendizagem engessadas, apolíticas e acríticas, ou seja, requer trazer para a ceara do processo didático-pedagógico do cotidiano, as problemáticas locais-regionais-globais e o protagonismo socioambiental como elementos estruturantes de outro saber-fazer socioambiental constituintes de uma ecoformação. (BOTÊLHO & SANTOS, 2020).

Portanto, a educação está imersa e ramificada como prática social na vida humana. Onde se busca e é buscada no processo de formação de sujeitos para o enfrentamento da complexidade da vida. Entretanto, é notório que a concepção de desenvolvimento humano vem se desvencilhando associada à ideia de “progresso” e de infinidade dos recursos naturais, onde se tem como prerrogativa a busca por dominar e controlar a natureza, ao invés de realmente conhecê-la e com ela conviver. Por consequência, o homem dela se distancia, perdendo seus ritmos, vivendo como se fosse um ser sem sentidos e emoções, esquecendo se de sua origem. Pois se move a partir do propósito do ter e não do ser, por ter uma concepção individualista de desenvolvimento, norteadas por prerrogativas da cultura capitalista que chega, então, aos extremos da materialidade e artificialidade, ou seja, a uma máquina humana, como se pode constatar através das relações estabelecidas pelo homem com ele mesmo e com o meio que o circunda. Deste modo, constata-se um aumento desenfreado na exploração dos recursos naturais, atrelados ao alto crescimento populacional que vêm, gerando dessa forma,

consequências drásticas para o meio ambiente, tais como: poluição da água, do ar, do solo entre outras. Tais modificações movidas principalmente pelo consumismo humano desordenado. (SCHULZ, 2013).

Corroborando com esta narrativa supracitada, Capra (2012) nos salienta que essas problemáticas precisam ser vistos como diferentes facetas de uma única crise, uma crise de percepção, que exigem mudanças radicais nas percepções, valores e pensamentos dos indivíduos. Pois, de um lado a necessidade de mudanças no modo de se ver e agir diante de tantos problemas diagnosticados no planeta, de outro a cultura do modelo paradigmático fragmentário e antropocêntrico fortemente enraizado. Problemáticas que viola de forma invasiva os corpos dos individuais e conseqüentemente suas territorialidades socioculturais, evidenciando veemente a problemática ambiental no contexto da dinâmica social contemporânea. Assim, torna-se de extrema importância considerarmos a problematização de Leonardo Boff:

Temos que mudar nossa forma de pensar, de sentir, de avaliar e de agir. Somos urgidos a fazer uma revolução civilizacional. Sob outra inspiração e a partir de outros princípios mais benevolentes para com a Terra e seus filhos e filhas. Por ela os seres humanos poderão salvar-se e salvar também o seu belo e radiante planeta Terra. (BOFF, 1998, p.13)

Por outro lado, no contexto que vivenciamos é de extrema relevância compreender a importância do homem e a natureza serem lidos como elementos complementares no mundo. Essa íntima associação, foi abandonada nos estudos realizados pelo homem moderno. A partir do advento da modernidade, o estudo das relações referidas ocorre no sentido de apropriações econômicas da natureza por parte do homem. Entretanto, torna-se relevante uma mudança na forma de se conceber e estudar as relações expressas. Assim, é importante ressaltar que toda paisagem que nos cerca constitui um documento histórico, geográfico e político a ser interpretado. Assim sendo, há que se considerar o homem e o ambiente natural como elementos compositores deste tecido geopolítico que compõe as relações sociais e educacionais. Acerca da premência em concebermos homem e natureza como parte de um todo (WORSTER, 1991).

Além disso, alguns pensadores contemporâneos indicam que a educação pode ser um dos pilares para a superação dessa crise em que o homem se encontra e para a sua reaproximação com o meio natural. Pois, a educação deve ser uma educação para a vida, para o ser humano e para o seu viver bem (CARNEIRO, 2006). Assim, há necessidade de a educação dar importância aos sentimentos e aos valores humanos, e não apenas ao um conhecimento técnico, uma vez, que “os sentimentos atribuem objetivos à conduta, ao passo que a inteligência fornece os meios técnicos para sua realização”. (MARQUETI,

1999, p.55). Portanto, negligenciar que lidamos com pessoas e que, portanto, possuem sentimentos, de diferentes naturezas e origens é esquecer a própria característica que nos faz humano. Maturana (2009), nos chama a atenção para a importância da valorização das emoções nas interações com o mundo. Para o autor, do ponto de vista biológico, o amor é a emoção que constitui o domínio das ações e das condutas em que se dá a operacionalidade da aceitação do outro como legítimo outro na convivência. Assim, para vermos o mundo natural e aceitá-lo sem pretender dominá-lo ou negá-lo, devemos aprender a aceitar-nos e a respeitar-nos como indivíduos, tendo a educação um papel fundamental nesse processo. (SCHULZ, 2013).

O principal objetivo da educação é criar homens capazes de fazer coisas novas, não simplesmente de repetir o que outras gerações fizeram – homens criativos, inventivos e descobridores. O segundo objetivo da educação é formar mentes que possam ser críticas, possam verificar e, não, aceitar tudo o que lhes é oferecido. O maior perigo hoje, é o dos chavões, opiniões coletivas, tendências de pensamentos já prontos. Temos que estar aptos a resistir individualmente, a criticar, a distinguir entre o que está provado e o que não está. Portanto precisamos de discípulos ativos, que aprendam cedo a encontrar as coisas por si mesmos, em parte por sua atividade espontânea e, em parte pelo material que preparamos para eles, que aprendam cedo a dizer o que é verificável e o que é, simplesmente, a primeira ideia que lhes veio (PIAGET *apud* OLIVEIRA, 2002, p.45).

Diante de tal tessitura, podemos considerar que o primeiro objetivo supracitado, se relaciona com o conceito de inovação e o segundo com a capacidade de análise. Portanto, consiste à educação a responsabilidade de estimular e criar condições favoráveis para que o educando desenvolva seu potencial, capacidade criativa é crítica, ou seja, sua capacidade de invenção e de análise sobre a realidade. Além disso, “educar é conduzir de um estado a outro, é modificar numa certa direção o que é susceptível de educação” (LIBÂNEO, 1985, p. 97).

Em síntese, significa proporcionar ao educando o desenvolvimento de suas próprias habilidades potenciais. Por outro lado, deve-se considerar que as dimensões sociopolíticas também necessitam ser contemplada, uma vez que torna o indivíduo consciente do seu entorno e corresponsável por ele, numa perspectiva de aprendizagem do sentido das coisas, de cada momento, a partir da vida cotidiana. Para Freire (2011) temos que assumir o dever de lutar pelos princípios éticos fundamentais como o respeito à vida humana. Essa postura deve estar presente em qualquer prática educativa de caráter crítico ou libertador. Ou seja, está nova perspectiva da educação necessita pautar-se também em outras formas de percepção do conhecimento, não menos válidas e produtivas, buscando a mudança nas relações humanas, sociais e ambientais, ou seja, o sentido profundo da Ecopedagogia. (GUTIERREZ E PRADO, 2008). Por analogia, a

Ecopedagogia vislumbra uma sociedade mais justa, em que o processo repressivo dê lugar a uma cidadania planetária, baseada no respeito às várias formas de habitar e viver no planeta. De acordo com as palavras de Gadotti “precisamos de uma Pedagogia da Terra, uma pedagogia apropriada para esse momento de reconstrução paradigmática, apropriada à cultura da sustentabilidade e da paz. (GADOTTI, 2005a, p.12).

Por isso, a educação deveria mostrar e ilustrar o Destino multifacetado do humano: o destino da espécie humana, o destino individual, o destino social, o destino histórico, todos entrelaçados e inseparáveis. Assim, uma das vocações essenciais da educação do futuro será o exame e o estudo da complexidade humana. Conduziria à tomada de conhecimento, por conseguinte, de consciência, da condição comum a todos os humanos e dá muito rica e necessária diversidade dos indivíduos, dos povos, das culturas, sobre nosso enraizamento como cidadãos da Terra (MORIN, 2003, p. 61).

Portanto, esse novo contexto é início do milênio, nos convoca a reflexão, pois devemos pensar a educação do futuro, começando por nos questionar sobre as categorias de análise que podem explicá-la. As categorias “contradição”, “determinação”, “reprodução”, “mudança”, “trabalho” e “práxis” as quais surge frequentemente na literatura pedagógica contemporânea, corroborando como uma perspectiva de educação, a perspectiva da pedagogia da práxis (MALDONADO et al., 2004). Assim, para elucidarmos a educação do futuro, se faz necessário observar as técnicas de globalização da economia, da cultura e das comunicações. Com o intuito de promover a justiça diante do direito humano é fundamental ao acesso à educação, mas também à permanência e possibilidade de usufruir dos benefícios provadores dela (PAULINO, 2007). Assim como, a Ecopedagogia, também compreendida como Pedagogia da Terra ou Educação Sustentável, emerge como uma proposta pedagógica para formação da sociedade sustentável, pois, conforme se lê na Carta da Ecopedagogia.

A sustentabilidade econômica e a preservação do meio ambiente dependem também de uma consciência ecológica e esta da educação. A sustentabilidade deve ser um princípio interdisciplinar reorientador da educação, do planejamento escolar, dos sistemas de ensino e dos projetos políticos- pedagógicos da escola. Os objetivos e conteúdos curriculares devem ser significativos para o(a) educando(a) e para a saúde do planeta (INSTITUTO PAULO FREIRE, 1999, p. 1).

Sob o mesmo ponto de vista, trata-se de uma pedagogia que tem como prerrogativa proporcionar discussões, reflexões e orientar a aprendizagem a partir da vivência cotidiana, subsidiada na percepção e no sentido das coisas, significativa para o aprendiz a ponto de mudar-lhe o comportamento e propiciar a sua interação com o meio em que esteja inserido (local e global), buscando a

harmonia e a sustentabilidade. Neste contexto que a Ecopedagogia propõe uma nova pedagogia dos direitos que associa direitos humanos – econômicos, culturais, políticos e ambientais - e direitos planetários, impulsionando o resgate da cultura e da sabedoria popular. Ela desenvolve a capacidade de deslumbramento e de reverência diante da complexidade do mundo e a vinculação amorosa com a Terra (INSTITUTO PAULO FREIRE, 1999, p. 2).

A Ecopedagogia tem por finalidade reeducar o olhar das pessoas, isto é, desenvolver a atitude de observar e evitar a presença de agressões ao meio ambiente e aos viventes e o desperdício, a poluição sonora, visual, a poluição da água e do ar etc. para intervir no mundo no sentido de reeducar o habitante do planeta e reverter a cultura do descartável. A tomada de consciência dessa realidade é profundamente formadora. O meio ambiente forma tanto quanto ele é formado ou deformado. Precisamos de uma ecoformação para recuperarmos a consciência dessas experiências cotidianas. Na ânsia de dominar o mundo, elas correm o risco de desaparecer do nosso campo de consciência, se a relação que nos liga a ele for apenas uma relação de uso (MMA, 2000, p.2)

Neste contexto, Gutiérrez e Prado (1999), define-se Ecopedagogia como a “teoria da educação que promove a aprendizagem do sentido das coisas a partir da ‘vida cotidiana’.” Seguindo a narrativa reflexiva, a práxis educativa no contexto ecológico devem direcionar-se para propostas pedagógicas que promovam e subsidiem a reflexão sobre a mudança de hábitos, de atitudes e práticas sociais, potencializando o desenvolvimento de competências, a capacidade de avaliação e a participação do indivíduo, vislumbrando nele uma “consciência ambiental”.

A ecoformação é sua importância para uma educação transformadora

A partir, do panorama supracitado, recorreremos inicialmente ao conceito de educação, uma vez, que este consiste em um direito formal e deve ser oferecido gratuitamente a toda a sociedade, permitindo o avanço da mesma. Entretanto, na atual conjuntura social em que nos encontramos, a educação enquanto processo que permite a socialização dos sujeitos sociais a partir das instituições formativas. Precisa ser problematizada em sua totalidade (MARQUES, 2000). Sendo, consensual em vários teóricos: Morin (2011; 2015), Canário (2009), Sodré (2012), Mosé (2013), Moraes (2008; 2014; 2015), dentre outros, que o ambiente de formação escolar está sendo conduzido na contramão “das questões que movem a vida das pessoas e ainda mais distante dos desafios da sociedade” (MOSE, 2013, p. 50).

Todavia, o ambiente escolar apresenta-se, cada vez mais fragmentado e conseqüentemente desconectado da necessidade de uma reflexão pautada na cidadania e na sustentabilidade da vida, em prol de um protagonismo

socioambiental. Que abrange, não apenas à natureza, mas as diversas conexões dos homens entre si e com a sociedade e o meio ambiente (BARCELOS, 2008). Assim, os jogos de interesses que compõe a ceara conflitiva das políticas educacionais, fazem com que algumas pautas problemáticas se arrastem por décadas sem as devidas soluções, ou seja, a não efetividade de uma educação, que se pautem sobre as questões da sustentabilidade e da consciência socioambiental. Como nos problematiza a reflexão de Lobino (2013) o qual nos salienta, que a dimensão socioambiental dos processos e procedimentos educativos, consistem em uma espelho de uma práxis educacional, que ainda insistem em mecanismos de ensino e aprendizagem que não viabilizam uma formação educacional, que caminhe sobre uma outra perspectiva. Ou seja, na direção de uma concepção crítico-reflexiva, social e política dos sujeitos em formação. Portanto, a educação se apresenta como um pilar central desta revolução, que tende a possibilitar concepções e práticas sustentáveis, tornando os sujeitos participantes da vida cotidiana, na condição de agentes de transformação local-global. Corroborando, com esta perspectiva analítica, João Henrique Suanno (2014), nos evidencia a potencialidade da escola como um organismo vivo, na realização direta e prospectiva de relações conscientes e duradouras com o meio ambiente.

[...] ecoformar é buscar promover, construir a educação para um desenvolvimento sustentável associada a uma educação da solidariedade, do compromisso com o planeta e todos seus habitantes. Desenvolvendo uma educação ambiental também atenta aos direitos humanos e à paz. Uma educação que promova interações entre o ambiente, o progresso social e o desenvolvimento econômico. Isto implica pensar a preservação da vida e promover adequadas condições para todos, a criação de um ambiente saudável, acolhedor e preservado. Supõe-se um trabalho educativo pautado nas inter-relações. (SUANNO,2014, p. 175).

Portanto, o feixe central da ecoformação engloba a condição humana constituída pelo tripé indivíduo/espécie/sociedade problematizada nas reflexões teóricas de Ciurana e Motta (2003) e Morin (2015). Abranger-se a partir dessa reflexão os caminhos para a constituição de “uma auto-hetero-ecoformação: o homem individualidade (auto) se constrói a si mesmo pela interdependência que estabelece com suas alteridades (hétero) e com o seu ambiente material (eco)” (SILVA, 2008, p. 100). Por outro lado, a constituição individual é intrínseca ao meio ambiente onde o indivíduo se insere ao mesmo tempo em que o meio ambiente é constituído pela ação individual. Ecoformação abrange esta conexão integrada e sustentável entre sujeito, sociedade e natureza. Gutiérrez e Prado (2008, p. 44) afirmam que “na construção de nossas vidas nesse novo entorno, não podemos continuar excluindo, como até agora, toda a retroalimentação ao sentimento, à emoção e à intuição como fundamento da relação entre

os seres humanos e a natureza”. Nesta tessitura do pensar complexo e transdisciplinar, aprender a viver e ensinar a viver nas incertezas passa por novos caminhos nascentes de uma formação que privilegie uma consciência democrática, cidadã que possibilite uma compreensão sobre os outros. Portanto, a educação necessita ressignificar o seu caráter puramente cognitivo, e “cuidar da multidimensionalidade do ser aprendente” (MORAES, 2014, p. 40).

Assim, concebendo-a como um fio condutor o homem prossegue sua hominização, mas reinventando sua existência, sua identificação com a terra seu ser e estar. (CIURAMA & MOTTA, 2003). Ademais, pensar a ecoformação no universo da escola pública requer pensar o seu alinhamento com o “projeto político-pedagógico, é analisar, também as relações de poder que se efetivam no interior desta escola” (RESENDE, 2009, p. 67). Estas que não se referem apenas às práticas concretas entre, mas também às formas de ver o mundo e lidar, com a natureza. Ou seja, uma reconfiguração teórica, que permita caminhos pedagógicos que evidencie um processo de ensino e aprendizagem concebido a partir da vida cotidiana. Em síntese geral, a definição conceitual de ecoformação reestrutura é requalifica os pressupostos da educação ambiental, como um processo de formação humana permanente. Possibilitando ampliação da dimensão teleológica da Educação Permanente na medida em que contempla não apenas em vias de um procedimento educativo de formação para o trabalho, mas como um processo mediador da relação do homem com seu ambiente social e natural. Em resumo, corroborando com esta percepção reflexiva e transdisciplinar a Ecopedagogia, abraça a vida comum em uma nova perspectiva ecológico-sociais e espaços pedagógicos, possibilitando que os processos educativos sejam conduzidos numa perspectiva de sustentabilidade. (GUTIERREZ E PRADO, 2013). Em suma, como de Rubem Alves (2011) que as práticas da Educação Ambiental sejam poderosas asas que extrapolem os muros da escola, permitindo aos alunos experimentar voos sem medo de cair, ressignificando os ambientes de aprendizagem e levando em consideração os valores sociais, emocionais e políticos da educação.

Considerações finais

Mediante as narrativas supracitadas entendemos, que a Ecopedagogia, bem como a Ecoformação constitui um campo epistemológico inovador para a Educação na rede pública, cuja virtuosidade consiste em fazer um diálogo com os sistemas cognitivos emergentes (Teoria da Complexidade), sistemas teóricos da tradição filosófica (Rousseau) e saberes da vivência (conhecimentos não científicos). Deste debate reflexivo e crítico, deslinda-se, como foi possível constatar, sinopses híbridas que revitalizam e renovam o entendimento dos problemas e dos processos educativos socioambientais. Mais do que um diálogo crítico reflexivo

entre diferentes sistemas discursivos, a Ecopedagogia e Ecoformação nos parece ser, elas mesma, um diálogo do homem com a natureza, um diálogo da humanidade com seu ambiente social e natural, do qual as unidades escolares não devem ser excluídas nos termos do que Morin chama de compreender a humanidade da humanidade. Nesse sentido, conclui-se que as discussões sobre educação e sustentabilidade, suscitando uma nova visão pedagógica que atenda às necessidades da sociedade e da educação contemporânea: a Ecopedagogia e os fundamentos da Ecoformação são um convite para a reorientação da educação tendo como princípio norteador a sustentabilidade do ser e do planeta. É isso, a Ecopedagogia oferece a essa nova educação voltada à formação de cidadãos ativos com as questões ambientais. Todavia, ficando a cargo das unidades educacionais da rede pública inserir em seu projeto político pedagógico e no planejamento escolar, objetivos e conteúdos curriculares que sejam oriundos da prática cotidiana de seu corpo discente para se tornarem significativos para os mesmos. Em síntese, é somente por meio de ações e reflexões críticas é que se adquire saberes necessários para aprender a conhecer, a ser, a fazer e a conviver. Esses saberes deverão subsidiar as ações, decisões a fim de perceber o outro, a garantir o respeito e a harmonia consigo, com o outro, as nações, a natureza e o planeta.

Referências bibliográficas

- ARENDDT, H. **A condição humana**. Tradução Roberto Raposo. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008
- ALVES, Rubem. **Conversas com quem gosta de ensinar**. São Paulo: Cortez, 1980.
- BOFF, Leonardo. **O despertar da águia: o dia-bólico e o sim-bólico na construção da realidade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- BOTÊLHO, L. A. V.; Santos, F. K. S. / **Ecoformação e protagonismo socioambiental**. Dossiê: A interligação entre problemas globais e locais em ações de educação ambiental no Ensino Médio. 2020
- CANÁRIO, Rui. A escola: das “promessas” às “incertezas”. **Educação Unisinos**, vol. 12, nº 2, mai./ago. 2008.
- CAPRA, Fritjof. **A Teia da Vida**. 13ª ed. São Paulo: Editora Cultrix, 2012.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- GADOTTI, Moacir. **Ecopedagogia e educação para a sustentabilidade**. Canoas: Gráfica da ULBRA, 2005.
- _____. **Ler e reler o mundo**. São Paulo: Artmed, 2005.
- _____. A Ecopedagogia como pedagogia apropriada ao processo da Carta da

Terra. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 12, n. 21, 5p. jan./jun. 2003.

____. **Pedagogia da terra**. 5.ed. São Paulo: Ed. Fundação Peirópolis, 2000. 217p.

____. **Perspectivas atuais da educação**. 1.ed. Porto Alegre: Livraria Artmed, 2000, 294p.

____. **Pedagogia da práxis**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1998, 333p.

GÜNTHER, Hartmut. Pesquisa Qualitativa Versus Pesquisa Quantitativa: Esta É a Questão? **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Mai-Ago 2006, Vol. 22 n. 2, pp.201-210.

GUTIÉRREZ, Francisco; PRADO, Cruz. **Ecopedagogia e cidadania planetária**. 3. ed. Trad. Sandra Tabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2013.

IGNÁCIO, Sérgio Aparecido. **Importância da Estatística para o Processo de Conhecimento e Tomada de Decisão**. Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social – IPARDES. Curitiba. Nota Técnica IparDES, Curitiba, n.6, out. 2010.

INSTITUTO PAULO FREIRE. **A Carta da Terra na perspectiva da educação**. São Paulo: Primeiro Encontro Internacional, 1999.

LEFF, Enrique. As universidades e a formação ambiental. **Rev. Ciênc. Hum.**, v. 14. n. 20, pp. 103-124, 1996.

____. Enrique. **Saber Ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder**. Petrópolis: Vozes, 2001. 344 p

LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola, 1985.

LEFEVRE, Fernando; LEFEVRE, Ana Maria Cavalcanti. **Pesquisa de representação social: um enfoque qualiquantitativo: a metodologia do Discurso do Sujeito Coletivo**. Editora: Liber Livro. Brasília, 2010. 224p.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. 1ª ed. atualizada. Belo Horizonte: UFMG, 2009.

MATURANA, Humberto; VERDEN-ZOLLER, Gerda. **Amar e Brincar: fundamentos esquecidos do humano**. 3ª ed. São Paulo: Palas Athenas, 2011.

MORAES, Maria Cândida. **Pensamento eco-sistêmico: educação, aprendizagem e cidadania no século XXI**. Petrópolis, R.J.: Vozes, 2008.

____. Educação e sustentabilidade: um olhar complexo e transdisciplinar. In: MORAES, Maria Cândida; SUANNO, João Henrique (orgs.). **O pensar complexo na educação: sustentabilidade, transdisciplinaridade e criatividade**. Rio de Janeiro: Wak, 2014.

____. **Transdisciplinaridade, criatividade e educação: fundamentos ontológicos e epistemológicos**. Campinas, SP: Papirus, 2015.

MORIN, Edgar. **Para um pensamento do sul**: diálogos com Edgar Morin. Rio de Janeiro: SESC, Departamento Nacional, 2011.

_____. **Ensinar a viver**: manifesto para mudar a educação. Trad. Edgard de Assis Carvalho e Mariza Perassi Bosco. Porto Alegre: Sulina, 2015.

MORIN, Edgar; Emilio-Roger Ciurana; Raúl Domingo Motta. **Educar na era planetária**: o pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humana. Trad. Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2003.

MOSÉ, Viviane. A escola e os desafios contemporâneos. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

MARQUETI, Elza H. Re(pensar) a educação sob o prisma dos valores humanos do sentimento, da ética e da moral. **Ciênc. Geo.**, v.5, n.13, pp.55-62, 1999.

MALDONADO, Carlos Alberto et al. Pedagogia da terra: Ecopedagogia e educação sustentável. EDIÇÃO. [S.l.]: **Mundo Universitário**, n. 10, p. 81-132, jul. 2004.

MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE. **A Carta da Terra**. (Site do Ministério do Meio Ambiente), Brasília/DF, 2000. Disponível em: Acesso em: 22 jul. 2020.

MARQUES, Mario Osório. A educação no limiar do terceiro milênio, exigente de outro paradigma. **Contexto e Educação**. Ed. UNIJUI, ano 15, nº59, jul./set. 2000, p. 113-128.

OLIVEIRA, Luiz Carlos de. **Ecopedagogia no Fazer Escolar**, 2003, PUC-SP.

PAULINO, Conceição Aparecida Alves; NAVES, Neusa Rosa. Moacir Gadotti - por um educador brasileiro. **Revista Profissão Docente Online**, Minas Gerais, v. 1, n. 3, 4p., 2007. Disponível em: Acesso em 11 jan. 2021.

SANT'ANA, jonathas vilas boas ; CUNHA, R. C. A. ; SUANNO, João Henrique . Para além do discurso: ressignificar a educação ambiental, repensar a escola. **REVELLI** - Revista de Educação, Língua e Literatura da UEG-Inhumas., v. V.10 n.4, p. 118-136, 2018.

SUANNO, João Henrique. Práticas inovadoras em educação: uma visão complexa, transdisciplinar e humanística. In: MORAES, Maria Cândida; BATTALOSO NAVAS, Juan Miguel. **Complexidade e transdisciplinaridade em educação**: teoria e prática docente. Rio de Janeiro: Wak, 2010.

SUANNO, Marilza Vanessa Rosa. Em busca da compreensão do conceito de transdisciplinaridade. In: MORAES, Maria Cândida e SUANNO, João Henrique. (Org.). **O pensar complexo na educação**: sustentabilidade, transdisciplinaridade e criatividade. São Paulo: WAK, 2014.

SCHULZ, Luciane. **Avaliação Participativa: uma experiência vivenciada em cursos técnicos**. 2003, 211f. Dissertação (Mestrado em Educação e Cultura) Centro de Ciências da Educação, Universidade Estadual de Santa Catarina, Joinville, SC, 2003.

____, Luciane. Ecoformação por meio de acampamentos: ressignificando os ambientes de aprendizagem com adolescentes do ensino médio/técnico. **Rev. Eletrônica Mestr. Educ. Ambient.** ISSN 1517-1256, V. 30, n. 1, p. 320– 334, jan./ jun. 2013.

SILVA, Ana Tereza Reis da. Ecoformação: reflexões para uma pedagogia ambiental, a partir de Rousseau, Morin e Pineau. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, nº 18, p. 95 - 104. Jul./dez. 2008

TORALES, Rosaura Andrade; LEVY, Mari Inês Copello. **Olhar sobre o olhar que olha**: educação ambiental sob o viés das fotografias de Sebastião Salgado. 2003. 133 p.

WORSTER, Donald. Para fazer História Ambiental. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 4, n. 8, 1991, p. 198-215.

O ENSINO RELIGIOSO E A BNCC: A DISCIPLINA DE ACORDO COM O “NOVO” CURRÍCULO

Berenice de Moraes Chaves¹

Gabriela de Moraes Chaves²

Renata Valadan Severo³

1. Introdução

O presente estudo tem como objetivo de analisar o ensino religioso, conforme propõem a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a qual objetiva elevar a qualidade do ensino no país, indicando com clareza o que se espera que os estudantes aprendam na educação básica, além de promover equidade nos sistemas de ensino.

O Ensino Religioso enquanto componente escolar proposto nos parâmetros curriculares nacionais têm como objeto valorizar o pluralismo e a diversidade cultural presentes na sociedade brasileira, no entanto necessita propiciar o conhecimento dos elementos básicos que compõem o fenômeno religioso, a partir das experiências religiosas percebidas no contexto do educando, analisar o papel das tradições religiosas na estruturação e manutenção das diferentes culturas e manifestações socioculturais facilitarem a compreensão do significado das afirmações e verdades de fé das tradições religiosas, possibilitar esclarecimentos sobre o direito à diferença na construção de estruturas religiosas que têm na liberdade o seu valor inalienável.

É importante lembrar que os PCNs não são documentos oficiais, mas contribuem na orientação dos diferentes componentes curriculares e trazem o resultado de inúmeras e significativas reflexões, segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) o ensino religioso deverá ser estabelecer conhecimentos,

1 Licenciada em Ciências da Natureza pela Universidade Federal do Pampa. Especialista em Ensino Religioso pela Faculdade São Luís. berechavesdp@hotmail.com. Professora na Rede Municipal na cidade de Dom Pedrito-RS.

2 Licenciada em Letras pela Universidade Federal do Pampa. Especialista em Atendimento Educacional Especializado e Educação Especial pela Faculdade São Luís. Mestra em Educação pela Universidade Federal do Pampa. E-mail: gabriela-dmchaves@educar.rs.gov.br. Professora e supervisora na Rede Municipal e Estadual na cidade Dom Pedrito-RS respectivamente.

3 Mestranda do Programa de Pós Graduação em Educação-PPGedu da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) - RS, renatasevero.aluno@unipampa.edu.br. Professora na Rede Municipal na cidade de Dom Pedrito-RS.

competências e habilidades esperados para todos os estudantes ao longo da educação infantil e do ensino fundamental. Destacando como competências a convivência com a diversidade de identidades, crenças, pensamentos, convicções, modos de ser e viver de cada educando.

Deste modo, a relevância deste trabalho de conclusão de curso justifica-se pela inclusão do Ensino Religioso no texto da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, e assim nasce à necessidade de verificar como a mesma encontra-se disposta e se ela está de acordo com os documentos que a conceituam dentro do currículo escolar.

2. Referencial teórico

2.1 O Ensino Religioso

O ensino religioso constitui-se em disciplina nas instituições públicas brasileiras de ensino no começo da segunda República, em uma conjuntura marcada por lutas e conflitos em razão do ideal republicano do ensino e da laicidade do Estado.

Em relação a sua presença no currículo escolar, a oferta da disciplina já foi excluída e incluída diversas vezes, como por exemplo, na primeira República houve a exclusão do componente, sendo substituída pela disciplina “Educação Moral”, e na segunda República houve a inclusão do ensino religioso no currículo escolar.

É a partir dos anos 70 que as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, incentivadas e assessoradas pelas entidades religiosas interessadas, buscam uma nova estrutura para o Ensino Religioso. Surgem na maioria dos estados as coordenações em nível de Secretarias de Educação e dos Setores Regionais de Ensino. A implementação é iniciada pela regulamentação do artigo 7º, parágrafo único da LDBN. São publicados muitos Decretos, Resoluções, Portarias e Instruções respectivas em 19 unidades da Federação. Entre os 23 Estados, Territórios e Distrito Federal, somente quatro deles admitem a interconfessionalidade, como opção para o Ensino Religioso nas Escolas da rede oficial de ensino. (FIGUEIREDO. 1995. p. 92)

Atualmente, a oferta da disciplina de ensino religioso está amparada no artigo 210 da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) na resolução na qual assegura nos horários normais das instituições de ensino fundamental, com matrícula facultativa para o discente. Além disso, esta disciplina é regulamentada pela Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), que determina o componente como parte integrante da formação básica do aluno, pela qual deve valorizar a diversidade cultural, sendo proibida qualquer forma de proselitismo.

A legislação estabelece que o Estado seja laico, da mesma forma em que garante a dignidade, a liberdade de consciência e de crença e o livre exercício de sua prática, segundo o artigo 5º, inciso VI e VII.

VI – é inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e as suas liturgias; VII – é assegurada, nos termos da lei, a prestação de assistência religiosa ou de convicção filosófica ou política, salvo se as invocar para eximir-se de obrigação legal a todos imposta e recusar-se a cumprir prestação alternativa fixada em lei. (Brasil, 1988)

Ademais, a Constituição Federal de 1988 determina sobre o ensino religioso em seu artigo 19º:

É vedado à União, aos Estados ao Distrito Federal e aos municípios: I – Estabelecer cultos religiosos ou igrejas, subvencioná-los, embaraçar-lhes o funcionamento ou manter com eles ou seus representantes relações de dependência ou aliança, ressalvada, na forma da lei, a colaboração de interesse público. (BRASIL, 1988)

Logo, o Ensino Religioso deve ser laico, respeitando a diversidade religiosa dos educandos, portanto, deve-se manter o educador neutro em suas convicções para de maneira alguma tentar convertê-lo para esta ou aquela religião ser melhor do que profere.

A lei nº 9.394/96, Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) no seu artigo 33, conjectura no texto da Constituição de 1988, que a educação religiosa nas escolas públicas assegure “o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedada qualquer forma de proselitismo”. Ou seja, cada educando é livre para praticar e cultivar sua crença religiosa, desde que respeite a crença do outro.

Ainda sobre as Leis que asseguram a oferta do ensino religioso como componente curricular, destaca-se a Resolução n. 7, de 14 de dezembro, do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, ao qual implantou nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino fundamental de 9 (nove) anos, e discrimina a composição curricular, garantindo a oferta do Ensino Religioso como componente da base nacional comum, segundo o artigo 14:

O currículo da base nacional comum do Ensino Fundamental deve abranger, obrigatoriamente, conforme o art. 26 da Lei nº 9.394/96, o estudo da Língua Portuguesa e da Matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente a do Brasil, bem como o ensino da Arte, a Educação Física e o Ensino Religioso. (BRASIL, 2010b)

Conforme a Resolução, o educando deve ter através do ensino religioso um conhecimento histórico, filosófico e científico sobre cada religião e, como cada religião interfere na sociedade onde está sendo cultuada.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso são um

marco histórico da educação brasileira. Nele se contém os elementos históricos do Ensino Religioso, bem como os critérios para sua organização e as seleções de conteúdos além dos objetivos da disciplina de ensino religioso.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso constitui-se num referencial para orientar e garantir a qualidade da educação no país e como tal: por sua natureza aberta, configura uma proposta flexível, a ser concretizada nas decisões regionais e locais sobre currículos e sobre programas de transformação da realidade educacional empreendidas pelas autoridades governamentais, pelas escolas e pelos professores. Não configuram, portanto, um modelo curricular homogêneo e impositivo, que se sobreporia à competência política-executiva dos Estados e Municípios, à diversidade sócio-cultural das diferentes regiões do país ou à autonomia de professores e equipes pedagógicas. Responder à necessidade de referenciais a partir dos quais o sistema educacional do país se organize, a fim de garantir que, respeitadas as diversidades culturais, regionais, étnicas, religiosas e políticas que atravessam uma sociedade múltipla, estratificada e complexa, a educação possa atuar, decisivamente, no processo de construção da cidadania, tendo como meta o ideal de uma crescente igualdade de direitos entre os cidadãos, baseado nos princípios democráticos. (FNPER. 2000. p. 08.)

Vale ressaltar que, o Ensino Religioso é laico, pois no Brasil não se tem uma religião definida como sendo a religião oficial, sendo livre o oculto e profecia de qualquer expressão de fé e adoração religiosa. Portanto, é necessário que os educandos conheçam a história e a filosofia de cada religião para que possa entender por que determinada congregação religiosa porta-se de tal maneira e qual o significado dos símbolos ritualísticos que esta emprega, para realizar seus ritos, e assim respeitar a crença do outro.

O ensino de religião não é luxo, não é um excesso, mas é a condição mesma de uma educação que queira preparar homens com equilíbrio interior, homens de caráter, homens ajustados à vida social, homens capazes de um convívio normal. O ensino da religião é, portanto, de interesse vital para a coletividade, para a Nação, para o Estado... Se inestimável é o serviço prestado à sociedade pelo professor de religião e de elementar justiça é retribuir pecuniariamente o trabalho honesto, segue, com todo rigor da lógica, que remunerado há de ser o exercício do ensino de religião, por pessoa regularmente habilitada. (BRASIL apud HORTA, 2001b, p. 234)

Desta forma, o Ensino Religioso deve ser consciente de que o outro e suas crenças não nos diz respeito embora não concordando, pois, somente respeitando a diversidade religiosa possamos viver em harmonia, sem preconceito por quaisquer religiões, no entanto o professor de religião deve trabalhar os conceitos morais e éticos com seus educandos, por fazerem parte da formação de caráter do mesmo.

O Ensino Religioso, integrado à vida escolar, visa tornar as relações de poder de saber mais fraternas e participativas, descobrindo instrumentos de compreensão e intervenção transformadora na realidade social. Ou seja, o Ensino Religioso busca educar e promover sujeitos da história, que não se ajustem ingenuamente aos diferentes sistemas dominantes, mas que pela própria prática e reflexão sejam capazes de se construir harmoniosamente, construindo o novo (VIESSER. 1994. p. 8.)

Seguindo este pressuposto, o Ensino Religioso deve respeitar a diversidade religiosa e focar nos fundamentos e contribuições histórica e filosófica que cada religião nos propicia.

Podemos destacar que o principal objetivo na atualidade sobre a disciplina de ensino religioso seria proporcionar ao discente “*experiências, informações e reflexões que o ajudem a cultivar uma atitude dinâmica de abertura ao sentido mais profundo de sua existência em comunidade, e a encaminhar, assim, a organização responsável de seu projeto de vida.*” (CATÃO. 1993. p. 93)

Com isso, vemos a necessidade de professores com a formação específica para lecionar tal componente curricular, tendo em vista a sua complexidade.

Um dos desafios das aulas de Ensino Religioso é promover o diálogo. Para isso, podemos fazer uso de um importante recurso pedagógico: a dinâmica. Mais do que tornar uma aula participativa, a dinâmica fortalece os espaços de transição e a criação de aberturas que possibilitem a educandos e educandas revisitarem a sua memória/história de vida à procura de experiências religiosas significativas, compreendendo-as como parte integrante da sua vida. Ao mesmo tempo, a dinâmica convida cada pessoa para a escuta do outro, do diferente, estimulando a abertura ao diálogo. [...] A dinâmica tem essa bonita característica: possibilita a interação pelo convite e não pela imposição. Ela tem grandes chances de desbançar preconceitos e possibilitar o encontro. (WITT. 2013. p. 7-8)

Em suma, o Ensino Religioso é um tema que deve entusiasmar os educandos, pois, as religiões possuem história e ritos próprios no qual o educador deve ajudá-los a conhecer e aproximar-se deste conhecimento com a finalidade de despertar novos interesse e buscar o conhecimento laico.

2.2 A Base Nacional Comum Curricular

O Ministério da Educação (MEC) iniciou a redação da BNCC no início de 2015 para o ensino fundamental, propondo com a assistência de membros das secretarias estaduais e municipais de educação, educadores da Educação Básica e acadêmicos especialistas nas disciplinas/áreas.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) está prevista na Constituição Federal (BRASIL, 1988, p. 35), que prevê em seu artigo de número 210 a definição de “*conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação*

básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”. Já em sua Resolução Conselho Nacional de Educação CNE/CEB nº 4/2010 garante as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e a precisão de uma BNC:

A base nacional comum na Educação Básica constitui-se de conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico; no mundo do trabalho; no desenvolvimento das linguagens; nas atividades desportivas e corporais; na produção artística; nas formas diversas de exercício da cidadania; e nos movimentos sociais. (BRASIL. 2010)

Em resumo, a BNCC vai expor os objetivos e os direitos de aprendizagem dos alunos em cada etapa da educação básica e, ao mesmo tempo, dar autonomia os educandários e aos educadores para trabalhar parte dos conteúdos, segundo as especificidades de cada região ou local deste país sendo no ensino público ou privado.

Conforme a própria BNCC sua finalidade é “*deixar claro os conhecimentos essenciais aos quais todos os estudantes brasileiros têm o direito de ter acesso e se apropriar durante sua trajetória na Educação Básica, ano a ano, desde o ingresso na Creche até o final do Ensino Médio.*” (BRASIL. 2016).

Desta maneira, compreende-se a necessidade de averiguar se a BNCC discorre sobre o ensino religioso.

3. Metodologia

Neste capítulo especificamos a metodologia que utilizaremos em nossa pesquisa para verificar a inclusão da disciplina de Ensino Religioso no texto da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, e como a mesma encontra-se disposta.

A metodologia pode ser conceituada “*como um conjunto de procedimentos lógicos e de técnicas operacionais que permitem o acesso às relações causais constantes entre os fenômenos*” (SEVERINO, 2007, p 102). Logo, a metodologia é o como, onde e quais ferramentas irão utilizar para verificar os objetivos da pesquisa.

Este trabalho de conclusão de curso é qualificado como exploratório já que segundo Gil (1995) traz por finalidade expandir, elucidar e transformar conceitos e juízos, com vistas à formulação de problemas mais concisos ou pressuposições em estudos posteriores. Assim sendo, a coleta dos dados para o desenvolvimento deste trabalho foi desenvolvida através de uma pesquisa bibliográfica e documental.

Para Bandeira (2005),

A análise documental avança numa dimensão interpretativa, sendo considerada também, em sua potencialidade, para revelar significações que

envolvem aspectos subjetivos, políticos e sociais das questões investigadas, no sentido de atingir um nível que ultrapasse os significados manifestos ao articular o material coletado com fatores que determinam sua existência e características tais como: contexto social, processo histórico e ideologias latentes. (BANDEIRA, 2005, p. 145)

A abordagem de pesquisa elegida para este trabalho é de natureza qualitativa por poder responder a:

Questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível da realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 1994, p. 22)

O conceito do termo qualitativo segundo Chizzotti (2003) insinua que deve haver:

Uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível e, após este tirocínio, o autor interpreta e traduz em um texto, zelosamente escrito, com perspicácia e competência científicas, os significados patentes ou ocultos do seu objeto de pesquisa (CHIZZOTTI, 2003, p.02).

Assim como disse Chizzotti (2003), trataremos com objetos ocultos que podem estar presentes na BNCC.

4. Análise e discussões de dados

Os dados foram analisados de acordo com a fundamentação teórica exposta anteriormente. O texto aprovado pelo Conselho Nacional de Educação conteve outra vez as orientações sobre o ensino religioso nas escolas.

Conforme a BNCC em sua 2ª versão sobre a disciplina de Ensino Religioso:

Os conhecimentos escolares do Ensino Religioso precisam abarcar a diversidade cultural religiosa, problematizando as ambivalências dos discursos e estruturas religiosas, sem qualquer forma de proselitismo. Evita-se conceber a área de Ensino Religioso como o estudo das religiões em si mesmas, ou dos conhecimentos religiosos que predominam em determinados ambientes acadêmicos, que por vezes idealizam contribuições de algumas religiões na sociedade, podendo produzir leituras etnocêntricas e monoculturais. (BNCC, 2ª versão, 2016, p. 173).

Desta forma, o Ensino Religioso não pode ter o caráter de catequizar o educando, mas sim de trazer o conhecimento científico, histórico, social e filosófico

que cada religião tem, mas sempre respeitando o etos de cada educando.

Ressalta-se ainda, na BNCC, em sua 2ª versão:

A área do Ensino Religioso não se reduz à apreensão abstrata dos conhecimentos religiosos, mas se constitui em espaço de vivências e experiências, intercâmbios e diálogos permanentes, que visam ao enriquecimento das identidades culturais, religiosas e não religiosas. Isso não significa a fusão das diferenças, mas um constante exercício de convivência e de mútuo reconhecimento das raízes culturais do outro/a e de si mesmo, de modo a valorar identidades, alteridades, experiências e cosmovisões, em perspectivas interculturais (BNCC, 2ª versão, 2016, p. 173).

Seguindo este pressuposto, a área de ensino religioso conforme a BNCC vai além de assuntos sobre religiões. A disciplina tem como enfoque discutir assuntos transversais, resgatando a identidade, o convívio social, entre outras coisas, para contribuir na formação do aluno.

A ética da alteridade é um dos fundamentos metodológicos a orientar o diálogo inter-religioso e intercultural, basilar para o reconhecimento da diversidade religiosa, implicando em co-responsabilidades para o bem-viver, enquanto princípio orientador de escolhas, atitudes e políticas de vida coletiva (BNCC, 2ª versão, 2016, p. 176).

Nota-se com a citação acima que a religião faz parte da caminhada de cada educando, e que deve ser respeitada, no entanto, o educando deve conhecer outras religiões, lembrando sermos um país laico, onde há numa sala de aula educandos provenientes de convicções, opiniões e princípios próprios de sua família e comunidade onde praticam seus rituais e crenças.

Já na sua última versão a BNCC em conformidade com as competências gerais estabelecidas no âmbito da BNCC, o Ensino Religioso deve atender os seguintes objetivos:

a) Proporcionar a aprendizagem dos conhecimentos religiosos, culturais e estéticos, a partir das manifestações religiosas percebidas na realidade dos educandos; b) Propiciar conhecimentos sobre o direito à liberdade de consciência e de crença, no constante propósito de promoção dos direitos humanos; c) Desenvolver competências e habilidades que contribuam para o diálogo entre perspectivas religiosas e seculares de vida, exercitando o respeito à liberdade de concepções e o pluralismo de ideias, de acordo com a Constituição Federal; d) Contribuir para que os educandos construam seus sentidos pessoais de vida a partir de valores, princípios éticos e da cidadania. (BNCC, 4ª versão, 2018. P 434).

Em síntese, o docente deve respeitar a pluralidade religiosa dos educandos, ainda assim mostrando-lhes outras culturas, dogmas e diversidades ritualísticas que estão presentes em nossa sociedade, no entanto, deve ser mediado estes novos conhecimentos, analisados de forma imparcial onde estes estão presentes

no nosso dia a dia e principalmente instigar o educando a entender como se comportam e, principalmente a conhecer o diferente para respeitá-lo.

Com relação ao objetivo da disciplina de Ensino Religioso estar em uma área “sozinha”, a BNCC discorre que:

O conhecimento religioso, objeto da área de Ensino Religioso, é produzido no âmbito das diferentes áreas do conhecimento científico das Ciências Humanas e Sociais, notadamente da(s) Ciência(s) da(s) Religião(ões). Essas Ciências investigam a manifestação dos fenômenos religiosos em diferentes culturas e sociedades enquanto um dos bens simbólicos resultantes da busca humana por respostas aos enigmas do mundo, da vida e da morte. De modo singular, complexo e diverso, esses fenômenos alicerçaram distintos sentidos e significados de vida e diversas ideias de divindade(s), em torno dos quais se organizaram cosmovisões, linguagens, saberes, crenças, mitologias, narrativas, textos, símbolos, ritos, doutrinas, tradições, movimentos, práticas e princípios éticos e morais. Os fenômenos religiosos em suas múltiplas manifestações são parte integrante do substrato cultural da humanidade. Cabe ao Ensino Religioso tratar os conhecimentos religiosos a partir de pressupostos éticos e científicos, sem privilégio de nenhuma crença ou convicção. Isso implica abordar esses conhecimentos com base nas diversas culturas e tradições religiosas, sem desconsiderar a existência de filosofias seculares de vida. (BNCC, 4ª versão, 2018. P 434).

Desta forma, o ensino religioso é uma disciplina de relatos e análise sobre os fundamentos, costumes e valores da pluri religiosa existente em nosso país.

5. Considerações finais

Este trabalho tem como objetivo principal discutir o papel da disciplina de ensino religioso no currículo bem como as mudanças do mesmo ao decorrer das últimas décadas, bem como ela está disposta na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Conforme a BNCC, a área de ensino religioso vai além de assuntos sobre religiões. A disciplina tem como enfoque discutir assuntos transversais, resgatando a identidade, o convívio social, entre outras coisas, para contribuir na formação do aluno.

Como o Estado é laico, dentro da disciplina de Ensino Religioso deve-se conversar sobre as religiões como um todo, sem preconceitos, e trazer assuntos transversais para colaborar com a formação crítico reflexiva do aluno.

A disciplina de ensino religioso perpassa os fundamentos religiosos, ela discute sobre relatos e análise sobre os fundamentos, costumes e valores da sociedade contemporânea.

Referencial bibliográfico

- BANDEIRA, João Tancredo Sá. **Análise Documental**: o uso do jornal na pesquisa qualitativa. In: DAMASCENO, Maria Nobre; SALES, Celecina de Maria Veras (coords.). *O caminho se faz ao caminhar: elementos teóricos e práticas na pesquisa qualitativa*. Fortaleza: Editora UFC, 2005.p.141-152.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNC)**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documento/BNCC-APRESENTACAO.pdf>. 2015. Acesso em: 06/08/2018
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNC)**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>. Acesso em: 06/08/2018.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, promulgada em 05/10/1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.
- BRASIL/CNE. **Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para o Educação Básica. CNE/CEB, 2010.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 9394**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Senado Federal, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n. 7, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. 2010b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>.
- CATÃO, Francisco. **A educação no mundo pluralista**. São Paulo, Paulinas, 1993.
- CHIZZOTTI, Antônio. **A pesquisa qualitativa em ciências humanas**. Revista Portuguesa de Educação, 16(2), p. 221-236, 2003.
- FIGUEIREDO, Anísia de Paulo. **Ensino Religioso – perspectivas pedagógicas**. Petrópolis, Vozes, 1995.
- FNPER. **Ensino Religioso capacitação para um novo milênio – o Ensino Religioso na proposta pedagógica da escola**. Caderno nº 10. 2000.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1995.
- MINAYO, Maria; DESLANDES, Suely; Gomes, Otávio. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.
- WITT, Maria Dirlane, PONICK, Edson (Coords.). **Dinâmicas para o Ensino Religioso**. 4. ed. São Leopoldo, RS: Sinodal, 2013. p. 7-8.
- VIESSER, Lizete Carmen. **Um paradigma didático para o Ensino Religioso**. Petrópolis, Vozes, 1994.

APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS PRÓXIMAS - AS INTERFERÊNCIAS ENTRE PORTUGUÊS E ESPANHOL

Vilma Barreira¹

1. Introdução

A aprendizagem de língua, normalmente, tem início na nossa infância. Apesar das inúmeras elucubrações a respeito dos conceitos de línguas, sabemos que, como estudantes, passamos pelo primeiro desafio de aprender uma língua com a nossa materna, ao chegarmos na escola já como falantes competentes da nossa própria língua. A partir daí, aprendemos a nos comunicar por meio da escrita daquela que já faz parte da nossa comunicação oral, constituída em nosso ambiente sociocultural.

Dentre inúmeras reflexões sobre esse tema, no século passado se destacaram os conceitos de língua de Saussure, que considerou a língua como um sistema de signos, e de Chomsky, que postulou o conjunto de sentenças. O primeiro inovou com a definição de língua como objeto da linguística, constituído por todas as manifestações da linguagem humana, fazendo a importante diferenciação entre a língua e a fala: *langue* referindo-se à língua como sistema de signos interiorizados culturalmente pelo falante e *parole* referindo-se à escolha individual da palavra para expressar o que se deseja, no ato da fala.

É a fala que faz evoluir a língua: são as impressões recebidas ao ouvir os outros que modificam nossos hábitos linguísticos. Existe, pois, interdependência da língua e da fala; aquela é o mesmo tempo o instrumento e o produto desta. [...] A língua existe na coletividade sob a forma de uma soma de sinais depositados em cada cérebro, mais ou menos como um dicionário cujos exemplares, todos idênticos, fossem repartidos entre os indivíduos. Trata-se, pois, de algo que está em cada um deles, embora seja comum a todos e independa da vontade dos depositários. (SAUSSURE, 2006, p. 27)

Entendemos, com isso, que a língua é um fator social e não algo que uma pessoa possa criar e usar individualmente, é um elemento estabelecido e

1 Professora Adjunta lotada no Centro de Educação, Letras e Saúde da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE/Campus Foz do Iguaçu - Curso de Letras Português/Espanhol. E-mail: profesoravilma@hotmail.com.

utilizado comunitariamente.

Já Chomsky postula sobre a predisposição genética que influi na forma como os indivíduos formulam suas sentenças. Aborda o conhecimento do falante, sua capacidade de compreender e de reproduzir frases e assevera que a língua tem um número infinito de frases que podem ser produzidas. Para ele, o falante de uma língua possui competência para produzir e ou compreender frases até então desconhecidas. Embora aborde da mesma forma um sistema interiorizado, considera o uso de regras existentes para gerar novos enunciados da língua (CELANI, 1992).

Dos muitos linguistas que advogam sobre língua e linguagem, essas duas grandes referências acerca do tema são aqui mencionadas como exemplos de teóricos que concebem a língua como elemento de comunicação, seja escrita ou falada, tanto na produção quanto na compreensão, como elemento cultural produzido e reproduzido em ambiente social e utilizado de forma comunitária. Nessa linha, pensamos sobre a forma como nos comunicamos nos ambientes sociais em que estamos inseridos.

É fato que atualmente a maioria da população mundial tem contato com uma outra língua que não a sua materna. Muitos são os conceitos que definem a outra língua, a com a qual se tem contato posteriormente àquela adquirida inicialmente por uma pessoa em seu ambiente familiar. De acordo com Almeida Filho (2010, p. 11), ela pode significar “a língua dos outros ou de outros, ou língua de antepassados, de estranhos, de bárbaros, de dominadores ou língua exótica”.

Encontram-se, na literatura da área, denominações como segunda língua, língua estrangeira, língua adicional, língua de herança e etc., para designar a *outra língua*. Não nos deteremos na discussão acerca da conceituação e reflexão de cada uma delas, mas, abordaremos alguns aspectos do estudo e da aprendizagem dessa outra língua – que não a materna – por falantes de línguas próximas. Mais especificamente, teceremos considerações sobre a língua portuguesa e a língua espanhola, pensando na sua aprendizagem por luso falantes e ou hispano falantes.

2. A proximidade linguística entre as línguas portuguesa e espanhola

Devido ao fato de serem provenientes da mesma origem, a língua Latina, as línguas portuguesa e espanhola apresentam grande semelhança, tanto na oralidade como na escrita. O povo romano, que tomou e habitou a Península Ibérica, legou sua língua à população do território que atualmente é constituído por Portugal e Espanha. Durante o século XV, com as grandes navegações, espanhóis e portugueses tiveram suas conquistas territoriais na América. Dessa forma, as línguas irmãs – língua portuguesa e língua espanhola – ademais de derivarem da mesma origem, se desenvolveram na mesma época e território, tanto

no continente europeu como nos países da América. Com isso, evidencia-se a proximidade linguística, além da geográfica, das duas línguas românicas que têm muito em comum.

Por volta de 1550, Espanha e Portugal dominaram, juntos, o continente sul americano, e a Espanha expandiu para América Central. Implantou-se uma política linguística para reforçar a identidade nacional e a língua espanhola migrou pela América, aumentando o número de falantes do castelhano no Novo Continente² (ZILS, 2021, p. 33)

Acerca da evolução das línguas ibéricas, Huidobro (s/d) relata a evolução linguística ocorrida na península, segundo as diferentes regiões. Menciona os dialetos do *latín hispánico* que deram origem às línguas romances da península. A língua românica avançou ao sul e se expandiu pelo território ibérico, dando lugar ao castelhano – que a princípio era um dialeto de um pequeno território da fronteira oriental de Leon. O dinamismo do castelhano não somente avançou, mas também exerceu influência sobre o oeste e o leste. À medida que Castilha aumentava seu poder político, o castelhano se enriquecia com numerosos vocábulos e a criação de uma forma literária do castelhano culminou com a transformação do dialeto em língua e, por conseguinte, na sua consolidação³.

Do século XV ao final do século XVII, o léxico da Península Ibérica incorporou palavras originárias de outras línguas, com as quais o império mantinha contatos políticos. Também foi nessa época que *espanhol* se tornou sinônimo de *castelhano*, posto que muitos autores não pertencentes ao território castelhano utilizavam *espanhol* em suas obras. (HUIDOBRO, s/d)

Durante esse período, a língua espanhola foi usada como segunda língua pelos portugueses cultos. Como mostram os registros históricos, ocorreram casamentos de soberanos portugueses com princesas espanholas. Dessa forma, o bilinguismo luso-espanhol da Corte durou em torno de dois séculos.

Com o espanhol sendo a segunda língua da cultura em Portugal, existiam muitos escritores que escreveram em espanhol [...]. Esse bilinguismo não era visto como traição à língua, salvo por um pequeno número de escritores humanistas, que se recusavam a escrever em espanhol, a favor de um patriotismo linguístico. (TEYSSIER *apud* ZILS, 2021, p. 50)

Nos séculos subsequentes, as línguas portuguesa e espanhola continuaram se desenvolvendo histórica e geograficamente com a mesma proximidade.

2 O espanhol se tornou língua oficial na Argentina, Bolívia, Chile, Colômbia, Equador, Paraguai, Peru, Uruguai e Venezuela, na América do sul. Na América Central em Costa Rica, Guatemala, Honduras, El Salvador, Nicarágua e Panamá.

3 A consequência do desenvolvimento de Castilha, como potência política, coincidente com a época em que a literatura produzia as Glosas Silenses e as Emilianenses, nas quais as palavras em latim já não eram compreendidas, foram elementos marcantes no estabelecimento da língua castelhana, no século X.

Enquanto no continente europeu as línguas irmãs avançavam, também na América elas dividiam um espaço contíguo geograficamente, enquanto evoluíam nas formas escrita e falada, neste continente.

Nota-se que a língua portuguesa falada no Brasil difere, em alguns aspectos, da mesma língua falada em Portugal, apresentam aspectos distintos sobretudo na oralidade. Do mesmo modo, a língua espanhola, ou castelhana – usamos aqui como sinônimos –, falada nos diversos países da América Latina tem suas características peculiares em cada país e em cada região, apesar de ser a mesma língua da *pátria madre*. Atualmente, já na terceira década do século XXI, é notável a semelhança linguística entre o espanhol e o português da península, em contraponto como português brasileiro o espanhol falado nos países vizinhos.

Destacamos a proximidade linguística dessas duas línguas neolatinas, que também se destacam por serem línguas de proximidade geográfica entre lusófonos e hispanófonos. Isto posto, vejamos como essa a proximidade específica pode influir na aprendizagem da língua.

3. Os elementos que interferem na aprendizagem

Como vimos, as línguas portuguesa e espanhola são irmãs (derivadas da mesma *mãe*, a língua latina) e, comumente entre os estudiosos da área, chamadas de “irmãs gêmeas”, devido à grande semelhança entre elas. Com isso, é comum que durante o estudo de uma, como idioma estrangeiro⁴, o estudante passe a outra língua elementos do seu idioma materno. O fato de passar a uma segunda língua elementos da sua materna é comum quando se estuda qualquer língua estrangeira, entretanto, tratando-se de línguas tão próximas, isso se potencializa, ocorrendo tanto na expressão escrita como oral.

Na aprendizagem de espanhol por luso falantes a semelhança entre os dois idiomas normalmente é favorável, entretanto, muitas vezes isso constitui um problema para o aluno e para o professor, pois quem aprende mantém seus hábitos linguísticos da língua materna ao se comunicar na nova língua. Com frequência são produzidas construções equivocadas no léxico, na sintaxe, na fonética, na semântica. Assim, o ensino de espanhol para brasileiros requer um cuidado especial, acompanhado de uma intensa observação no sentido de atentar para as principais diferenças e semelhanças entre as duas línguas.

São muitas as semelhanças e diferenças encontradas nas línguas aqui abordadas, deteremo-nos em alguns poucos elementos que se destacam na sala de aula, tanto de espanhol para brasileiros como de português para hispano falante. Trazemos neste texto umas poucas, porém, algumas das mais recorrentes notadas

4 Como explicitado na introdução, não faremos neste texto a distinção entre língua estrangeira, língua adicional, segunda língua.

em nossa sala de aula, ao longo dos anos de ensino dessas línguas neolatinas.

A primeira a ser considerada é a questão das vogais, um ponto aparentemente simples, mas que oferece conflitos linguísticos para o estudante. São cinco as vogais ortográficas, tanto em português como espanhol, contudo na nossa língua temos *oé* e *oó* que podem ter a pronúncia aberta (sendo ou não acentuados), o que não ocorre na língua espanhola, na qual ocorre que quando essas vogais são acentuadas - com acento gráfico - indica apenas a sílaba tônica, mas não há diferença na pronúncia. Ou seja, em espanhol não existe a distinção fonológica entre a vogal aberta e a vogal fechada, como na língua portuguesa. Este é um elemento dificultador no caso de hispânicos que aprendem o português e chega a render risos entre eles por não distinguirem, por exemplo, entre “avô” e “avó”. Não raro, ouvimos em sala de aula comentários a respeito da facilidade da distinção entre “abuelo” e “abuela”, seguido de uma queixa a respeito da complexidade do nosso idioma. Esse fato é raramente questionado ou refletido por um brasileiro nato, uma vez que nos saem naturalmente palavras como “pôde” ou “pode” (presente ou pretérito), assim como os carinhosos *vovô* e *vovó*.

A respeito da acentuação – gráfica ou fônica –, é elemento dificultador para o brasileiro que aprende espanhol a diferença tônica entre palavras das duas línguas. Essa diferença de tonicidade, preservando o mesmo significado e forma, interfere na aprendizagem do idioma.

Chamamos heterotônicos a um grupo de vocábulos que, no processo evolutivo das línguas português e espanhol, mantiveram aspectos semelhantes tanto na escrita como no significado, enquanto no âmbito fonético-fonológico apresentam divergências apenas em relação à posição do acento. [...] Para brasileiros estudantes de espanhol, os *heterotônicos*, também chamados de *heteroprosódicos*, constituem um grupo de palavras que representa um desafio para a aprendizagem, uma vez que a maioria das palavras conserva em português e espanhol a mesma localização da sílaba tônica, conforme a posição que herdaram da língua de origem (o latim vulgar), enquanto que outras sofreram uma transposição do acento de intensidade de forma distinta em cada uma das línguas. (SILVA, 2008. p. 11)

Como exemplos, trazemos os pares de palavras: nível (português) e nivel (espanhol), pandemia (português) e pandemia (espanhol), oxigênio (português) e oxígeno (espanhol), polícia (português) e policia (espanhol), oceano (português) e océano (espanhol), cérebro (português) e cerebro (espanhol).

Pronunciando essas palavras com atenção às sílabas tônicas destacadas, pode-se notar nitidamente a diferença entre os sons na forma de pronúncia entre um idioma e outro.

Outro elemento interveniente na aprendizagem dessas línguas próximas é o vocábulo com gênero gramatical diferente. As palavras heterogenéricas são semelhantes tanto na grafia como no significado, porém, diferem no gênero;

podem ser masculinas em português e femininas em espanhol, como por exemplo: “o sangue” (em português) e “la sangre” (em espanhol), “o sal” (em português) e “la sal” (em espanhol).

Destacando alguns heterogenéricos, são masculinos em espanhol e femininos em português⁵: el viaje/a viagem; los pantalones/as calças; el cuchillo/a faca; el árbol/ a árvore; el puente/a ponte; el dolor/a dor; el color/a cor; el énfasis/a ênfase; el origen/a origem; el humo/a fumaça; el maratón/a maratona; el tatuaje/a tatuagem; el insomnio/a insônia.

São femininos em espanhol e masculinos em português: la nariz/o nariz; las onrisa/o sorriso; la protesta/o protesto; la costumbre/o costume; la alarma/o alarme; la miel/o mel; la legumbre/o legume; la computadora/o computador; la leche/o leite; las eñal/o sinal; la crema/o creme; la mirada/o olhar.

Interferem, também, na aprendizagem dessas línguas próximas os heterossemânticos, palavras que em dois idiomas são semelhantes, mas que diferem no significado, são os falsos cognatos.

Andrade Neta (2012)⁶ define os heterossemânticos como grupo de palavras que

se compone de los llamados falsos amigos o falsos cognados muy abundantes entre las dos lenguas y los más peligrosos, ya que pueden provocar interferencias más significativas en la comunicación. Los falsos amigos son vocablos idénticos o semejantes en su forma gráfica y/o fónica, pero que divergen parcial o totalmente en cuanto a su significado en ambas lenguas⁷.

Essas diferenças semânticas interlinguísticas entre o espanhol e o português são brevemente exemplificadas abaixo:

Quadro de exemplos de heterossemânticos

Acordar	Lembrar	Interés	Juro, interesse
Alejado	Distante, afastado	Mala	Má
Borrar	Apagar	Oficina	Escritório
Cajón	Gaveta	Polvo	Pó, poeira
Coma	Vírgula (,)	Rato	Momento (tempo)
Copo	Floco	Rojo	Vermelho

5 Foi utilizado o artigo definido para acompanhar os heterogenéricos.

6 Extraído de www.cuadernos cervantes.com. Não há paginação no artigo.

7 Se compõem dos chamados ‘falsos amigos’ ou ‘falsos cognatos’, abundantes entre as duas línguas e perigosos, já que podem provocar interferências mais significativas na comunicação. Os ‘falsos amigos’ são vocábulos idênticos ou semelhantes na sua forma gráfica e ou fônica, mas que divergem parcial ou totalmente quanto ao seu significado em ambas as línguas. (Tradução da autora)

Embarazada	Grávida	Sitio	Lugar
Escritorio	Escrivantina	Taller	Oficina
Exquisito	Excelente	Taza	Xicara
Firma	Assinatura	Vaso	Copo

Observando as palavras das duas línguas, notamos como um brasileiro que estuda espanhol ou um hispano falante que estuda a língua portuguesa pode ser levado a se confundir produzindo sentenças equivocadas no idioma estudado.

Ainda, como fator interveniente na aprendizagem das línguas próximas em questão, mencionamos o uso do infinitivo na língua espanhola por brasileiros. Diferentemente do uso em português, na língua espanhola é inexistente a forma verbal do infinitivo flexionado. Os brasileiros aprendizes de espanhol tendem a usar essa forma verbal do mesmo modo como a usam em sua língua materna, isto é, transferem para suas produções em espanhol o infinitivo tal e qual o usam em português.

La construcción del infinitivo, con sus raíces en el latín vulgar, tuvo su desarrollo más representativo en la Península Ibérica y, desde entonces, se convirtió en patrimonio de las lenguas literarias de esta zona, sobre todo en su parte occidental. En esta pequeña región surgió la forma flexionada del infinitivo y allí quedó limitada, pues la lengua española no la heredó⁸. (BARREIRA, 2003, p. 109)

O verbo no infinitivo pode ser pessoal ou impessoal, expressa a ação em si, por exemplo: *amar, cantar, beber, agradecer, partir*. O impessoal (sem flexão) não se refere a nenhuma pessoa, simplesmente manifesta a ação e algumas vezes pode ter valor de substantivo, como por exemplo em “*O olhar da menina era puro*” (português) e “*Abrazar es una expresión de cariño*” (espanhol). Já o infinitivo pessoal é flexionado e varia em número e pessoa. Tomando o verbo “olhar”, como exemplo, teremos: *olhares tu, olharmos nós, olharem eles*. Neste uso encontramos uma grande diferença entre as línguas portuguesa e espanhola, posto que o infinitivo espanhol não se flexiona.

Podemos dizer em português, por exemplo, “vou de carro para meus colegas irem comigo”, já em espanhol essa frase não ficaria com idêntico uso do verbo ir, a sintaxe do enunciado seria outra, “voyen coche para que mis colegas vayan conmigo”. Neste caso, é utilizado o subjuntivo e não o infinitivo flexionado, como em português.

8 A construção do infinitivo, com suas raízes no latim vulgar, teve seu desenvolvimento mais representativo na Península Ibérica e, desde então, se tornou patrimônio das línguas literárias dessa região, sobretudo na sua parte ocidental [Portugal]. Nessa pequena região surgiu a forma flexionada do infinitivo e ali ficou limitada, pois a língua espanhola não a herdou. (Tradução da autora)

Assim como os anteriores, o elemento linguístico verbal exposto também apresenta semelhanças entre as duas línguas; entretanto, da mesma forma, oferece alguma dificuldade no que tange o uso verbal em cada uma das línguas.

A compreensão da língua portuguesa por hispano falante, como da língua espanhola por luso falante, é favorecida por haver semelhanças entre elas, isso confere facilidade no momento da aprendizagem. Estudiosos da área defendem que entre as línguas portuguesa e espanhola há uma porcentagem mínima de palavras diferentes, em contraponto, há uma grande variedade de vocábulos em comum. Assim sendo, a aprendizagem das línguas próximas conta com inúmeros elementos facilitadores do estudo e da aprendizagem da língua estrangeira. Entretanto, como se pode notar, os elementos dificultadores, ou seja, essa pequena parcela que difere no léxico – e, também como vimos, nos usos gramaticais diferentes entre uma e outra língua –, são os que demandam maior atenção por parte do estudante dessas línguas próximas.

Considerações

Vimos que a proximidade entre as línguas portuguesa e espanhola podem gerar dificuldades específicas na aprendizagem de uma ou outra língua, uma vez que diversas formas gramaticais coincidem em ambos os idiomas. Ainda que o sistema linguístico não seja exatamente o mesmo, essa peculiar proximidade entre o par português-espanhol normalmente confunde os estudantes, que são levados a produzir enunciados inadequados, utilizando em um idioma elementos do outro.

No que concerne a aprendizagem de línguas próximas, sabe-se que a proximidade é um fator que a princípio favorece a aprendizagem, pois, o processo inicial é menos penoso, e o avanço nas primeiras aulas flui satisfatoriamente. Como o estudo mais profundo dos elementos linguísticos, a aprendizagem requer maior cuidado por parte do aprendiz, para que este não se deixe levar pela facilidade enganosa, passando a assumir que o português e o espanhol são “iguais” ou com o mesmo funcionamento linguístico. A aprendizagem da língua do outro, como mencionamos ao princípio, é um desafio diferente daquele que enfrentamos ao aprender a nossa língua materna de forma escrita quando já a dominamos na habilidade oral. Estudar um segundo idioma, ainda que se trate de línguas próximas e se possa usar a língua materna como referência na aprendizagem, demanda observação e reflexão.

Entendemos que as *línguas irmãs*, portuguesa e espanhola, se desenvolveram histórica e geograficamente com a mesma proximidade, tanto no continente europeu como no americano, e assim convivem em situação de contato geográfico e linguístico até os dias atuais. Desta feita, ressaltamos a questão da interferência entre essas línguas durante a aprendizagem, pois, como foi exposto,

a interferência é grande no caso de línguas muito próximas como o português e o espanhol. Se por um lado a semelhança facilita a aprendizagem, por outro a proximidade pode levar ao uso de elementos de forma equivocada, ocasionando problemas de comunicação, seja na oralidade ou na escritura, podendo o frustrar os objetivos comunicativos. Portanto, a compreensão da língua portuguesa por hispano falante, tanto como da língua espanhola por luso falantes, é favorecida pela grande semelhança entre elas e a especificidade dessa proximidade deve ser apreciada no processo de aprendizagem.

Referências

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. Dimensões comunicativas no ensino de línguas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.
- ANDRADE NETA, N. F. Aprender español es fácil porque hablo portugués: Ventajas y desventajas de los brasileños para aprender español. Cuaderno Cervantes, Madrid. Em: [http://www. Cuadernos cervantes.com/lc_portugues.html](http://www.Cuadernos.cervantes.com/lc_portugues.html). Acesso em 28/out/2022.
- BARREIRA, V. El infinitivo portugués y español. Origen y uso. In: ASENSIO, J. G.; SÁNCHEZ LOBATO, J. Forma – Formación de Formadores. Vol. 5. Análisis Contrastivo- Gramática. Madrid, Sociedad General Española de Librería, SGEL: 2003. p. 81-110.
- CELANI, M. A. A.; PASCHOAL, M. S. Z. Linguística Aplicada: da aplicação da linguística à linguística transdisciplinar. São Paulo: EDUC, 1992.
- HUIDOBRO, J. M. Origen y evolución del castellano. Acta Lenguaje. https://www.acta.es/medios/articulos/comunicacion_e_informacion/031083.pdf.
- MILANI, E. M. Gramática de espanhol para brasileiros. São Paulo: Editora Saraiva, 2001.
- MONZÚ FREIRE, M. T. R. Síntesis gramatical de la lengua española - una gramática contrastiva Español – Portugués. São Paulo: Enterprise Idiomas, 1999.
- SAUSSURE, F. de. Curso de linguística geral. Org.: Charles Bally e Albert Sechehaye. São Paulo: Cultrix, 2006.
- SECO, M. Gramática Esencial de la Lengua Española de la Real Academia Española. Madrid: ESPASA PLUS, 1999.
- SILVA, E. B. Análise contrastiva de aspectos fonológicos de heterotônicos entre português e espanhol. Dissertação. Universidade Federal de Alagoas. Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística. Maceió, 2008.
- ZILS, E. R. Língua espanhola e portuguesa: proximidades e diferenças. In: daial, SC: UNIASSELVI, 2021.

ADORNO & HORKHEIMER E O PRECONCEITO COMO BASE DE ATITUDES DISCRIMINATÓRIAS: UMA REFLEXÃO PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

Alexandre Souza Franco¹

1. Considerações iniciais

Este breve estudo tem por finalidade entender o preconceito como suporte para a prática de atos discriminatórios, na perspectiva da Teoria Crítica proposta no texto: *Elementos do anti-semitismo: limites do esclarecimento*, de Max Horkheimer (1895-1973) e Theodor Adorno (1906-1969).

O estudo aqui proposto advém das inquietações suscitadas a partir da leitura dos textos apresentados, assim como percepção dos noticiários sobre a conjuntura política atual. Deles, surgiu a motivação para as discussões aqui apresentadas.

A partir desses pressupostos, o problema que se formula é o seguinte: quais os elementos arraigados na atual sociedade que possibilitam condutas preconceituosas e, conseqüentemente, discriminatórias?

Para essa análise, concorda-se com a perspectiva frankfurtiana que, no essencial, considera os preconceitos fundamentados em estereótipos negativos² e projeções irracionais, por isso, influenciam comportamentos discriminatórios. Não obstante, considera-se que outras interpretações hermenêuticas são possíveis.

Dessa maneira, este escrito se justifica na medida em que permite, ao leitor, refletir sobre o preconceito mediante a análise da perspectiva da Teoria Crítica. Com isso, espera-se contribuir para a formação docente, bem como, para o debate em torno da questão da discriminação que, aparentemente, encontra-se imperceptível por ser, de certo modo, socialmente naturalizada.

1 Mestre em Educação pela UEM (Universidade Estadual de Maringá); Graduado e Licenciado em Filosofia pela PUCPR (Pontifícia Universidade Católica do Paraná). Especialista em Ensino de Filosofia pela UFPR (Universidade Federal do Paraná); Especialização em Metodologia do Ensino de Sociologia e Filosofia pela FCE (Faculdade Campos Elíseos), e Membro do Grupo de Pesquisa Transformações Sociais e Pensamento Educacional. E-mail: alejandre22@gmail.com.

2 CROCHICK, José Leon. **Aula expositiva online**. São Paulo, 20 de outubro de 2020. Informação verbal.

2. As frustrações pessoais como base para o preconceito e a discriminação

Ao se falar sobre o preconceito como pressuposto para atitudes discriminatórias, faz-se necessário, primeiramente, buscar defini-lo e compreender o seu surgimento. Em outras palavras, é preciso nomeá-lo, pois é indispensável identificá-lo para compreender sua natureza e manifestação. Para isso, é fundamental também que esse termo seja pensado na sua relação com a realidade concreta das coisas, em particular, com o conceito de indústria cultural formulado por Theodor Adorno³ e Max Horkheimer⁴.

Embora o conceito de indústria cultural “não seja o mesmo” pensado pelos autores acima citados – isso porque quando eles formularam o conceito, aproximadamente a oitenta anos atrás, quando o capitalismo não dispunha dos mecanismos técnico-científico-informacionais da atualidade que potencializam em dimensões globais suas influências, principalmente por meio das redes sociais –, ela (indústria cultural) sempre manteve estreita relação com a sociedade

3 Theodor W. Adorno, nasceu em meio de uma família de musicistas judeus, em 1906, em Frankfurt, na Alemanha. Graduou-se em Filosofia na mesma cidade e estudou composição musical em Viena, com Alban Berg, uma das principais figuras que contribuíram para o desenvolvimento da música atonal. Seus estudos estéticos encontraram grande amparo na música, e continuaram mesmo depois de ele ter se juntado ao Instituto de Pesquisa Social em meados dos anos 1920. Doutou-se pelo Instituto e assumiu a vaga de docente, mas com a tomada do poder pelos nazistas, em 1933, migrou para a Inglaterra, onde passou a lecionar na universidade de Oxford. Em 1937, partiu para o exílio nos EUA e, um ano mais tarde, publicou o famoso ensaio *Sobre o Caráter Fetichista da Música e a Regressão da Audição*. É nesse período que publicou seus principais texto como a Filosofia da Nova Música, e, em coautoria com Horkheimer, *A Dialética do Esclarecimento* (1947). Adorno foi uma personalidade central na discussão estética do Instituto, cunhando o célebre e conceito de “indústria cultural” para designar a exploração dos bens culturais para obtenção do lucro. Com o fim da guerra, Adorno voltou a Frankfurt em 1950 e participou da reorganização do Instituto, além de assumir sua direção após a aposentadoria de Horkheimer. Trabalhou na *Teoria Estética* e concluiu a primeira versão do texto em 1968. Morreu prematuramente, um ano mais tarde (ARÊAS, p. 40).

4 Max Horkheimer nasceu em Stuttgart na Alemanha, em 14 de fevereiro de 1895, no seio de uma família de origem judaica. Seu pai, Mortitz Horkheimer, era um bem sucedido fabricante têxtil; estava destinado a Max dar continuidade aos negócios da família. De 1916 a 1918 chegou a trabalhar na indústria do pai, mas logo optou pela vida acadêmica. Estudou filosofia e Psicologia em Munique, Friburgo e finalmente em Frankfurt casou-se com rosa em 1926. Em 1930 tornou-se professor na Universidade de Frankfurt, quando - por intermédio de seu amigo pessoal Friedrich Pollock - se ligou ao Instituto de Pesquisa Social. No mesmo ano substituiu Carl Grunberg na direção do Instituto, onde iria permanecer até sua aposentadoria em 1967. Diante da ameaça do governo nazista, Horkheimer transferiu o Instituto para os EUA em Associação com a Columbia e University. Publicou no período de exílio o famoso ensaio *Teoria Tradicional e Teoria Crítica*, em 1937, que posteriormente seria o marco da escola. Em 1947, ainda nos EUA, publicou suas duas principais obras: *Eclipse da Razão e Dialética do Esclarecimento*, esta em coautoria com Adorno. Com o fim da Segunda Guerra Mundial, conseguiu meios de viabilizar o retorno do Instituto a Alemanha, que se concretizou em 1950. De 1951 a 1953, foi reitor da Universidade de Frankfurt, aposentando-se em 1967, cuja vaga de diretor do Instituto foi assumida por Adorno. Morreu em Nuremberg em 1973 (ARÊAS, p. 35).

de sua época atingindo a todos, sem distinção de camada social, tampouco a produção artística deixou de ser mercadoria, para além, ela reduziu-se a um produto como outro qualquer. Nessa perspectiva, dá-se a continuidade à análise acerca do preconceito, na tentativa de defini-lo no interior do quadro apresentado.

A partir das reflexões oriundas do texto, é possível inferir que o preconceito é a exteriorização da desumanização do indivíduo, sem bases racionais, ou seja, assim como: “O anti-semitismo baseia-se numa falsa projecção [...]” (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 88), o preconceito também parte de falsos julgamentos.

Para os frankfurtianos, os aspectos ideológicos, sociais, econômicos e religiosos ofuscam a racionalidade que, por si, não consegue fornecer argumentos sólidos para entender a violenta perseguição sofrida pelos judeus.

A resposta encontrada pelos autores para o comportamento das pessoas que deram origem ao nazifascismo está fundamentada no conceito de idiossincrasia como principal justificativa dos antissemitas.

A velha resposta de todos os anti-semitas é o apelo à idiossincrasia. A emancipação da sociedade relativamente ao anti-semitismo depende da possibilidade de elevar ao conceito o conteúdo da idiossincrasia e de tomar consciência de seu absurdo. A idiossincrasia, porém, apega-se ao particular. O que se considera como natural é o universal, o que se encaixa no contexto funcional da sociedade (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 85).

Em outros termos, ao se avaliar mais de perto essa expressão – idiossincrasia – os autores destacam, que o que se tomou por natural foi o resultado de uma naturalização, ou seja, fruto de uma padronização na forma de pensar e, por sua vez, na forma de agir.

Nesse caso, o preconceito disseminado em relação aos judeus, na verdade, foi a padronização de uma prática que se mostrou conveniente para uma sociedade que estava mergulhada tanto no monopólio capitalista quanto no nazifascismo.

Dessa forma, é interessante considerar que:

[...] Por mais correctas que sejam, as explicações e os contra argumentos racionais, de natureza econômica e política, não conseguem fazê-lo, porque a racionalidade ligada à dominação está ela própria na base do sofrimento. Na medida em que agridem cegamente e cegamente se defendem, perseguidores e vítimas pertencem ao mesmo circuito funesto. O comportamento anti-semita é desencadeado em situações em que os indivíduos obcecados e privados de sua subjectividade se vêem soltos enquanto sujeitos [...] (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 81).

Isso implica dizer que a “violência é o resultado do processo de

desumanização da sociedade⁵”, nesse sentido, o preconceito – termo que se busca dar uma definição aqui neste texto –, é resultado de algo que foi naturalizado por uma sociedade, ou seja, a atitude preconceituosa nunca é mimetizada, mas representada, isto é, o objeto nunca é imitado, mas representado, reproduzido.

Uma vez que o preconceito é identificado como representação, como reprodução sem bases racionais que expliquem a atitude do sujeito preconceituoso, antes de relacioná-lo com as atitudes discriminatórias, é preciso entender como ele (o preconceito) é assimilado por determinados segmentos sociais.

Segundo o professor José Leon Crochick (2020), o “narcisismo individual (resultado das frustrações pessoais) dá origem ao narcisismo coletivo, isto é, ao sentimento de patriotismo”, para dizer que a base do preconceito, em muitos casos, é resultado de uma “natureza não conciliada”, conforme asseveram Adorno e Horkheimer:

[...] Os homens obcecados pela civilização só se apercebem de seus próprios traços miméticos, que se tornaram tabus, em certos gestos e comportamentos que encontram nos outros e que se destacam em seu mundo racionalizado como resíduos isolados e traços rudimentares verdadeiramente vergonhosos. **O que repele por sua estranheza é, na verdade, demasiado familiar** [...] (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 86, negrito nosso).

Os filósofos apresentam, pode-se dizer, o ponto nevrálgico para se compreender que o preconceito, por um lado, é resultado das frustrações pessoais que são projetadas no outro. Dito de outro modo, há uma espécie de pulsão reprimida que é exteriorizada na figura do outro, mas é o resultado das frustrações pessoais que encontram refúgio nos semelhantes que passam pelas mesmas situações, pois:

Se o exterior se torna para a primeira o modelo ao qual o interior se ajusta, o estranho tornando-se o familiar, a segunda transpõe o interior prestes a saltar para o exterior e caracteriza o mais familiar como algo de hostil. Os impulsos que o sujeito não admite como seus e que, no entanto, lhe pertencem são atribuídos ao objecto: a vítima em potencial. Para o paranoico usual, sua escolha não é livre, mas obedece às leis de sua doença. No fascismo, esse comportamento é adoptado pela política, o objecto da doença é determinado realisticamente; o sistema alucinatorio torna-se a norma racional no mundo, e desvio a neurose. [...] (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 88).

Até aqui se verificou que pensar o preconceito a partir da análise da Teoria Crítica não é tarefa simples, uma vez que já foi apontado que há elementos irracionais, aspectos narcísicos, bem como frustrações e projeções oriundas de uma natureza “não conciliada”.

5 GALUCH, Terezinha Bellanda. **Aula expositiva online**. Maringá, 29 de Setembro de 2020. Informação verbal.

Para além dos fatores psicológicos apresentados, existe o aspecto político-ideológico de manipulação das massas via meios de comunicação. Esse é o outro lado do ponto nevrálgico para compreender o que é preconceito na sociedade de indústria cultural. Mas o que é indústria cultural? A indústria cultural é a “máquina” que o “sistema” utiliza para atingir sua funcionalidade. Ora, mas o que é o “sistema”? É, ao mesmo tempo, criador e criatura de si, porque se vale da razão instrumental para atingir os fins estabelecidos e controlados pelo poder político e econômico.

Segundo os pensadores de Frankfurt, vive-se em uma sociedade administrada, na qual:

A naturalização dos homens hoje em dia não é dissociável do progresso social. O aumento da produtividade econômica, que por um lado produz as condições para um mundo mais justo, confere por outro lado ao aparelho técnico e aos grupos sociais que o controlam uma superioridade imensa sobre o resto da população. O indivíduo vê-se completamente anulado em face dos poderes econômicos. Ao mesmo tempo, estes elevam o poder da sociedade sobre a natureza a um nível jamais imaginado. Desaparecendo diante do aparelho a que serve, o indivíduo vê-se, ao mesmo tempo, melhor do que nunca provido por ele. Numa situação injusta, a impotência e a dirigibilidade da massa aumentam com a quantidade de bens a ela destinados [...] (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 03).

Isso implica dizer que a indústria cultural, constituída essencialmente pela mídia – televisão, rádio, cinema, publicidade, *internet*, redes sociais etc. –, é usada como meio para que o poder econômico imponha valores e modos de comportamentos, bem como “crie” e estabeleça novas linguagens.

A linguagem, os valores, as necessidades e os comportamentos são padronizados na medida em que alcançam a todos, conseqüentemente geram falta de criatividade e de criticidade.

É precisamente sob essa perspectiva que os valores propagados são disformes e não emancipam. Eles apequenam a autenticidade dos indivíduos, porque estes se acostumam a receber passivamente as mensagens:

[...] A indústria cultural realizou maldosamente **o homem como ser genérico**. Cada um é tão somente aquilo mediante o que pode substituir todos os outros: ele é fungível, um mero exemplar. Ele próprio, enquanto indivíduo, é o absolutamente substituível, o puro nada [...] (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 69, negrito nosso).

Para além, os “tentáculos” da indústria cultural alcançaram e “estrangularam” o momento de lazer dos indivíduos, em que o divertimento não é mais o tempo voltado para a recreação, tão pouco o momento da “liberdade”, da criatividade, da alegria, do *happy hour* etc., Isso porque a indústria cultural fixa o horário, assim como, aquilo que é considerado diversão – haja vista a quantidade

de espaços que são procurados para se realizar festas de aniversário e outras comemorações, que depois da hora estipulada do uso do local, todos saem para dar lugar a outros que já fizeram a reserva antecipada do respectivo ambiente.

Nesse sentido, o indivíduo se submete e se sujeita às regras do “tempo livre”, que é o tempo estabelecido e programado pela indústria cultural, ou seja, há uma “formação para a alienação na qual o sujeito só é feliz quando está integrado ao sistema⁶”, pois “a heroificação do indivíduo mediano faz parte do culto do barato [...]” (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 74). Dessa maneira, a indústria cultural não veicula propriamente uma ideologia, ela é a própria ideologia – a ideologia da aceitação, dos fins estabelecidos por “outros” –, ou seja, pelo sistema.

A discussão até aqui apresentada permite compreender que o sujeito controlado pela indústria cultural – o indivíduo idiosincrático –, se identifica com o sistema “encarnado” na figura de um líder, pois “no rebanho sem pastor, a necessidade de ser orientado continua, e é aí o momento no qual falsos líderes aparecem⁷”, como foi no caso do nazifascismo.

O impulso recusado é permitido na medida em que o civilizado o desinfec-ta através de sua **identificação incondicional com a instância recusadora**. Passado o limiar, o riso aparece. É este o esquema da reação antisemita. É para celebrar o instante da liberação autoritária do proibido que os antisemitas se reúnem, só ele transforma-os numa colectividade, e constitui a comunidade da espécie. Seu alarido é a gargalhada organizada. Quanto mais medonhas as acusações e as ameaças, quanto maior a fúria, mais compulsório o escárnio. A fúria, o escárnio e a imitação venenosa são agora a mesma coisa [...] O fascismo também é totalitário na medida em que se esforça por colocar directamente a serviço da dominação a própria rebelião da natureza reprimida contra essa dominação. Esse mecanismo precisa dos judeus. Sua visibilidade artificialmente aumentada age sobre o filho legítimo da civilização gentia, por assim dizer, como um campo magnético. **O facto de que o indivíduo que tem raízes vê no que o diferencia do judeu a igualdade, o humano, induz nele o sentimento de antagonismo e de estranheza.** É assim que os impulsos que são objecto de tabus e contrários ao trabalho em sua forma dominante são convertidos em idiosincrasias conformistas (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 87, negrito nosso).

Estabelecidas essas relações, não restam dúvidas para levantar a hipótese de que o preconceito é a base para atitudes discriminatórias na medida em que o corolário I) da “natureza não conciliada” do indivíduo; II) da falsa projecção; III) da idiosincrasia; IV) e da dominação da indústria cultural são postos em

6 CROCHICK, José Leon. **Aula expositiva online**. São Paulo, 27 de Outubro de 2020. Informação verbal.

7 Idem.

comum, visto que, a adesão cega a um regime totalitário – ação elementar para atitudes antissemitas – não é sustentada simplesmente pela absorção de valores externos, mas pelo conjunto de fatores apresentados no corolário anterior. Essa constatação permite entender uma série de atitudes discriminatórias, pois um líder de Estado, ao se posicionar de forma hostil em relação aos seus adversários políticos, com declarações como “vamos fuzilar⁸”, arrasta consigo toda uma população a vociferar de maneira semelhante.

Em face disso, criam-se espaços para o conflito, para as atitudes extremistas, pois a natureza não conciliada, somada à indústria cultural, gera o preconceito que culmina nos comportamentos discriminatórios.

É nesses termos que a falsa projeção apresentaria uma ausência de reflexão, já que, ao não refletir sobre o objeto, o antissemita não refletiria mais sobre si mesmo, instituindo-se então a paranoia, que se apresentaria como uma interpretação racionalizada do mundo que visaria atender às necessidades do próprio paranoico (GAGNEBIN, 2006, apud CHAVES; SOUZA, 2018).

Por sua vez, essa paranoia que leva ao desrespeito às instituições democráticas de direito, a ponto de elas serem alvos de vandalismo⁹ e hostilidade¹⁰ por parte de sujeitos que fazem projeções irracionais.

A incapacidade de julgar, de refletir e de ponderar arrasta os sujeitos em rebanho a assumirem comportamentos estereotipados, eliminando, assim, suas próprias individualidades, o que culmina na intolerância típica dos tempos pretéritos do nazismo visivelmente replicados atualmente.

3. Considerações finais

Buscou-se apresentar neste breve texto elementos que permitem a reflexão acerca do preconceito e da discriminação, assunto bastante circulado entre os meios de comunicação. Com base no texto *Elementos do anti-semitismo: limites do esclarecimento*, de Horkheimer e Adorno (1985), verificou-se que a adesão cega a um regime totalitário é o elemento crucial para o preconceito que sustenta atitudes discriminatórias. Isso ocorre com a participação da indústria cultural que

8 EXAME. “Vamos fuzilar a petralhada”, diz Bolsonaro em campanha no Acre. Disponível em: <https://exame.com/brasil/vamos-fuzilar-a-petralhada-diz-bolsonaro-em-campanha-no-acre/>. Acesso em 27 de out. de 2020.

9 ISTOÉ. Com fogos de artifício, militantes bolsonaristas simulam ataque ao STF. Disponível em: <https://istoe.com.br/com-fogos-de-artificio-militantes-bolsonaristas-simulam-ataque-ao-stf/>. Acesso em: em 27 de out. de 2020.

10 CNN. Weintraub sugere mandar prender ministros do STF em vídeo de reunião ministerial. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/politica/2020/05/22/weintraub-sugere-mandar-prender-ministros-do-stf-em-video-de-reuniao-ministerial>. Acesso em: em 27 de out. de 2020.

controla o comportamento por meio dos veículos midiáticos de informações de massa, assim como, dos determinantes psicológicos – da natureza não conciliada –, resultados das experiências que cada sujeito traz consigo.

É precisamente sob essa perspectiva, que o preconceito é o resultado da relação dialética entre indivíduo e sociedade, relação esta mediada pela indústria cultural que estabelece valores e comportamentos, isso porque o preconceito é cercado pelas características apontadas no percurso deste texto, a saber, o corolário apresentado. Nesse sentido, as atitudes discriminatórias, fruto do preconceito infundado e irracional, elegem a vítima por considerá-la frágil e a atacam com a finalidade de eliminá-la.

Portanto, sem reflexão, ocorrem as projeções por parte do agressor. O medo, a angústia e outros sentimentos reprimidos remetem àquilo que é familiar e estranho ao mesmo tempo, o que sinaliza que as condições psicológicas, estruturais e ideológicas que possibilitaram a ascensão do nazifascismo não estão totalmente superadas, pois é possível perceber, ainda nos dias atuais – como por exemplo, a depredação dos prédios públicos em Brasília, resultado de uma “insurreição” e exteriorização da barbárie – comportamentos que rotulam este ou aquele, característica típica do comportamento antissemitico.

Referências

ÁREAS, Joana Pinheiro Gomes. Uma escola do mundo: o instituto de pesquisa social de Frankfurt reuniu alguns dos pensadores mais influentes do século 20. In: **Discutindo FILOSOFIA**. São Paulo: Ática, 2018 [?].

CNN. **Weintraub sugere mandar prender ministros do STF em vídeo de reunião ministerial**. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/politica/2020/05/22/weintraub-sugere-mandar-prender-ministros-do-stf-em-video-de-reuniao-ministerial>. Acesso em: em 27 de out. de 2020.

CHAVES, DENISE RAISSA LOBATO; SOUZA, MAURICIO RODRIGUES DE. Bullyinge preconceito: a atualidade da barbárie. **Revista Brasileira de Educação**, vol. 23, 2018 ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27554785023>. Acesso em: em 19 de out. de 2020.

CROCHICK, José Leon. **Aula expositiva online**. São Paulo, 20/29 de Outubro de 2020. Informação verbal.

EXAME. **“Vamos fuzilar a petralhada”, diz Bolsonaro em campanha no Acre**. Disponível em: <https://exame.com/brasil/vamos-fuzilar-a-petralhada-diz-bolsonaro-em-campanha-no-acre/>. Acesso em 27 de out. de 2020.

GALUCH, Terezinha Bellanda. **Aula expositiva online**. Maringá, 29 de Setembro de 2020. Informação verbal.

HORKHEIMER, Max; ADORNO, T. W. Elementos do anti-semitismo: limites do esclarecimento. In: HORKHEIMER, Max; ADORNO, T. W. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

ISTOÉ. **Com fogos de artifício, militantes bolsonaristas simulam ataque ao STF**. Disponível em: <https://istoe.com.br/com-fogos-de-artificio-militantes-bolsonaristas-simulam-ataque-ao-stf/>. Acesso em: em 27 de out. de 2020.

A IMPORTÂNCIA DE UMA FORMAÇÃO ESTÉTICA PARA A CONSTITUIÇÃO DE SUJEITOS LIVRES

Carolina Votto Silva¹

Antonio Reis de Sá Junior²

1. Introdução

A importância de uma formação estética para a constituição de sujeitos livres, tem como objetivo discutir a importância da educação estética para que não se perca o gosto da liberdade no corpo. Nossa tese avalia uma formação, a qual vislumbra a arte como pressuposto da vida e permite que possamos estimular a invenção de sujeitos livres que respeitem a alteridade de cada um, e assim se fortaleça os laços sociais. A escuta de pensadores críticos e analíticos como Paulo Freire, Hannah Arendt, e de integrantes do modernismo brasileiro, permitem neste caso, o diálogo entre a arte, a filosofia e a educação, potencializando a reflexão na qual é preciso um projeto civilizatório que trabalhe a imaginação dos sujeitos e suas potencialidades críticas.

Pretendemos neste texto refletir acerca da importância da educação estética como uma força criativa, que é capaz de impedir a perda do gosto da liberdade no próprio corpo. Paulo Freire, em uma conferência em 1994 na USP de São Carlos³, ao se referir a qualquer espécie de saudosismo a ditadura militar, menciona que este mal o Brasil superou e acrescenta que uma das experiências mais tristes e funestas para o ser humano é perder o gosto da liberdade no corpo. Eis as palavras de Freire (1994): “quanto mais o gosto de liberdade toma conta

1 Professora do Departamento de Metodologia de Ensino da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Licenciada em Filosofia pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) e Pedagogia pelo Centro Universitário ETEP; Mestre em Artes Visuais pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) e Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5126-2527>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6311995499245221>.

2 Professor Adjunto do Departamento de Clínica Médica da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Médico graduado pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Mestre e Doutor em Psiquiatria pela Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo (FMUSP). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7486-5531>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4313420652502650>.

3 Palestra realizada no auditório do CDCC em 22 de novembro de 1994, patrocinada pelo IFSC-USP e Escola Educativa. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2C518zxDAo0&t=1133s> Acesso em 03/03/2020.

de nosso corpo, tanto mais longe a gente fica dos golpes de Estado”. Percebemos que infelizmente essa ainda é uma prerrogativa frágil à democracia brasileira. A fala de Freire se insere no contexto do primeiro mandato do então presidente Fernando Henrique Cardoso. Importante lembrar que o mesmo assume a presidência da república brasileira após os escândalos do primeiro presidente eleito de forma democrática no país, a saber Fernando Collor de Mello, acontecimento que marca a reabertura política no final dos anos de 1980 e que diante de tamanhos eventos de corrupção sofreu um impeachment em 1992.

Esse breve cenário histórico, em que a fala de Freire se insere, nos permite compreender o otimismo e a preocupação do pedagogo que considerava que a educação deveria ser um instrumento emancipatório em relação a qualquer espécie de tirania. É possível perceber que ainda temos muito o que caminhar nesse sentido. Na mesma conferência citada, Paulo Freire explana da importância da disciplina para a constituição da liberdade, assim como, qualifica a autoridade como uma invenção da mesma. Por conseguinte, diz que: “a experiência brasileira é uma experiência extremamente autoritária”. Se a formação humana é esse manancial que permite que um sujeito se insira no mundo da cultura, é preciso que pensem a espécie de orientação que direcione para o horizonte da liberdade inventiva, que permita a produção de modos de vida democráticos.

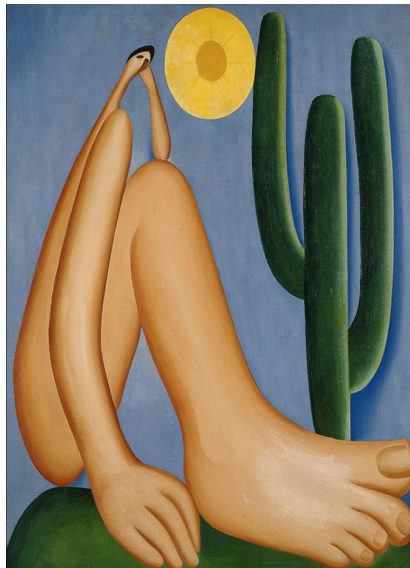
2. Formação ético-estética

Em sua obra *Educação como prática da liberdade* de 1967, o pedagogo se refere ao processo de colonização brasileiro para compreender o descaso histórico que permitiu com que não tivéssemos o “clima cultural democrático” necessário:

Realmente o Brasil nasceu e cresceu dentro de condições negativas às experiências democráticas. Sentido marcante de nossa colonização, fortemente predatória, à base da exploração econômica do grande domínio, em que o “poder do senhor” se alongava “das terras às gentes também” e do trabalho escravo inicialmente do nativo e posteriormente do africano, não teria criado condições necessárias ao desenvolvimento de uma mentalidade permeável, flexível, característica do clima cultural democrático, no homem brasileiro. Referindo-se à “inexperiência política das camadas inferiores da população brasileira”, adverte-nos Caio Prado de que a “economia nacional, e com ela a nossa organização social, assente como estava, numa larga base escravista, não comportava uma estrutura política democrática e popular. A nossa colonização foi, sobretudo, uma empreitada comercial. Os nossos colonizadores não tiveram — e dificilmente poderiam ter tido — intenção de criar, na terra descoberta, uma civilização. Interessava-lhes a exploração comercial da terra. (FREIRE, 1967, p. 66-67)

Nesse viés abordado por Paulo Freire, podemos resgatar as prerrogativas do manifesto antropofágico de Oswald de Andrade (1928, p. 01), movimento

este que completou seu centenário e ainda representa muitos aspectos da cultura tupiniquim: “só a antropofagia nos une filosoficamente, sociologicamente, economicamente” e da obra de Tarsila do Amaral⁴ intitulada *Abaporu*⁵ (da etimologia indígena: aquele que come carne humana). A estética antropofágica pode nos auxiliar a compreender e interpretar criticamente o projeto civilizatório que nosso país empreendeu desde a sua colonização. Uma civilização expropriada de suas raízes e riquezas. Não é à toa, que o modernismo brasileiro com a alcinha de que somos todos antropófagos, foi em busca de uma estética que narrasse a terra dos Pindoramas (nome de origem indígena referente ao Brasil em seus primórdios) e que possuí em um dos seus possíveis significados uma “terra livre de males” ou o “espetáculo das palmeiras”.



Tarsila do Amaral, *ABAPORU*, 1928, óleo sobre tela, 85x73cm, (P101), Museo de Arte Latino americano de Buenos Aires – Fundación Costantini, Buenos Aires, Argentina. Disponível em: <<https://tarsiladoamaral.com.br/portfolios/antropofagica-1928-1930/>> Acesso em: 25 de fev de 2020.

- 4 Tarsila do Amaral nasceu em 1 de setembro de 1886, no Município de Capivari, interior do Estado de São Paulo. Faleceu em 1977 em São Paulo. Em 1920 viajou para Paris para estudar desenho e pintura, retornou ao Brasil em 1922 se integrou ao grupo dos cinco formado por: Tarsila, Anita, Oswald, e os escritores Mário de Andrade e Menotti Del Picchia. Agitaram culturalmente São Paulo com reuniões, festas, conferências. Tarsila disse que entrou em contato com a arte moderna em São Paulo. Conforme: <<https://tarsiladoamaral.com.br/biografia/>> Acesso em: 22 de fev de 2020.
- 5 “Em janeiro de 1928 Tarsila deu de presente ao seu marido, o escritor Oswald de Andrade, uma obra para impressioná-lo. Muito empolgado disse que era o melhor quadro que ela já tinha feito e o batizaram com as palavras indígenas ‘aba’ que significa homem e ‘poru’ que é o homem que come carne humana *Abaporu* significa o antropófago. Em seguida Oswald escreveu o Manifesto Antropófago e iniciou o Movimento Antropofágico inspirados na obra. Disponível em: <<https://tarsiladoamaral.com.br/>> Acesso em: 25 de fev de 2020.

A estética empreendida pelos artistas modernos no início do século XX, permite que busquemos compreender como a nossa cultura e suas características começaram a ser narradas. Desde o diálogo com a cultura indígena até a importância da Amazônia e sua mitologia, as vezes distante para as capitais, que buscavam os pressupostos do positivismo sob o vulgo do progresso e do crescimento urbano. No entanto, ao artista moderno brasileiro, que em sua grande maioria era financiado para ampliar sua formação artística na Europa, lhes cabia dizer de seu lugar de origem, de qual primitivismo pertenciam. Afinal, nem eles mesmo sabiam, sua formação estava distanciada desse Brasil dos pindoramas e se aproximava das terras expropriadas, do desejo de se afastar dos “selvagens”. Nesse contexto, artistas como Tarsila do Amaral e Maria Martins⁶ cada uma, em suas diferenças de linguagem, começaram a narrar o seu país, a primeira através da pintura; a segunda das esculturas e livros.

Maria Martins, em 1943 sob forte influência do movimento surrealista em diálogo com a antropofagia, apresenta a sua série *Amazônia*, formas e poemas em prosa publicados no Catálogo da exposição “*Maria: New Sculptures*”, que aconteceu em 1943 em Nova York, junto à exposição do holandês Piet Mondrian. Em seu poema *Amazônia*, Maria Martins enaltece os mistérios dessa floresta e nos acalenta com a sua importância:

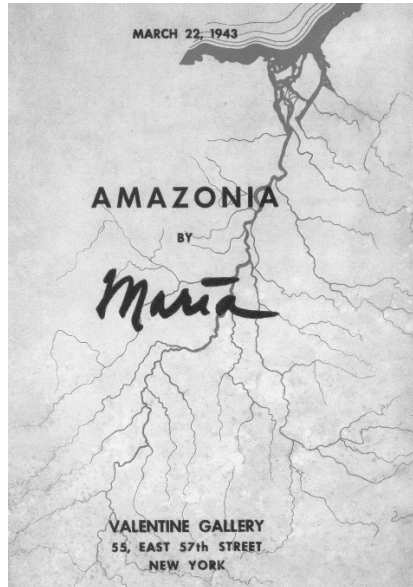
Amazônia

Todos os anos, para que a floresta possa prosperar com toda a sua força e exuberante beleza, o Rio deve se unir à Terra. Este casamento se realiza graças ao encontro de uma mulher com uma serpente. A serpente parte das profundezas do riacho e segue à procura da sonhada mulher. Dia e noite, ondulando-se através da selva, partindo as robustas cordas das trepadeiras, emaranhando-se nos seus laços tortuosos, derrotando os animais, enlouquecendo os pássaros, desliza pela floresta, até encontrar a mulher escolhida. Ela sempre é a mais bela entre as belas morenas do crepúsculo dourado dessas matas. Cobra Norato a tornará a Rainha do Amazonas. Ela se veste com os seus trajes mais finos, se enfeita com as suas joias mais raras e se entrega ao sacrifício, desvairada de amor e medo. Agora a floresta viverá por mais um ano, mais forte, mais misteriosa, mais brilhante e mais sombria, guardando no interior do seu seio virgem as secretas riquezas cobiçadas pelos homens. (MARTINS, 1943, s/p)

A *Amazônia* de Maria Martins, narrada como esse feminino onírico de força e beleza, dialoga com os pressupostos pedagógicos de Paulo Freire, que foi incansável na busca de uma educação, que tivesse enquanto bússola à vida e o

6 Maria de Lourdes Martins Pereira de Souza (Campanha da Princesa MG 1894 - Rio de Janeiro RJ 1973). Como escultora, foi discípula de Oscar Jaspers e estudou e aperfeiçoou a fundição em bornze com *Jacques Lipchitz*. Desenvolve grande parte de sua carreira no exterior em virtude das atividades do marido, o embaixador *Carlos Martins* [1884 – 1965]. Em 1941, faz sua primeira exposição individual na *Corcoran Art Gallery*, em Washington, apresentando esculturas figurativas realistas em gesso, madeira, terracota e bronze.

direito à educação. Na mesma conferência já citada na introdução do texto, o pedagogo se refere a importância de se “artistar a vida”; de se elevar “o gosto estético pela vida”, por conseguinte, “provocar artisticamente a perguntar”. No entanto, é preciso que se construa um repertório estético que enriqueça o imaginário dos sujeitos e os possibilite agir criticamente no mundo. A crítica e invenção são matrizes basilares de um projeto formativo. Infelizmente, no contexto em que o Brasil está inserido possuímos uma produção artística de alto renome, mas de difícil acesso e compreensão a maioria de seu povo.



Cartaz da exposição de Maria Martins na Valentine Gallery em 1943. Disponível em: <<https://sibila.com.br/poemas/da-amazonia-de-maria-martins/9914>> Acesso em: 15 de fev de 2021.

Ainda precisamos avançar muito no espaço de uma formação que corrobore com o encontro primordial entre ética e estética destituindo qualquer espécie de fundamentalismo, seja este político, religioso ou de gênero. Nesse horizonte, gosto e conhecimento parecem caminhar juntos, não esquecendo a máxima barthesiana que associa sabor a *sapientia*: “sapientia: nenhum poder, um pouco de saber, um pouco de sabedoria, e o máximo de sabor possível”. (BARTHES, 2013, p. 49). Tornar a própria vida uma obra de arte é o ápice que um indivíduo pode alcançar em um processo formativo que o direcione a respeitar e seguir os preceitos da liberdade, mesmo que inserido em um tecido social e suas múltiplas nuances. Pois, o exercício estético permite que o encontro com a diversidade artística produza condições de sentimentos como a empatia e a alteridade se manifestarem.

Já que escola é o lugar privilegiado do encontro com o “estranho” do

outro e consequentemente aquele que nos habita, isso pode nos permitir a construção de laços sociais e afetivos que demandam respeito e responsabilidade diante de cada sujeito. Na antiguidade grega, esses preceitos éticos e morais já eram salutares para uma convivência em sociedade, como podemos observar no Manual de Epicteto: um pequeno manual com conselhos éticos: “o que depende de nós e o que não depende de nós”: “[5b] É ação de quem não se educou acusar os outros pelas coisas que ele próprio faz erroneamente. De quem começou a se educar, acusar a si próprio. De quem já se educou, não acusar os outros nem a si próprio” (2012, p.19).

Essa prática *etopoiética*, presente na literatura grega filosófica, nos permite avançar na construção de uma ideia de formação humana que contemple a liberdade como um lugar privilegiado. Um corpo voltado para a liberdade, assim como um corpo social que se investe da urgência de ser livre, necessita construir bases que fortaleçam esse escopo. Nietzsche considerava que para se ter uma existência inventiva era imprescindível que se conhecesse as feridas e a força plástica de cada cultura. No entanto, a história da cultura ocidental evidencia as contradições presentes no campo das disputas e batalhas, geralmente, sendo estas movidas pela conquista do poder - como bem viver em uma sociedade orientada para a catástrofe? É preciso que nos indaguemos acerca disso.

A filósofa alemã Hannah Arendt em seu manuscrito póstumo do final dos anos de 1960, profere uma conferência intitulada: “Liberdade para ser livre”. Em um contexto assolado por “revoluções” em diferentes rincões do mundo ocidental, Arendt busca compreender como a liberdade é o fenômeno mais importante da vida política e consequentemente da vida pública. Como assevera Pedro Duarte (2018, p. 09) no prólogo do texto, é uma obra que possui um título intrigante e emblemático, “intrigante pois, se ampara em uma redundância: liberdade para ser livre. Emblemático pois aí está a chave para o sentido da política, de acordo com a própria autora”. Tanto Freire como Arendt nos possibilitam junto ao modernismo brasileiro refletir acerca da importância de uma educação estética que contemple a liberdade do sujeito ao se reconhecer pertencente a uma cultura e sua história.

Penso que os homens da revolução voltaram a esse poema da Antiguidade⁷ em particular, independentemente de sua erudição, não apenas porque a ideia pré-revolucionária de liberdade, mas também a experiência de ser livre coincidia, ou antes estava intimamente entrelaçada, com o início de alguma coisa nova – falando em termos metafóricos, com o início de uma nova era. Ser livre e iniciar alguma coisa nova eram sentidos iguais. E obviamente, este misterioso dom humano, a capacidade de começar algo

7 Hannah Arendt se refere ao poema do poeta romano Virgílio, da sua quarta égloga: “A frase *Novus Ordo Seclorum* (do latim, que significa *Nova Ordem dos Séculos*)”.

novo, tem a ver com o fato de que cada um de nós veio ao mundo como um recém-chegado ao nascer. Em outras palavras, podemos iniciar alguma coisa porque somos inícios e, portanto, iniciantes. Na medida em que a capacidade de agir e falar - e falar não é senão outro modo de agir - nos torna seres políticos, e uma vez que agir sempre teve o significado de pôr em movimento algo que não estava lá antes, o nascimento, a natalidade humana - que corresponde à mortalidade humana - é a condição ontológica *sinequa non* de toda a política. (ARENDDT, 2018, p. 43-44)

Arendt, Paulo Freire, os modernistas brasileiros colocam as suas maneiras a importância que de que não percamos o gosto da liberdade no próprio corpo. Schiller em sua carta II da Educação Estética do Homem (2017, p. 23) se refere à “arte como filha da liberdade”, os sujeitos amantes de uma vida artística, são os mesmos que prezam pela importância de uma formação que enalteça as ciências humanas, afinal, o destino da humanidade é de responsabilidade de todas e todos que vivem em sociedade. É de suma importância, que reflitamos qual o projeto civilizatório nossa educação deseja para que a arte, a ciência e a filosofia sejam as orientadoras do bem viver.

3. Educação e Viver Junto

“Roland Barthes em seu curso intitulado: Como Viver Junto de 1976-1977, ministrado no *Collège de France*, atenta para a importância de refletirmos sobre o viver junto, as diferenças que compõe o cenário dos afetos entre os sujeitos e suas singularidades. Barthes enaltece que para estar em relação com o outro é necessário uma fantasia do viver junto, uma espécie de “idiorritmia”, o respeito aos ritmos de cada pessoa, suas formas de sentir e se apresentar ao mundo. Já em outro seminário de 1978-1979, *A Preparação do Romance Vol1*, o pensador francês se debruça acerca dos passos para a arte da nuance, sendo está uma aprendizagem das sutilezas. Nesse horizonte, nos questionamos: como viver junto e como desenvolver uma arte da nuance no contexto histórico pós a experiência de uma pandemia? O que a educação teria a contribuir com o espírito dos sujeitos imersos em diferentes lutos, perdas e contrações de um tempo que retira às certezas que aparentemente nos eram sólidas?

“O tempo. Já em inglês: time/weather; e em latim: tempus/coelu. Superioridade do grego: chronos/era; estado do céu; eudia, bom tempo; ombrios, chuvoso; cheimon: tempestuoso, etc. - galene, calmo sobre o mar etc. - Em francês: o-tempo-que-faz: introduzimos um fatitivo, o que mostra bem que o importante na noção é uma relação ativa do sujeito com o presente.” (BARTHES, 2005, p.77).

Manter essa relação ativa com o presente requer que exercitemos uma aprendizagem da sutileza, visto que, o real pode nos embrutecer em uma visão e

atos catastróficos, neste sentido, a formação ocupa um lugar primordial. Hannah Arendt ao mencionar a biografia de homens em tempos sombrios alerta para o fato de que estes tempos não são novos, muito menos constituem uma raridade no cardápio das ações humanas. A filósofa ainda alude:

Que mesmo no tempo mais sombrio temos o direito de esperar alguma iluminação, e que tal iluminação pode bem provir, menos das teorias e conceitos, e mais de uma luz incerta, bruxuleante e frequentemente fraca que alguns homens e mulheres, nas suas vidas e obras, farão brilhar em quase todas as circunstâncias e irradiarão pelo tempo que lhes foi dado na terra [...] Olhos tão habituados às sombras, como os nossos, dificilmente conseguirão dizer se sua luz era a luz de uma vela ou a de um sol resplandecente. Mas tal avaliação objetiva me parece uma questão de importância secundária que pode ser seguramente legada à posteridade. (ARENDDT, 2008, p. 09)

Uma das questões que Arendt nos permite refletir é a importância dos nossos atos diante de tempos em que a catástrofe faz morada, a responsabilidade de cada um e de nossos laços sociais quando o inaudito se mantém, entretanto, o inaudito já nos habita há muito tempo. Por ora, ele se apresenta mais latente e temos a oportunidade mais uma vez de pensar – qual é o papel da formação humana – em momentos como este em que estamos vivendo? Existe uma preparação para um cuidado da alma, da constituição da subjetividade para as incertezas e atravessamentos do real?

4. Considerações finais

O conhecimento adquire uma ressonância sem precedentes, ainda mais se pensarmos que a palavra *Theoria* tem sua etimologia no grego *thea* (ver) e *orein* (olhar), “teoria significa “ter cuidado com o ver” e também “o olhar de deus” (MATOS, 2006, p. 89). Esse cuidado com o ver, esse olhar divino sobre as coisas do mundo é uma das tarefas da educação, para além de instrumentalizar sujeitos, é o cuidado com a alma humana que faz a construção de olhares mais sensíveis ao mundo. Isto é, o cuidado com a vida perpassa por uma formação que a valorize para além de seu caráter meramente burocrático ou tecnicista.

Neste contexto, Olga Matos em sua obra *Discretas Esperanças* (2006), ressalta a importância de compreendermos a diferença entre educar e ensinar, a relação com o bem viver. É tarefa indispensável a nós educadores lembrarmos do que produz vida. É preciso que nos concentremos, talvez, na Paideia grega, no tocante, a formação do espírito, fortalecer uma preparação do olhar para a existência e suas circunstâncias contraditórias. Aprender a se relacionar com o medo da indeterminação não é algo novo, criamos uma série de artefatos e defesas para não precisarmos nos confrontar, com a ocorrência de que a vida acontece independente do nosso controle. E que mesmo assim, é necessária uma

parcela considerável de responsabilidade para assumir as escolhas que fazemos, principalmente quando estas dizem da formação de sujeitos:

A educação que dialoga com a tradição é o antídoto à amnésia coletiva e à instantaneidade do mundo da mídia. A educação é diferente da aprendizagem, pois aquela deve se perguntar sobre seus fins últimos – o homem justo, virtuoso, lúdico e criativo, tanto em sua vida de indivíduo quanto de cidadão. Não se pode educar sem ensinar, mas é muito fácil ensinar sem educar. Educar deve-se confrontar com aquilo que Adorno escreve nas *Minima Moralia*: “só são verdadeiros os pensamentos que não se compreendem a si mesmos”. Compreender o que primeiramente parecia incompreensível não é o mesmo que dizê-lo ilógico. Incompreensível antes, inteligível mais tarde. Tendências totalitárias são invulneráveis a experiências formadoras e mobilizam a “imaturidade intelectual pela qual o próprio homem é responsável”. (MATOS, 2006, p. 47-48)

Se nosso calendário se embaralhou no tempo, Olga Matos chama atenção para a importância do educar, um ato que pressupõe uma imanência no mundo da cultura, para além da normatividade de conteúdos e conceitos. Aceitar aquilo que não compreendemos é o primeiro passo para a construção de uma razão sensível e de atos que exigem uma responsabilidade intelectual. A perda pode nos permitir uma outra relação com o luto, este enquanto um espaço de investimento em um *eros* que salta para a vida, este é um dos legados das humanidades, o laço de uma força preparatória para o indeterminado e as formas ético-estéticas de se relacionar com o mundo. Cito mais uma vez Olga Matos, quando a filósofa se refere a filosofia enquanto esse lugar de cuidado com as aflições da alma, somos convocados a reconhecer a angústia do não saber, ela que é tão cara a história da filosofia:

Do grego *eulogeo* (falar com deferência, veneração e admiração), a palavra explícita a condição própria à filosofia. Se no século V a.C., a filosofia desenvolve-se como uma “antropologia”, em diálogo com a medicina, é porque a medicina encarregava-se de curar o corpo e a filosofia constituiu-se como “consolo da alma aflita”, como moral. No entremédio do sábio – que não procura o saber porque o tem – e de quem tudo ignora e não sabe que nada sabe, o filósofo é aquele que busca o saber – a justa vida e o bem viver, porque não é seu possuidor e senhor. (Idem, p. 35).

Importante irmos além do saber como instrumento que prova uma eficácia, necessitamos de um projeto de formação humana que contemple o imaginário como um lugar de produção de si. Permitindo que ao exemplo dos artistas do início do século XX, que construíram diferentes estéticas para elaborar os horrores da guerra. Que possamos fazer da perda uma centelha de investimento e cultivo de novas formas de vida. Importando aqui, essencialmente a manutenção de uma pedagogia da afetividade que leve em consideração os ritmos e as cadências de cada sujeito, nessa curiosa e instigante súplica que é a educação e seu viver junto.

Dessa forma, Paulo Freire, os artistas que compõe o modernismo brasileiro, Hannah Arendt e Barthes nos permitem ampliar a importância de uma formação estética que enalteça a vida em seus momentos mais intrigantes. A arte, a educação são estratégias de elaboração da existência quando estas são fomentadas na formação dos sujeitos pertencentes a uma cultura. Historicamente os artistas e pensadores enfrentam os acontecimentos de seus tempos inventando formas de vida, tendo o gosto da liberdade como uma chama que jamais pode ser apagada.

Referências

- AMARAL, Tarsila do. **FASE ANTROPOFÁGICA**. Disponível em: <http://tarsiladoamaral.com.br/obra/antropofagica-1928-1930/>. Acesso em 20/05/2021.
- ANDRADE, Oswald de. **O manifesto antropófago**. In: TELES, Gilberto Mendonça. Vanguarda européia e modernismo brasileiro: apresentação e crítica dos principais manifestos vanguardistas. 3ª ed. Petrópolis: Vozes; Brasília: INL, 1976.
- ARENDDT, Hannah. **Liberdade para ser livre**. – Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2018.
- ARENDDT, Hannah. **Homens em tempos sombrios**. – São Paulo: Companhia das letras, 2008.
- ARRIANO, Flávio A775m. **O Manual de Epicteto**. Tradução do texto grego: Aldo Dinucci; Alfredo Julien. Introdução e notas: Aldo Dinucci. São Cristóvão. Universidade Federal de Sergipe, 2012.
- BARTHES, Roland. **Como viver junto**. – São Paulo: Martins Fontes, 2013.
- BARTHES, Roland. **A preparação do Romance** Vol. 1. – São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- BARTHES, Roland. **AULA**. – São Paulo: Cutrix, 2013.
- FREIRE, Paulo. **A educação como prática da liberdade**. – Rio de Janeiro: Paz e Terra LTDA, 1967.
- FREIRE, Paulo. Palestra USP SÃO CARLOS, 1994. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=2C518zxDAo0&t=1133s>> Acesso em 03/03/2020.
- MARTINS, Maria **POEMAS DA AMAZÔNIA**. Disponível em: <http://sibila.com.br/poemas/da-amazonia-de-maria-martins/9914>. Acesso em: 21/05/2021.
- MATOS, Olgária. **Discretas Esperanças**. – São Paulo: Editora Nova Alexandria, 2006.
- NIETZSCHE, F. **A Gaia Ciência**. – São Paulo: Companhia das letras, 2012.
- SCHILLER, Friedrich. **A educação estética do homem**. – São Paulo: Iluminuras, 2017.

A PRÁTICA EDUCATIVA COM RELAÇÃO À AFETIVIDADE EM SALA DE AULA

Elaine Faria Michele Silva¹

Maria Alzira Leite²

Introdução

Quando se realiza uma leitura sobre a educação e todas as nuances que lhe são pertinentes, é possível se deparar com as diversas práticas que direcionam o ensino em sala de aula - práticas pedagógicas, prática docente, prática de ensino e prática educativa, esta última, celebrada neste estudo, como tema da pesquisa.

Em seu enfoque a prática educativa foi abordada por Freire (2002, p. 51), em algumas de suas obras, a exemplo da *Pedagogia da autonomia*, especialmente quanto à disseminação do conhecimento, em um ato de “disponibilidade curiosa à vida, a seus desafios”, como saberes fundamentais a essa prática, interpretando a abertura como um objeto de reflexão crítica e que faz parte do que denominou de aventura docente.

Ainda sobre a prática educativa, Freire (2002) referiu a alegria que deve estar presente na prática docente, afirmando que atos de desrespeito à educação e ao corpo educacional alteram a capacidade de bem querer da própria prática educativa, reduzem a alegria que confere sentido a essa atividade docente e minimiza a afetividade que deve ser vivida no ensino em sala de aula.

Quanto à afetividade, o conceito referido por Wallon (1971, p. 20), em sua obra *As origens do caráter na criança: os prelúdios do sentimento de personalidade*, é de que o indivíduo mantém o equilíbrio que o afeto lhe oferece em diferentes estágios, repercussões que alcançam as suas disposições e a sua conduta. As particularidades que influenciam o caráter incluem, dentre outras, a velocidade e o ritmo espontâneo das reações, sejam motoras ou afetivas; perceptivas ou mentais; de gênero usual do humor e da atividade; aptidão para realizar as experiências e impressões da vida; grau ou variável de ligação e de aplicação que são suscitados em cada um pelos objetos da ação.

1 Mestra em Desenvolvimento e Sociedade; Psicóloga; Doutoranda em Educação. E-mail: elapsi2011@yahoo.com.br.

2 Psicopedagoga, Mestre e Doutora em Letras, Linguística e Língua Portuguesa; Estágio de Pós-doutoramento em Linguística Aplicada. E-mail: mariaalzira35@gmail.com.

A afetividade, portanto, e a sua efetivação no âmbito da prática educativa delimitam essa pesquisa, admitindo-se questionar como ocorre esse liame atinente à aprendizagem em sala de aula, selecionando-se a investigação acerca da temática da Educação frente aos temas sociais atuais, no sentido de realizar revisão de literatura sobre a junção que pode existir entre a prática educativa e a afetividade em sala de aula.

Como procedimentos metodológicos o desenvolvimento da pesquisa ocorre por meio da pesquisa bibliográfica e exploratória, tendo como base de consulta obras de Freire, com relação à prática educativa, e em escritos de Wallon e quanto às suas teorias acerca da afetividade, com apoio de outros autores pertinentes, que escrevem a respeito do tema proposto.

A prática educativa como publicou Freire

Freire (1989, p. 15), em sua publicação *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam* relaciona a sua prática pedagógica como sendo uma prática política, afirmando a natureza política do processo educativo e de que todo partido político é educador. Admite como questão fundamental esclarecer “*a favor de quem e do quê, portanto contra quem e contra o quê, fazer a educação e de a favor de quem e do quê, portanto contra quem e contra o quê, desenvolvemos a atividade política*” (grifos no original). As palavras e os temas significativos são a base para a leitura e a escrita, porém isso ocorre em consonância com a experiência que os alunos detêm, não dependendo totalmente da experiência do educador.

Sobre a prática educativa, no livro *Ação cultural para a liberdade*, Freire (1981, p. 14), não aceitava a separação entre prática e teoria, afirmando que “*toda prática educativa implica numa teoria educativa*”, pois que uma prática educativa ocorre em um contexto concreto, histórico, social, cultural, econômico, político e diferente de outro contexto. Ao compreender que a prática educativa implica em uma concepção dos seres humanos e do mundo, e da necessidade de postura teórica por parte do educador, no seguinte texto:

[...] toda prática educativa envolve uma postura teórica por parte do educador. Esta postura, em si mesma, implica – às vezes mais, às vezes menos explicitamente – numa concepção dos seres humanos e do mundo. E não poderia deixar de ser assim. É que o processo de orientação dos seres humanos no mundo envolve não apenas a associação de imagens sensoriais, como entre os animais, mas, sobretudo, pensamento-linguagem; envolve desejo, trabalho-ação transformadora sobre o mundo, de que resulta o conhecimento do mundo transformado. Esse processo de orientação dos seres humanos no mundo não pode ser compreendido, de um lado, de um ponto de vista puramente subjetivista; de outro, de um ângulo objetivista mecanicista (FREIRE, 1981, p. 35).

Essa mesma prática educativa tem consonância com processos, técnicas, fins, expectativas, desejos e frustrações, com uma tensão contínua entre prática e teoria, assim como entre a liberdade e a autoridade, que não deve sofrer excessos por conta de uma perspectiva democrática, que não se coaduna com o autoritarismo e nem com a licenciosidade, afirma Freire (1997), em sua obra *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. É, portanto, o ato de aprender e de ensinar dimensões de um processo amplo, caracterizado pelo conhecimento, que fazem parte da natureza da prática educativa, considerando que não existe educação sem ensino, seja ele sistematizado ou não, de um determinado conteúdo.

O autor em epígrafe fala sobre a educação para a libertação, afirmando-a como “instrumento de reprodução da ideologia dominante ou como um método de ação transformadora revolucionária”, exigindo a presença do educando, cuidando para não transformar a presença dos educados em sombra sua (FREIRE, 1981, p. 76).

Isto porque, para fugir da educação bancária Freire (1979, p. 43) registrou que os líderes devem ser revolucionários e exercitar o diálogo, traduzindo o diálogo como “o encontro entre os homens”, e que deve existir em associação com um profundo amor pelo mundo e pelos homens. São trechos aqui apresentados constantes em seu livro *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. Para ele:

O amor é ao mesmo tempo o fundamento do diálogo e o próprio diálogo. Este deve necessariamente unir sujeitos responsáveis e não pode existir numa relação de dominação. A dominação revela um amor patológico: sadismo no dominador, masoquismo no dominado. Porque o amor é um ato de valor, não de medo, ele é compromisso para com os homens (FREIRE, 1979, p. 43).

Ao pensar sobre o dever que tem, como professor, consoante ao respeito com a dignidade do aluno, autonomia e formação da identidade, o professor deve pensar em uma prática educativa que contenha esse respeito, necessário ao educando, se realizando ao invés de ser negado. Para tanto, é preciso uma reflexão crítica constante sobre a prática educativa por meio da qual realiza a avaliação de sua própria função com os educandos, instando a criação futura de uma forma de participação dos educandos nessa avaliação, o que caracterizaria o trabalho do professor. Ainda, um outro saber necessário à prática educativa é o da autonomia do ser do educando, atribuindo o respeito à autonomia e à dignidade de cada pessoa como um imperativo ético (FREIRE, 2002).

Acerca da abordagem à autonomia, Sousa *et al.* (2020, p. 6) assinalam na obra de Freire (2002), a necessidade de respeitar o aluno em sua curiosidade e em sua linguagem, devendo o professor atuar com bom senso e coerência, a

fim de reduzir a distância entre o discurso e a prática, porquanto “Ensinar exige humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores”.

E quanto a respeitar a autonomia e a dignidade dos educandos, Freire (2002) escreveu sobre a atividade docente e a necessidade de gostar do aluno, destacando:

E o que dizer, mas sobretudo que esperar de mim, se, como professor, não me acho tomado por este outro saber, o de que preciso estar aberto ao gosto de querer bem, à coragem de querer bem aos educadores e à própria prática educativa de que participo. Esta abertura ao querer bem não significa, na verdade, que porque professor, me obrigo a querer bem a maneira que tenho de autenticamente selar o meu compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano. Na verdade, preciso descartar como falsa a separação radical entre seriedade docente e afetividade. Não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático, que serei tão melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante e ‘cinzento’ me ponha nas minhas relações com os alunos, no trato dos objetos cognoscíveis que devo ensinar. A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade. O que não posso obviamente permitir é que minha afetividade interfira no cumprimento ético de meu dever de professor no exercício de minha autoridade. Não posso condicionar a avaliação do trabalho escolar de um aluno ao maior ou menor bem querer que tenha por ele (FREIRE, 2002, p.89).

Entretanto, mesmo que o professor viva uma prática educativa com afetividade e alegria, segundo Freire (2002), deve possuir formação científica séria e clareza política dos educadores, afirmando a prática educativa como afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança. Afetividade na prática educativa, portanto, é o assunto a ser apresentado a seguir, tendo como base de consulta os escritos de Wallon, nos quais atribuiu ao afeto entre a criança e os seus cuidadores, a motivação para a aprendizagem.

O acesso à afetividade em sala de aula – Wallon, como um dos precursores do afeto para o ensino da criança

Henri Paul Hyacinthe Wallon, neste artigo apresentado como Wallon, foi um psicólogo, filósofo, médico e político francês, conhecido pelo seu trabalho científico sobre a Psicologia do Desenvolvimento (FRAZÃO, 2022).

Em sua Tese de Doutorado, *Stades et troubles du développement psycho-moteur et mental chez l'enfant*, (Etapas e distúrbios do desenvolvimento psicomotor e mental em crianças), defendida em 24 de março de 1925, acrescentou uma tese complementar: *L'enfant turbulent: recueil d'observations* (A criança turbulenta, uma coleção de observações), situando as primeiras mediações da criança, elaboradas na fase emocional subsequente à fase impulsiva, com o seu momento específico aos 7-8 meses com a maturação dos centros diencéfalo-mesencefálicos, em particular do

sistema opto-estriado; na definição: “As emoções são formações tônicas e posturais. Elas consistem em uma variação de tom, que se expressa em uma sucessão de atitudes. É a próprio-interocepção dessas variações tônicas e posturais que constitui a forma mais primitiva da consciência” (WALLON, 1925, p. xi).

Em sua *Observação 59*, Wallon (1925, p. xiv) assinalou a passagem da consciência subjetiva à consciência objetiva da criança como um limiar decisivo na evolução psíquica, afirmando que no caso de crianças privadas de um nível de atividade mais elevado, são preservadas as aquisições anteriores, que passam a funcionar de modo automático, sem que haja intenção ou representação prévia, “pela influência de impulsos afetivos ou sensoriais puramente subjetivos”.

Mais tarde, entre os quatro e cinco anos de idade a criança projeta as representações na atividade e a criança toma consciência de suas representações, concomitantemente, semelhante ao que ocorre com a ação afetiva em relação às pessoas, com projeção e exteriorização das representações emocionais ou sentimentos (WALLON, 1925).

Sua primeira publicação data de 1934 – *Les origines du caractère chez l'enfant. Les préludes du sentiment de personnalité* (As origens do caráter da criança: os prelúdios do sentimento de personalidade), obra na qual questionou acerca do papel representado pela afetividade no comportamento visando suprir a impotência da realização e eficiência pessoais. Ao descrever o espaço afetivo analisou como a criança elabora o seu espaço corporal do qual necessita para unificar o seu *eu* corporal e seu *eu* psíquico, de modo a adquirir uma consciência objetiva e autônoma de si mesmo

O enfoque dessa obra, portanto, foi a emoção e o seu lugar entre os comportamentos afetivos, afirmando que a primeira tem sua origem nos núcleos corticais do ser humano, atuante no primeiro semestre da vida. Em se tratando de uma função plástica e de expressão, “as emoções constituem uma formação de origem postural e possuem como substância fundamental o tono muscular” (WALLON, 1971, p. 150).

Já a afetividade, de acordo com Wallon, na criança pequena suscita a questão:

Fazer o outro participar da satisfação de nossas necessidades não significa fazê-lo interessar-se pela nossa sensibilidade? Com efeito, as manifestações afetivas ou emotivas têm um poder que lhes parece essencial, a ponto de seus efeitos se colocarem entre os primeiros sinais da vida psíquica, verificáveis no latente a sorrir diante do sorriso materno e a chorar ao ouvir alguém chorar. Por intermédio das reações que a exprimem, a emoção de um torna-se a do outro, sem haver necessidade de outro motivo a não ser essas próprias reações. Dessa maneira, a emoção isenta-se de toda relação intelectual, estabelece uma comunhão imediata dos indivíduos entre si (WALLON, 1971, p. 126).

A obra *L'évolution psychologique de l'enfant* (A evolução psicológica da criança) foi publicada em 1941, e em seu capítulo IX apresenta a afetividade, sustentando a importância das influências afetivas em torno da criança desde que nasce, que exercem uma determinante em sua evolução mental, porquanto se direcionam aos automatismos mantidos pelo desenvolvimento espontâneo das estruturas nervosas e, como consequência, as reações íntimas e fundamentais, associando o social com o orgânico (WALLON, 1968).

Wallon registrara, ao afirmar a ação do afeto no desenvolvimento da criança:

Com a afetividade se relacionam, segundo parece, as manifestações psíquicas mais precoces da criança. Ela está automaticamente ligada às suas necessidades e automatismos alimentares, que são quase que imediatamente consecutivos ao nascimento. Parece difícil não fazer depender da afetividade, como expressão de indisposição ou de bem-estar, o primeiro comportamento muscular ou vocal do lactante. As gesticulações a que também normalmente se entrega, parecem ser ao mesmo tempo sinal e fonte de prazer. Ela tem aí a sua base proprioceptiva, como nas funções viscerais, especialmente as do tubo digestivo, a sua base interoceptiva (WALLON, 1968, p. 141).

Atribuindo às emoções o conceito de serem “a exteriorização da afetividade, e provocam assim transformações que tendem, por outro lado, reduzi-las”, Wallon (1968, p. 152) salienta que é nas emoções que se baseiam as experiências gregárias, como uma forma primitiva de comunhão e de comunidade, quando as relações que a criança mantém afinam os seus meios de expressão e eles se tornam instrumentos de sociabilidade mais específicos.

Wallon publicou alguns artigos na Revista *Enfance*, e sob o título *Niveaux et fluctuations du moi* (Níveis e flutuações do ego) relaciona as relações afetivas entre a criança e aquele que a cuida ou que está ao seu lado, de modo que a ausência momentânea dessa pessoa a faz chorar, criando uma atmosfera que completa a criança. De acordo com Wallon,

Seus laços com ela serão consolidados e diversificados, tanto mais rapidamente quanto ela depende mais exclusivamente dos outros para a satisfação de suas necessidades. É para expressá-los que seus gestos e gritos tenderão e despertarão reações correspondentes nos que a cercam. Assim, uma fusão dela com os que lhe são próximos ocorre por meio de uma espécie de consonância afetiva, que lembra a natureza comunicativa das emoções. Sua mãe é sua intermediária mais íntima por causa dos múltiplos e constantes cuidados que recebe dela (WALLON, 1963a, p. 88).

Trata-se da simbiose proposta por Wallon (1959, p. 312), ainda que seja uma simbiose alimentar: aos três meses de idade uma criança sabe o modo de chamar a atenção das pessoas que a rodeiam, em particular, a sua mãe. No momento que se manifesta: “Não só chora pelos cuidados materiais de que

necessita, como também sorri e dá mostras de contentamento, que já constituem um vínculo puramente afetivo entre ela e aqueles que se dão ao trabalho de responder a ela, de seu suprimento de materiais”.

Nas orientações de Wallon (1963a) esta fase configura o ego da criança em sensibilidade difusa, e repercute em diferentes papéis, sendo um deles o resultado de sentimento de desacordo, surpresa e mal estar, traduzindo-se em manifestações afetivas. O outro papel aparece em cena quando a criança retorna à origem desse desequilíbrio entre as suas perspectivas e o efeito real, com situações de atividade e de passividade, quando coloca à prova essa descoberta por meio de jogos alternados com os parceiros/cuidadores e, assim, ao conhecer a personalidade dos parceiros, acaba por reconhecer a alteridade em sua própria sensibilidade, que antes era singular.

Ao crescer, próximo aos três anos, a criança modifica seu comportamento e [...] torna-se capaz de interessar-se pelos outros por si mesmo e não por simples participação; preocupar-se-á com um irmão mais novo, destacará seus acertos, protegê-lo-á e, se se tratar de si mesmo, se reconhece responsável pelas faltas cometidas” (WALLON, 1963a, p. 89), na medida de seu entendimento sobre os fatos.

A obra de Wallon intitulada *Les étapes de la sociabilité chez l'enfant* (Fases de sociabilidade em crianças) confirma a idade entre três e cinco anos para a formação dos chamados complexos, caracterizados como atitudes constantes de insatisfação que marcam o comportamento da criança em suas relações com o entorno. Há um novo olhar e uma percepção diversa, não focados mais no personagem de quem recebe os cuidados necessários, com quem está em contato com emoções, estados afetivos, ou com quem combina suas brincadeiras; “aos três anos de idade ele se torna muito mais sensível ao que se chama de estrutura familiar ou constelação” (WALLON, 1959, p. 314).

Por fim, salienta Wallon (1968), a percepção de igualdade por parte da criança estimula rivalidades e competições, concomitantemente à criação de solidariedade entre os familiares e à identificação da criança com o seu meio afetivo, saindo de uma confusão indivisa e chegando à compreensão mútua dos indivíduos e participação de todos no conjunto, no qual cada sujeito desempenha um papel que lhe foi atribuído ou incumbido.

A menção a outros estudos sobre a vida afetiva da criança confirmara a presença de ambivalência quando se torna intolerante com os hábitos adquiridos, com o controle que seus pais exercem sobre ela, e quanto à solicitude de que é objeto. Ato seguinte, a criança reflete estados de insatisfação, desejo de mudança e conflitos com respeito a onde ir. É assim que “Fenômenos que são fenômenos muito gerais da vida afetiva ganham relevo marcante nessa idade justamente porque a vida afetiva se torna muito intensa: trata-se do que se chama

de ambivalência de atitudes ou sentimentos” (WALLON, 1959, p. 319).

Também em obra publicada na Revista *Enfance*, intitulada *L'évolution dialectique de la Personnalité* (Evolução dialética da personalidade), Wallon (1963b) relatou a condição na qual ingressa a criança quando estabelecida a ausência de afetividade em sua criação e cuidados.

Sua iniciação na vida psíquica é uma participação em situações que estão sob a estreita dependência daqueles de quem ela recebe cuidados. Quando tal cuidado está faltando, ou quando é limitado a simples atenções materiais, a criança não sofre com isso apenas em seu desenvolvimento psíquico; ela está definhando fisicamente; suas funções vegetativas também são afetadas. Por meio dessa mútua compreensão afetiva, estabelece-se uma espécie de osmose entre os que a cercam e ela, que é de suma importância nos estágios iniciais de sua personalidade. Mas esse mesmo vínculo com os outros logo exigirá dela um esforço oposto de discriminação, tornada necessária pelo tipo de independência que a aquisição do andar e da fala lhe devolverá (WALLON, 1963c, p. 48-9).

Com a conclusão de Wallon (1963b), entende-se que na evolução da criança há unidade entre o ser orgânico e o ser psíquico, que se expressam de modo simultâneo, em todos os níveis de sua evolução, como resposta às ações e às reações dela e do ambiente em que atua. O ambiente, especialmente, é o social, como o mais importante na formação da personalidade da criança, porquanto em determinados turnos a criança se funde com esse ambiente e se separa dele, em uma evolução não uniforme, mas feita de oposições e identificações, em uma performance dialética.

Atinente ao conceito psíquico da criança, a obra de Wallon (1963c), analisada para este artigo: *Fondements métaphysiques et fondements dialectiques de la psychologie* (Fundamentos metafísicos e fundamentos dialéticos da psicologia), que refere a psicologia e a sua importância no desenvolvimento humano, aponta a explicação mecanicista daquilo que refere à consciência e à atividade psíquica como uma realidade obtida a partir de operações identificadas ou imaginadas, e que são reproduzidas artificialmente.

Questionou Wallon (1963c, p. 102): “As conexões eletrônicas e seu poder seletivo podem ser vistas como a imagem das sinapses interneurônicas?”, ao que explicitou, na teoria de Descartes:

Se é o estudo do sujeito que está em destaque, as teorias psicológicas estão imbuídas de voluntarismo e um lugar importante é dado à afetividade. É ainda um ponto de vista que Descartes não ignorou e que sobrepôs à sua teoria mecanicista das paixões da alma. As ações do corpo não são determinadas apenas pelas impressões do mundo externo sobre os sentidos ou pelo conhecimento da razão: na conduta do homem pode haver intervenções, como absolutas, de sua vontade soberana (WALLON, 1963c, p. 102).

Wallon (1963c, p. 103-4) analisou tratar-se de teorias que sofreram influências metafísicas ou afetivas, e para as quais o positivismo se opôs em nome do objetivismo científico, que negou um valor científico para a psicologia, na medida de que “não poderia concebê-la distinta da vida interior que só pode ser atestada pelo próprio sujeito, e porque é impossível observar-se sem modificar-se. Analisar a própria emoção não é mais senti-la”.

Mahoney e Almeida (2005), estudaram as obras de Wallon e atribuem a sua perseverança para a questão da afetividade no desenvolvimento da criança, vinculando as teorias de Wallon quanto à afetividade no processo de ensino-aprendizagem ao situar algumas razões, aqui reproduzidas:

- teoria psicogenética: confere atribuição importante para compreender o processo de desenvolvimento e assim também para o processo de ensino-aprendizagem, conferindo subsídios para compreensão do aluno e do professor, e a interação que ocorre entre eles;

- focalização do meio como conceito fundamental da teoria: nesse caso, Wallon coloca a questão do desenvolvimento no contexto no qual está inserido, sendo a escola um dos meios essenciais ao desenvolvimento do aluno e do professor;

- relação entre a Psicologia e a Educação: em 1937 Wallon afirmou que “Entre a Psicologia e a Educação as relações não são de uma ciência normativa e de uma ciência ou arte aplicada”, confirmando que a Psicologia e a Pedagogia constituem momentos complementares de uma mesma atitude experimental (MAHONEY; ALMEIDA, 2005, p. 13).

Com pensamento similar, Werebe e Nadel-Brulfert (1986, p. 25), mencionam Wallon e associação que ele fez com o meio escolar e o desenvolvimento da criança, “pois ela não deve receber exclusivamente a ação do meio familiar. Tem necessidade de frequentar meios menos estruturados e menos carregados afetivamente”.

Nas suas considerações, Mahoney e Almeida (2005) interpretam as teorias de Wallon em seus conceitos, princípios e direções expressos na teoria do desenvolvimento, como instrumentos que possibilitam compreender o processo de constituição da pessoa, desde bebê ao adulto, como um movimento que acompanha os modelos culturais do seu tempo.

Entendem a teoria de desenvolvimento de Wallon como:

[...] um instrumento que pode ampliar a compreensão do professor sobre as possibilidades do aluno no processo ensino-aprendizagem e fornecer elementos para uma reflexão de como o ensino pode criar intencionalmente condições para favorecer esse processo, proporcionando a aprendizagem de novos comportamentos, novas ideias, novos valores (MAHONEY; ALMEIDA, 2005, p. 15).

Isto porque, segundo o conceito de Wallon sobre a afetividade, essa “refere-se à capacidade, à disposição do ser humano de ser afetado pelo mundo externo/interno por sensações ligadas a tonalidades agradáveis ou desagradáveis” (MAHONEY; ALMEIDA, 2005, p. 19).

Na afirmação de que “As relações afetivas com o meio humano é que, desde o início da vida, começam a dominar o comportamento. A criança depende desse meio [...] para realizar seu desenvolvimento afetivo, social e intelectual” (WEREBE; NADEL-BRULFERT, 1986, p. 26), é a escola a instituição cuja função é promover as atividades dos alunos dos meios necessários à sua realização, tendo o professor como guia e os métodos pedagógicos pertinentes.

Análise dos dados

Analisar os dados coletados nessa investigação sobre a afetividade em obras de Freire e Wallon, com referência à prática educativa e ao desenvolvimento da criança possibilita determinar que o primeiro autor de enfoque, Freire, apresentou em cinco das suas obras trechos abordando a prática educativa na escola, pensando em um aluno que receba da instituição e dos professores o respeito à sua dignidade, com estímulos para que desenvolva a sua autonomia e forme a sua identidade, no convívio com o ambiente escolar.

Em uma de suas obras, Freire elenca a capacidade de o professor gostar do aluno, como um pressuposto para a facilitação da aprendizagem, já que esse gostar deve vir necessariamente acompanhado da formação e qualificação adequadas para o exercício docente e a formação do aluno. De acordo com os dados encontrados, Freire menciona a afetividade como uma contribuição da comunidade escolar, como um todo, cabendo ao professor uma atuação sensata, coerente e tolerante e, principalmente, ensinar com humildade e lutar pelos direitos dos educadores.

Já concernente às publicações de Wallon, a maioria de suas obras descreve a afetividade como inerente ao próprio ser humano, manifesta desde o seu nascimento e associada às pessoas do entorno da criança, que lhes dispensam os cuidados e atenção, com os quais passa a interagir conforme se desenvolve biológica e psicologicamente.

Wallon afirma a afetividade como uma condição *sine qua non* para que a criança exerça a sua capacidade de desenvolvimento, em diferentes estádios de seu crescimento e em etapas diversas de interação com os seus cuidadores. A vinculação que Wallon faz entre o desenvolvimento da criança, de modo geral, em seu aprendizado, com a manutenção do afeto, mostra quanto é importante que esse sentimento se instale em sua vida e no ambiente de vivência.

Por causa da presença do afeto entre uma criança e a sua mãe, a princípio, é que se torna possível o desenvolvimento de modo pleno, quando o bebê tem

atendidas as suas necessidades intrínsecas naturais, ainda que se trate da necessidade alimentar, mas que o insere como um ser no ambiente social e determina a oportunidade de desenvolver-se social e intelectualmente.

Na opinião de estudiosos das obras de Wallon, uma criança deve frequentar a escola como ambiente social que fará diferença na formação de sua personalidade, na medida em que a afetividade familiar e doméstica poderá não estar presente, o que propicia a sua interpretação de afeto familiar e acerca de quem a cuida.

De modo sucinto, a análise das obras de Freire e de Wallon – prática educativa e afetividade – mostra que o afeto em sala de aula, na condição de um professor que reconheça a capacidade do afeto como diferencial para que a criança forme a sua personalidade e se aplique em seu desenvolvimento, pode se tornar um dos elementos mais relevantes para a autonomia e a dignidade humana da criança em formação e desenvolvimento.

Considerações finais

Ao elaborar uma produção bibliográfica no formato de revisão de literatura tendo como base obras relativas à prática educativa e de sua associação com a afetividade em sala de aula buscou-se apresentar as tendências para a educação nos conceitos de Freire, e descrever acerca dos registros de Wallon com respeito à relação de afeto que se estabelece entre a criança que nasce e que vincula o seu desenvolvimento cognitivo, emocional e social, com as pessoas em seu entorno.

A ocorrência de um liame entre a aprendizagem em sala de aula e a afetividade foi confirmada com as afirmações de Freire, de que o professor deve ensinar com alegria, deve gostar do aluno, ter formação científica e lutar em defesa dos direitos dos educadores. Concomitantemente, Wallon assegura o afeto como elemento imprescindível na vida e no desenvolvimento humano, inerente à própria percepção de si pela criança no meio no qual se desenvolve em seu potencial intelectual e social. São constatações que podem corroborar uma afirmação; a de que uma prática educativa em sala de aula, que proponha ações afetivas por parte do professor com relação à criança são atitudes transformadoras para a formação humana e para o desenvolvimento da autonomia e capacidade cognitiva.

Com essa sustentação destaca-se mais uma vez a importância da afetividade na vida humana, com referência ao efeito das manifestações afetivas ou emotivas das crianças, que “[...] têm um poder que lhes parece essencial, a ponto de seus efeitos se colocarem entre os primeiros sinais da vida psíquica, verificáveis no latente a sorrir diante do sorriso materno e a chorar ao ouvir alguém chorar” (WALLON, 1971, p. 126), o que pressupõe a instauração da empatia desde o início da vida, despertando na criança a capacidade psicológica de sentir o que sentiria o outro em uma mesma situação vivenciada.

Referências

- FRAZÃO, Dilva. **Henri Paul Hyacinthe Wallon**. EBiografia, 8 jan. 2018. Disponível em: https://www.ebiografia.com/henri_paul_hyacinthe_wallon/. Acesso em: 23 nov. 2022.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.
- FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.
- MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Afetividade e aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. **Psicologia da Educação**, n. 20, p.11-30, 2005.
- SOUSA, João Carlos Araújo de; DAMASCENO, Ana Christina de Sousa; DAMASCENO, Christiana de Sousa; COSTA, Maria dos Remédios Nunes da. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. **Conedu, VII Congresso Nacional de Educação**, 15 a 17 out. 2020.
- WALLON, Henri. **L'enfant turbulent: etude sur les retards et les anomalies du développement moteur et mental**. DSeuxième Édition. Alcan, Paris, 1925, reed. PUF, Paris, 1984.
- WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 1968.
- WALLON, Henri. Les étapes de la sociabilité. **Enfance**, tome 12, n. 3-4, p. 309-23, 1959. doi: <https://doi.org/10.3406/enfan.1959.1446>
- WALLON, Henri. Niveaux et fluctuations du moi. **Enfance**, tome 16, n. 1-2, p.87-97, 1963a. doi: <https://doi.org/10.3406/enfan.1963.2314>
- WALLON, Henri. L'évolution dialectique de la personnalité. **Enfance**, tome 16, n. 1-2, p.43-9, 1963b. Henri Wallon. doi: <https://doi.org/10.3406/enfan.1963.2308>
- WALLON, Henri. Fondements métaphysiques et fondements dialectiques de la psychologie. **Enfance**, tome 16, n.1-2, p. 99-107, 1963c. doi: <https://doi.org/10.3406/enfan.1963.2315>
- WALLON, Henri. **As origens do caráter na criança: os prelúdios do sentimento de personalidade**. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1971.

WEREBE, Maria José Garcia; NADEL-BRULFERT, Jacqueline. Proposições para uma leitura de Wallon: em que aspectos sua obra permanece atual e original: *In*: WEREBE, Maria José Garcia; NADEL-BRULFERT, Jacqueline. **Wallon**: psicologia. São Paulo: Ática, 1986.p.7-37.

POSFÁCIO

Depois de uma rica jornada por meio dos saberes e reflexões interdisciplinares apresentados nesta obra, esperamos que cada leitor, especialmente os professores em formação ou em processo constante de aperfeiçoamento, tenha encontrado um manancial de inspiração e conhecimento. “Saberes e Reflexões Interdisciplinares: Prática e Pesquisa” buscou reunir uma série de temas atuais e essenciais para a educação, todos abordados com a seriedade e profundidade que merecem.

Navegamos juntos através de um espectro diversificado de temáticas, da Tecnologia e Educação à Educação e Saúde: Conexões Interdisciplinares. Esses tópicos, cada um único e relevante em sua própria maneira, forneceram uma compreensão mais ampla dos desafios e possibilidades da educação na sociedade contemporânea.

Destacamos o valor da reflexão crítica sobre a formação e o trabalho docente, os dilemas da educação inclusiva e língua de sinais, e os desafios impostos pela falta de acesso à internet, em especial durante a pandemia de COVID-19. Também abordamos questões delicadas, como as políticas voltadas para minorias e os desafios enfrentados no dia a dia escolar.

Mas, acima de tudo, esta obra é um testemunho do compromisso dos autores com a educação, um campo de estudo que todos compartilham como ponto comum em suas notáveis trajetórias acadêmicas. Cada capítulo é um retrato de sua dedicação e sua paixão pela educação, bem como um convite para participar dessa reflexão contínua e necessária sobre a prática social e educacional.

Ao encerrar este volume, nossa esperança é que ele tenha servido como uma fonte de inspiração, reflexão e encorajamento para todos os leitores. Que as discussões aqui apresentadas possam gerar novas ideias e práticas, e que as experiências compartilhadas sirvam para reforçar a importância do compromisso contínuo com a melhoria da educação.

E, como em toda boa obra, este é apenas o final de um capítulo. As questões levantadas aqui são complexas e multifacetadas, e não pretendem ser respostas definitivas. Pelo contrário, esperamos que elas sirvam como ponto de partida para futuras discussões, reflexões e pesquisas. O caminho para a excelência na educação é um percurso contínuo e o diálogo deve continuar. Agradecemos a você, caro leitor, por fazer parte desta importante conversa.

Organizadores.

SOBRE OS ORGANIZADORES

GLAUCIO CASTRO JÚNIOR

Doutor em Linguística, Docente do Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas (LIP) do Instituto de Letras (IL) da Universidade de Brasília (UnB), Brasília - Distrito Federal, Brasil, e-mail: glaucio@unb.br Áreas: Educação; Linguística; Saúde; Léxico e Terminologia.

GILDETE DA SILVA AMORIM MENDES FRANCISCO

Doutora em Ciências e Biotecnologia, Docente do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas (GLC) do Instituto de Letras, Instituto de saúde Coletiva (HUAP) da Universidade Federal Fluminense, Niterói, Rio de Janeiro, Brasil, e-mail: gildeteamorim@id.uff.br Áreas: Educação; Linguística; Saúde; Léxico e Terminologia.

GABRIELA DE MORAES CHAVES

Licenciada em Letras e Bacharel em Biblioteconomia. Mestre em Educação. Professora de Língua Portuguesa e Supervisora Pedagógica no município de Dom Pedrito-RS. E-mail: gabriela-dmchaves@educar.rs.gov.br. Áreas: Educação do Campo, Linguística, BNCC, Educação Inclusiva e Educação Popular.

BRUNA BEATRIZ DA ROCHA

Doutoranda em Educação (PUC-MG); Mestre em Educação (UFLA/MG), Especialista em Didática e Trabalho Docente (IF SUDESTE MG – Campus São João del-Rei), Especialista em Coordenação Pedagógica e Supervisão Escolar (FAVENI). Graduada em Licenciatura em Educação Física (IF SUDESTE MG – Campus Barbacena), Criadora e Organizadora do projeto “Obras Coletivas MG”. Professora da rede pública e da rede privada de ensino. E-mail: bruna_rocha1@hotmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4118837127203139>

REBECA FREITAS IVANICKA

Mestra em Educação pela Universidade Federal de Lavras. Advogada e Pedagoga. Pós graduanda em Neuropsicopedagogia (UNINTER); Pós-graduada em Gestão de Trabalho Pedagógico (FAVENI/ES), Pós-graduada em Educação Especial e Inclusiva (FUTURA/SP). Pós Graduada em Direito Previdenciário/ LEGALE SP. Graduada em Pedagogia (UEMG/Barbacena). Bacharel em Direito (UNIPTAN/MG). Criadora e Organizadora do projeto “Obras Coletivas MG”. Especialista em Educação Básica pela rede estadual em São João Del Rei. Professora de Apoio na rede municipal de Tiradentes/MG. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Corpo, Cultura e Diversidade; Políticas Públicas e Gestão Escolar. E-mail: rebeca_015@hotmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0499371715345312>

ÍNDICE REMISSIVO

A

alfabetização 136, 181, 185, 187, 188, 189, 190, 196, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 210, 211, 212, 213
Alfabetização e letramento 136, 203, 204, 207, 211, 212
Aprendizagem 11, 61, 132, 141, 142, 148
Artes 32, 67, 119, 170, 171, 172, 174, 175, 178, 227, 240, 243
Assistência Social 8, 215
Autonomia 143, 148
Avaliação 12, 142, 145, 146, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 242, 243, 244, 274, 316

B

BNCC 192, 203, 281, 282, 285, 286, 287, 288, 289, 290

C

Ciências Humanas 8, 49, 83, 95, 122, 202, 239, 289
Covid-19 150, 152, 159

E

Educação 8, 9, 10, 11, 13, 14, 16, 27, 31, 32, 35, 36, 48, 49, 52, 57, 59, 62, 70, 71, 73, 78, 83, 84, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 116, 121, 122, 125, 134, 136, 148, 150, 160, 162, 163, 168, 169, 180, 181, 182, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 210, 212, 213, 214, 215, 220, 225, 226, 227, 237, 239, 258, 260, 261, 262, 265, 266, 267, 268, 270, 273, 276, 277, 278, 279, 281, 282, 283, 285, 286, 287, 290, 291, 300, 307, 309, 310, 315, 319, 332
Educação Ambiental 210, 258, 260, 261, 262, 265, 266, 267, 268, 276
Educação básica 9, 13, 16, 50, 59, 60, 107, 110, 111, 124, 128, 129, 180, 185, 201, 281, 286
Educação de Surdos 8, 35, 36, 70, 116, 122
Educação física 9, 13, 14, 59, 150, 283
Educação Física 9, 13, 14, 59, 150, 283
Educação Inclusiva 8, 9, 10, 11, 99, 100, 101, 102, 105, 107, 108, 122

Educação Infantil 168, 180, 181, 182, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 191, 192,
193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 213
Enem 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 109, 110
Enem em Libras 52, 53, 54, 55, 56, 58
Ensino 8, 9, 28, 36, 50, 51, 52, 55, 70, 71, 83, 84, 108, 121, 122, 133, 135, 148,
158, 168, 181, 189, 213, 214, 247, 258, 266, 277, 281, 282, 283, 284, 285,
286, 287, 288, 289, 290, 300, 309
Ensino primário 237, 238, 239, 240, 241, 243, 244, 245, 246

F

Formação 8, 31, 35, 99, 100, 102, 103, 189, 265, 267, 310
Formação de Professores 8, 99, 100, 103
Formação Docente 8, 265

G

Geografia 111, 112, 113, 114, 115, 119, 121, 122, 133, 135

L

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 10, 98, 99, 100, 109, 215, 220,
290
letramento 136, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 210, 211, 212, 213, 214
Letras Libras 15, 16, 17, 19, 25, 85
Libras 15, 16, 17, 18, 19, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 28, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 37,
38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57,
58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 72, 73, 74, 77, 78, 79,
82, 85, 87, 91, 92, 95, 111, 116, 117, 121
Língua de sinais 8, 17, 18, 23, 24, 28, 29, 30, 33, 35, 36, 37, 41, 47, 48, 49, 54,
55, 57, 61, 63, 66, 68, 77, 79, 83, 92, 93, 94, 95, 116, 117, 118, 119, 332
literatura 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 32, 88, 89, 97, 108, 151,
159, 179, 187, 205, 241, 273, 292, 293, 314

M

Matemática 98, 99, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 119, 136
Metodologias ativas 138, 140, 148

P

Pesquisa 8, 9, 74, 83, 121, 133, 134, 153, 158, 168, 191, 201, 202, 213, 215,
239, 267, 268, 278, 290, 300, 301, 307, 332

R

Reflexões 8, 26, 148, 332

Rock 227, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 235, 236, 240

S

Saberes 1, 8, 109, 210, 214, 332

Saúde 8, 9, 37, 38, 42, 43, 47, 49, 152, 158, 159, 291, 332

Surdos 8, 17, 23, 25, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 40, 48, 50, 51, 52,
53, 54, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 68, 70, 71, 72, 73, 74,
75, 77, 78, 79, 80, 82, 83, 84, 99, 111, 112, 115, 116, 117, 118, 119, 120,
121, 122

T

TDICs 123, 124, 125, 126, 128, 129, 132, 133

Tecnologia 8, 111, 122, 135, 136, 332

TICs 125, 133

Trabalho Pedagógico 8, 9

