

Vol.5

Yuri Givago Alhadeff Sampaio Mateus
Natasha Nickolly Alhadeff Sampaio Mateus
[Orgs.]

Debates sobre educação no Brasil

**Olhares
Interdisciplinares**

lupa

Yuri Givago Alhadeff Sampaio Mateus

Natasha Nickolly Alhadeff Sampaio Mateus

Debates sobre educação no Brasil

Olhares

Interdisciplinares vol.5

EDITOR-CHEFE

Geison Araujo Silva

CONSELHO EDITORIAL

Ana Carla Barros Sobreira (Unicamp)	Lucélia de Sousa Almeida (UFMA)
Bárbara Olímpia Ramos de Melo (UESPI)	Maria Luisa Ortiz Alvarez (UnB)
Diógenes Cândido de Lima (UESB)	Marcel Álvaro de Amorim (UFRJ)
Jailson Almeida Conceição (UESPI)	Meire Oliveira Silva (UNIOESTE)
José Roberto Alves Barbosa (UFERSA)	Miguel Ysrrael Ramírez Sánchez (México)
Joseane dos Santos do E. Santo (UFAL)	Rita de Cássia Souto Maior (UFAL)
Julio Neves Pereira (UFBA)	Rosângela Nunes de Lima (IFAL)
Juscelino Nascimento (UFPI)	Rosivaldo Gomes (UNIFAP/UFMS)
Lauro Gomes (UPF)	Silvio Nunes da Silva Júnior (UFAL)
Letícia Carolina P. do Nascimento (UFPI)	Socorro Cláudia Tavares de Sousa (UEPB)

Projeto gráfico: Geison Araujo

Revisão: Autores e autoras

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

D286

Debates sobre educação no Brasil [livro eletrônico] : olhares interdisciplinares vol. 5/
Organizadores Yuri Givago Alhadef Sampaio Mateus, Natasha Nickolly Alhadef Sampaio Mateus.
1.ed. -- Tutóia: Lupa, 2024.
246 p.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-89932-23-9

DOI: 10.29327/5389399

1. Educação – Brasil. 2. Prática de ensino. 3. Interdisciplinaridade. I. Mateus, Yuri Givago Alhadef Sampaio. II. Mateus, Natasha Nickolly Alhadef Sampaio.

CDD 371.72

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

Editora Lupa

www.editoralupa.com.br

contato@editoralupa.com.br

Sumário

Apresentação.....	6
--------------------------	----------

Capítulo 1

Samba e identidade: um guia didático sobre a Era Vargas.....	8
---	----------

Fabio Henrique Monteiro Silva

Thays Conceição de Jesus Barbosa Silva

Capítulo 2

Autilização da música como ferramenta para o desenvolvimento da espiritualidade.....	28
---	-----------

Maria Jucilene Silva Guida de Sousa

Natasha Nickolly Alhadeff Sampaio Mateus

Capítulo 3

Letramento literário e multimodalidade: uma reflexão teórico-crítica da Base Nacional Comum Curricular para o ensino de literatura.....	55
--	-----------

Junior César Ferreira de Castro

Ana Julia Guimarães Carmo

Pamella Souza da Silva

Capítulo 4

Enem em Libras: percurso histórico, acessibilidade e garantia de direito linguístico.....	77
--	-----------

João Batista Neves Ferreira

Denise Lino Denise Lino de Araújo

Shirley Barbosa das Neves Porto

Capítulo 5

Língua brasileira de sinais (libras): aspectos, desafios e a busca por uma educação inclusiva em prol do processo de aprendizagem101

Emanoelly Carvalho Ferreira

Aleandra Muniz Carvalho de Queiroz Silva

Daniel da Silva

Larissa Moreira Pinto

Sinthia Moreira Silva

Capítulo 6

O Ensino da Língua Inglesa para alunos surdos em uma escola pública de Manaus- AM: caminhos e desafios119

Estevo Ferreira Paz Neto

Rafael Seixas de Amoêdo

Capítulo 7

O Estágio Supervisionado na formação de docentes de línguas estrangeiras/adicionais: panoramas e perspectivas149

Fábio Barbosa de Lima

Capítulo 8

Projeto Refugiados: entrelaçamentos possíveis entre as disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Educação Física.....168

Mariana Backes Nunes

Márcia Cristina Pires Rodrigues

Capítulo 9

O trabalho com a produção textual escrita no livro didático de português: análise do volume 1 da coleção projeto Lumirá.....185

Jorge Luís Lira da Silva

Capítulo 10

A atuação da sociolinguística na aprendizagem de crianças com dificuldades de interação no contexto escolar e sua facilidade com a tecnologia.....212

Emanoelly Carvalho Ferreira

Aleandra Muniz Carvalho de Queiroz Silva

Daniel da Silva

Larissa Moreira Pinto

Sinthia Moreira Silva

Sobre os organizadores233

Sobre os autores e autoras.....235

Índice remissivo.....244

Apresentação

A obra *Educação no Brasil em debate: olhares interdisciplinares volume 05* teve por finalidade dar visibilidade para o debate em torno da educação brasileira sob diversos olhares, isto é, como cada área do conhecimento (Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Linguagens, Códigos, Matemática e suas Tecnologias) vem sendo aplicada no âmbito escolar, desde a educação básica ao ensino superior. Buscou-se discutir os entraves que historicamente assolam a educação, bem como os novos problemas que desafiam os educadores/as e educandos/as no cotidiano escolar.

Além disso, procurou-se pesquisas que tratem de novas metodologias, Políticas Públicas destinadas à educação, a função social da escola, história da educação, política, história e Cultura Afro-brasileira, formação cidadã, impacto da educação na sociedade, currículo escolar, Direito, legislação, cultura escolar, Educação de Jovens e Adultos (EJA), educação inclusiva, educação indígena, práticas docentes, ludicidade, práticas esportivas na escola, e uso de Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), dentre outras temáticas voltadas para a educação. Foram aceitos trabalhos que verssem sobre educação em qualquer área do conhecimento, experiências pedagógicas, relatos de caso, revisão bibliográfica, pesquisas documentais etc.

Este volume 05 contém dez capítulos, com autores de diversas partes do Brasil e pesquisadores vinculados a instituições, a saber: Capítulo 1 - *SAMBA E IDENTIDADE: um guia didático sobre a Era Vargas*. Capítulo 2 - *A UTILIZAÇÃO DA MÚSICA COMO FERRAMENTA PARA O DESENVOLVIMENTO DA ESPIRITU-*

ALIDADE. Capítulo 3 - LETRAMENTO LITERÁRIO E MULTIMODALIDADE: uma reflexão teórico-crítica da Base Nacional Comum Curricular para o ensino de literatura. Capítulo 4 - ENEM EM LIBRAS: percurso histórico, acessibilidade e garantia de direito linguístico. Capítulo 5 - LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS (LIBRAS): aspectos, desafios e a busca por uma educação inclusiva em prol do processo de aprendizagem.

O Capítulo 6 - O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA PARA ALUNOS SURDOS EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE MANAUS-AM: Caminhos e Desafios. Capítulo 7 - O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DE DOCENTES DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS/ADICIONAIS: panoramas e perspectivas. Capítulo 8 - PROJETO REFUGIADOS: Entrelaçamentos possíveis entre as disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Educação Física. Capítulo 9 - O TRABALHO COM A PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA NO LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS: análise do volume 1 da Coleção Projeto Lumirá. Capítulo 10 - A atuação da sociolinguística na aprendizagem de crianças com dificuldades de interação no contexto escolar e sua facilidade com a tecnologia.

Esta coletânea vem ao grande público com o objetivo de proporcionar um espaço de discussão para questões pertinentes relacionadas às pesquisas acerca da Educação. Portanto, almejamos que a leitura dos capítulos, a partir deste debate interdisciplinar, colabore para levantar discussões, consultas, estudos, pesquisas, construções e desconstruções, reflexões etc., e o surgimento de outras sobre estas problemáticas tão importantes para o debate da educação no Brasil.

Boa leitura a todas e todos!

Os organizadores

Cap.1

Samba e identidade: um guia didático sobre a Era Vargas

Fabio Henrique Monteiro Silva
Thays Conceição de Jesus Barbosa Silva

DOI: 10.29327/5389399.1-1

Introdução

As primeiras batucadas das Escolas de Samba do Rio de Janeiro tinham como identidade rítmica uma grande aproximação com a religiosidade. Esse foi o curso natural do seu desenvolvimento, já que as primeiras manifestações dos sambistas foram oriundas do terreiro. Foram nas casas das “Tias”, como a Tia Ciata, que surgiram as primeiras batucadas do samba, pois o ritmo do samba, por ter uma forte ligação com o batuque africano, tem na sua origem um vínculo sólido com a religiosidade. Assim, é “quase impossível abordar questões referentes ao samba e às Escolas de Samba dissociando-as dos cultos e rituais praticados pelos descendentes de escravos africanos que aqui aportaram” (Farias, 2010, p. 24).

A espacialidade do terreiro, a ginga, a dança, a vestimenta são outros elementos associados à religiosidade africana que se encontram em vários sambas-enredo, nas cores das Escolas de Samba e nos próprios instrumentos percussivos. Desse modo, como afirma Tiago Monteiro em depoimento a Farias (2010, p. 28), a “calça branca está relacionada aos primórdios do próprio samba, onde os primeiros batuques aconteciam nos terreiros de umbanda, daí vem a conotação do branco no uniforme das diretorias das escolas”.

As primeiras baianas – que representam a mais tradicional ala das Escolas de Samba do Rio de Janeiro – também eram compostas pelas tias baianas, muitas delas donas de terreiros nas proximidades da Praça Onze. Além das indumentárias características, as primeiras alas de baianas sempre saíam de branco.

Com a continuidade do ritmo trazido da África, os descendentes de escravizados começaram a dar os primeiros passos em direção a um novo ritmo, o ritmo do samba – este se tornou o ritmo brasileiro presente em todos os estados que compõem a nossa federação. Destarte, a aproximação do

samba, ou melhor, a origem do samba deve ser buscada nos terreiros e, se samba é batuque, a sua identidade deve ser primeiro compreendida a partir da sua forte relação com a umbanda e o candomblé, uma vez que

[...] por volta do início dos anos 30 do século XX, a deterioração atingiu a fase terminal, dando lugar ao surgimento de uma nova religião, a umbanda, e a um novo gênero de música popular, o samba das escolas de samba, que nada mais era que a música ritual da macumba, com o mesmo ritmo, o mesmo grupo de instrumentos de acompanhamento e até a mesma coreografia. Absolutamente todos os velhos patriarcas do samba, da Mangueira, da Portela, do Prazer da Serrinha, da Unidos da Tijuca e de outras escolas foram pioneiros em afirmar; samba e macumba eram a mesma coisa. Todos os patriarcas do samba eram ligados à macumba: pais de santo, cambonos, tocadores de agogôs, de cuícas, de todos os instrumentos de percussão saídos diretamente dos terreiros de macumba para os terreiros das escolas de samba (Barboza, 2006, p. 59).

Por serem moradores dos morros, pessoas humildes, descendentes de escravizados, muitos dos quais migraram da Bahia para o Rio de Janeiro, continuavam seu culto. Essa, por sua vez, tornou-se a primeira espacialidade em que o samba passou a ser construído. Assim a primeira identidade rítmica do samba tem uma forte ligação com a religiosidade desses pretos e pretas descendentes de escravizados. As próprias quadras das Escolas de Samba do Rio de Janeiro eram antes chamadas de terreiros. Além disso, o fato de o “samba ter sido proibido pelo código Penal” (Tramonte, 2001, p. 21) contribuiu para que

[...] Juvenal Lopes lembrasse que cantar, tocar e dançar samba em casas de macumba era um recurso que os sambistas aplicavam para enganar a polícia que acabava sempre com as rodas de samba. O mesmo dizia João da Baiana (1887-1973) que, certa vez, contou que a polícia já havia descoberto o truque e aparecia de repente nas macumbas (Cabral, 1974, p. 20).

O samba e a macumba foram, nessa perspectiva, formas de intervenções sociais utilizadas por pessoas como Juvenal Lopes e João da Baiana para preencher os espaços de sociabilidade de acordo com suas necessidades. As intervenções feitas em níveis culturais tiveram uma intensa capacidade de modificar o sentido atribuído aos locais urbanos que eram apropriados por essa população, antes marginalizada, que, em função da proibição penal, não poderia exercitar sua arte.

É dessa condição social, atravessada pela proibição, preconceito e desrespeito que o espaço se torna um objeto de batalha simbólica estabelecida no cotidiano, resultando em uma espécie de diálogo, no qual diferentes grupos sociais se manifestam, fazendo valer seus ideais e suas percepções. Foi assim, ao menos no início, que a linguagem do samba, em consonância com a linguagem da macumba, forneceu as primeiras noções identitárias a essa forma de lazer, mais tarde institucionalizada com o surgimento das Escolas de Samba.

A arte rítmica das escolas de samba

As Escolas de Samba do Rio de Janeiro, ao construírem sua identidade rítmica, estética e musical, desenham uma nova cidade, a cidade do samba, ou melhor, a cidade do carnaval, que tem seu ponto máximo na apresentação dos desfiles dessas Escolas. Os bairros, traçados e ruas da cidade do carnaval constituem-se em um tecido vivo das relações sociais que, no início do século XX, era apropriado por descendentes de escravizados, o que descontentava parte da sociedade carioca.

Vale ressaltar que a relação do samba com a macumba, em princípios do século passado, por ser protagonizada pelos imigrantes que consumiam a cidade ao seu modo, deve ser compreendida como uma forma de apropriação territorial, desempenhando um importante pa-

pel na história cultural da cidade. Desse modo, a cidade é atravessada pela sua forma singular de vivenciar o espaço e é nesse processo de vivência que o negro vai imprimindo suas marcas de pertencimento e identidade, transformando-se em um “praticante ordinário, cujo corpo obedece aos cheios e vazios de um texto urbano que escreve sem poder lê-lo” (Certeau, 2002, p. 171).

O samba e a macumba devem ser vistos como brechas de liberdade, através das quais, com suas estratégias e seus níveis de sociabilidades, os descendentes de escravizados tiveram a capacidade de responder às injunções dos poderes. A principal manifestação dessas injunções foi a institucionalização do samba, que, dentre outros elementos, pode ser visto como uma resposta à aparente aceitação da ordem imposta, uma vez que “a sua lógica em relação à organização do espaço urbano não será aquela regida pela esfera jurídico-política que implica leis e regras institucionais” (Velloso, 2004, p. 31).

A lógica do espaço apropriado pelos descendentes de escravizados é que dará contornos à sua noção de pertencimento, e esse pertencimento tem como alicerce a macumba e o samba, pois foram através dessas manifestações culturais que os primeiros sambistas transformaram a cidade em um grande palco de manifestações culturais, já que

[...] esse diálogo entre o candomblé e as escolas de samba deixa marcas dos dois lados. As cores das Escolas, por exemplo, geralmente são escolhidas em homenagem a algum orixá, geralmente o da casa de candomblé relacionada mais fixamente com a fundação da escola. As baterias das escolas tocam sempre em homenagem a um orixá, que é considerado patrono (Amaral, 2002, p. 36).

O diálogo entre samba e candomblé permanece até os dias atuais. Apesar da perda de força dessa tradição, pelo fato da modernidade trazer outras formas de tocar para o desfile, a música executada pelos

ritmistas guarda sua essência ritualística dos cultos às divindades preservada pelos primeiros descendentes de escravizados que aportaram no Brasil. Desse modo,

[...] fica sempre um resíduo. Os primeiros instrumentos do samba eram instrumentos também dos santos. A maioria dos adeptos das Escolas de Samba, quando elas surgiram, era do culto aos orixás. As pessoas que vinham nesses cultos e que batiam no samba traziam resíduos daquela casa – toda casa de santo é dedicada a um orixá. Por consequência, dança-se muito mais para aquele orixá na casa dele do que para os outros. É natural que fiquem resíduos disso. Na própria escola de samba se instituiu a baqueta, que é também uma herança dos candomblés. Nos candomblés batem-se com *akidavi*, que é a vara que se percute nos tambores ligados ao Candomblé. Hoje, temos a baqueta. Com a baqueta você vai ter uma sonoridade ainda maior e mais aguda para a bateria¹ (Eco [s.d.]).

Ao ser elaborado a partir da fusão entre terreiro e avenida, o samba continua com resíduos das casas de santo. Mesmo com a mudança rítmica, as representações acerca dos cultos ao santo se fazem presentes todos os anos na letra de samba-enredo de alguma Escola de Samba do Rio de Janeiro. Foi assim que a Unidos do Viradouro levou para a Marquês de Sapucaí, em 2009, o enredo *Vira Bahia, pura energia*, trazendo em sua bateria 20 ogãs².

A Escola de Samba Acadêmicos do Salgueiro sagrou-se campeã, em 2009, com o enredo *Tambor*. Ao contar a história dos instrumentos de percussão, o Salgueiro também trouxe seus ritmistas fantasiados de ogãs e seu mestre de bateria vestido de pai de santo. Assim, segundo a declaração do Mestre Marçal a Farias (2010, p. 37), “os rit-

1 Disponível em obatuque.com. Acesso em 08 fev. de 2012.

2 Segundo Farias (2010), os ogãs, de acordo com a tradição africana, são os tocadores de atabaques que chamam os orixás nos rituais de umbanda e candomblé.

mistas, além de fazerem trabalhos nas casas de santo que frequentavam, usavam aquela roupa de atabaques para não incorporarem na avenida”. No Carnaval de 2012, a Beija-Flor, na homenagem a São Luís do Maranhão, em função dos seus 400 anos, levou para a Marquês de Sapucaí a representatividade de uma das principais casas de santo do Brasil, representatividade externada na letra quando versou que: “Na casa nagô a luz de Xangô Axé / Mina Jêje um ritual de fé / Chegou de Daomé / chegou de Abeokutá / Toda magia do vodun e do orixá” (David, 2012).

Ao afirmar na letra que “tem magia em cada palmeira que brota em teu chão”, o samba da Beija-Flor é somente uma das centenas de composições que continuam a enfatizar a representatividade aos cultos dos santos, consolidando, assim, a continuidade da relação entre as Escolas de Samba e os cultos de umbanda e candomblé. No entanto, no que diz respeito à questão rítmica, do batuque, que a partir da década de 1970 sofreu com o processo de aceleração, essa relação parece ser menos acentuada: com o processo de industrialização dos instrumentos e com a aceleração das batidas, estas se tornaram mais distantes da batida dos terreiros situados em diversos locais do Brasil.

Samba e Identidade Nacional na Era Vargas: um guia didático para professores

Destaca-se que o produto elaborado visa atender aos professores de História das séries finais do Ensino Fundamental (9º ano) e do Ensino Médio, a fim de suprir não só as deficiências do conteúdo lecionado sobre a Era Vargas, mas também a carência que há sobre trabalhos que forneçam metodologias para se utilizar a fonte samba em aulas que contemplem o período Varguista.

Dessa forma, a partir das experiências em sala de aula e o contato direto com os livros didáticos produzidos, percebeu-se a grande fragilidade das explanações feitas quanto às políticas culturais desenvolvidas durante a Era Vargas e sua intenção na elaboração de uma identidade nacional a partir do samba. Fato que pôde ser observado durante a análise de três livros didáticos que contemplam o conteúdo.

Assim, a partir das análises dos livros didáticos de História, pode-se verificar como se faz necessário um material que contemple parte desse conteúdo e ajude o professor a trabalhá-lo em sala de aula. O primeiro livro analisado, *História, Sociedade e Cidadania*, do 9º ano do Ensino Fundamental, de Alfredo Boulos⁷⁸, é o que menos discute a ação estatal do governo Varguista por meio de suas políticas culturais. Como primeiro ponto de análise, observa-se que, no sumário do livro, o capítulo que trata a Era Vargas está inserido na Unidade 2, intitulada: “Política e Propaganda de Massas”. Dessa forma, espera-se uma discussão, mínima que seja relacionada à ação estatal do governo por meio de suas políticas culturais, porém, o que se encontra são os mesmos conteúdos que subdividem de forma tradicional, o capítulo da Era Vargas nos livros didáticos, como, por exemplo: O Tenentismo, Revolução de 1930, Governo Provisório, O Estado Novo, entre outros.

No tópico que poderia trabalhar especificamente essa política cultural do governo, intitulado “O Estado Novo e os Trabalhadores”, a discussão é feita com base apenas nas concessões de direitos trabalhistas do governo à classe trabalhadora. Fala-se brevemente sobre DIP como um Departamento de Imprensa e Propaganda que “buscava identificar Vargas ao povo brasileiro”, sem problematizar a ação desse departamento como forma de manipular a massa e de sua importância no cenário político Varguista como órgão norteador das

políticas culturais do governo. Segundo Siqueira (2012), identificar o DIP como forma de unir Vargas ao povo brasileiro é aceitar uma hipótese simplista do problema, subestimando o trabalho desse órgão. Em se tratando do Manual do Professor, mais especificamente nesse tópico, não há contribuições, nem com sugestões historiográficas ou apontamentos do próprio autor, deixando a critério do professor a abordagem pedagógica de como trabalhar o tema ou não.

No que diz respeito aos exercícios trabalhados no capítulo, há uma grande deficiência na abordagem das políticas culturais do governo. Encontra-se uma questão que trabalha a leitura e escrita em História, colocando um texto produzido na Era Vargas, intitulado “O Brasil é bom” e, posteriormente, perguntas evasivas sobre a análise do texto, como: “Que valores o texto procura transmitir?” ou “Identifique e comente o trecho em que o governo Vargas divulga o trabalhismo”. Em comparação à resenha do livro disponível no guia digital do PNLD 2017, verificou-se que, ao tratar do Manual do Professor, parte-se da prerrogativa que há uma proposta “teórico-metodológica e didático-pedagógica clara” e de preferência pela história política, apresentando textos reflexivos que aproximam o docente das reflexões acadêmicas. Entretanto, não se encontra essa proposta ao se analisar um dos capítulos mais polêmicos da História do Brasil, como a Era Vargas. Enfim, quanto à ação estatal por meio das políticas culturais utilizando o samba como via de elaboração de uma identidade nacional no governo Vargas, o livro *História, Sociedade e Cidadania*, deixa muito a desejar

No livro *História 3*, do 3º ano do Ensino Médio, que tem como autores: Ronaldo Vainfas, Sheila Faria, Jorge Ferreira e Georgina dos Santos⁷⁹, encontra-se uma breve discussão sobre a ação do Estado mediante as políticas culturais. O capítulo tem como título: “O Brasil

na Era Vargas”, explicitando, de início, a intenção de analisar como estava o Brasil nesse contexto. A forma como estão expostos os tópicos no capítulo apresenta-se um pouco desligada das maneiras tradicionais de se tratar o assunto nos livros didáticos. Os autores tratam sobre temas como: as relações de poder e os conflitos sociais durante o governo. Assim, apesar de não se aprofundarem muito ao tema aqui analisado, os autores reservaram um tópico específico

para o assunto, intitulado: Política Cultural.

Ao discutirem o conteúdo, os autores iniciam o debate resgatando a Semana de Arte Moderna de 1922, como o início dos projetos culturais para a construção da identidade nacional brasileira. Para Vainfas *et al.* (2016, p. 120), “a cultura era interpretada como patrimônio da sociedade” e não como uma forma política do governo executar seu projeto nacional. Segundo Viana (2007) em referência a Lúcia Lippi de Oliveira (1990), o governo autoritário instituído após 1930, passa a assegurar a centralização, na qual as manifestações regionais não ameaçariam o todo, pois o modelo da autenticidade nacional foi fabricado no Brasil pós-1930, aproveitando-se de elementos regionais, como traje de baiana e batida de samba para compor um todo homogeneizador. Dessa forma, o setor cultural não pode ser visto como a expressão da cultura popular, pura e simples, como o livro didático tenta mostrar.

Em relação à produção musical, os autores falam brevemente sobre a projeção de cantores e músicos nesse contexto, saindo na frente da obra do Boulos Júnior, *História, Sociedade e Cidadania* que não trabalha nenhum desses aspectos culturais no governo Vargas. Vale ressaltar o equívoco dos autores na obra *História 3*, ao abordarem brevemente o Carnaval, quando destacam que: “Após terem sido reconhecidas oficialmente pelo governo, as escolas de samba estabe-

leceram, em retribuição, que os enredos apresentados nos desfiles também tratariam de temas nacionais” (Vainfas *et al.*, 2016, p. 120). No entanto, fazendo-se uma comparação com a historiografia sobre o tema, segundo Silva (2014), em 1936, torna-se obrigatório por decreto que as escolas de samba deveriam apresentar em seus enredos sambas que engrandecessem personagens e fatos históricos sobre a história do Brasil. Desse modo, a composição de sambas de cunho patriótico não foi uma retribuição das escolas ao governo Vargas, e sim uma imposição do governo, demonstrando sua força quanto à manipulação da cultura popular.

Quanto ao Manual do Professor não há nenhuma colaboração dos autores em relação à problematização do tema que os docentes poderiam fazer em sala de aula ou sugestões de leitura quanto ao assunto. Em relação aos exercícios, foi abordada apenas uma questão relacionada às políticas culturais no governo Vargas: “Avalie a política cultural do governo Vargas”. Desse modo, o livro *História 3* ainda precisa trabalhar o tema de forma mais fundamentada historiograficamente, evitando cair em erros tradicionais e melhorando a abordagem de seus exercícios no que se refere às políticas culturais do Governo Vargas.

Por fim, foi analisado o livro *História nos Dias de Hoje*, do 9º ano do Ensino Fundamental, do Flávio de Campos, Regina Claro e Miriam Dolhnikoff. Das obras aqui analisadas foi a que reservou um espaço maior para a discussão do tema. O título do capítulo: “O Brasil sob Vargas”, abre uma discussão um pouco mais voltada para as relações de poder durante o governo. A obra, em comparação ao Livro *História 3*, reserva mais tópicos para a discussão das políticas culturais do período, intitulados como: “Censura e Repressão”, “Nas Ondas do Rádio” e “Futebol, Capoeira e Carnaval”

No primeiro tópico – “Censura e Repressão”, diferente das obras aqui analisadas, os autores não colocam o DIP apenas como um Departamento de Propaganda do governo Vargas, mas como um órgão de suma importância ao divulgar a propaganda como uma arma política do governo. Os autores discorrem sobre o Departamento como um órgão subordinado à Presidência e comandado por ela, manipulando a propaganda de todos os ministérios, demonstrando, assim, aos alunos, o esforço do Estado, por meio das mídias, na divulgação de seu projeto nacional.

No tópico “Nas Ondas do Rádio”, os autores sugerem discutir o papel da música como um objeto de análise do período Varguista. Discorrem sobre o programa a *Hora do Brasil* e sua transmissão obrigatória em inúmeras regiões do país. Neste tópico, há dois pontos importantes de análise: primeiro, os autores citam nomes relativamente conhecidos da Música Popular Brasileira na era do rádio e reforçam conhecimentos prévios tanto do professor quanto dos alunos; o segundo ponto refere-se à abordagem do samba feita bem ao final do texto: “O samba, nascido no morro, embalava a vida brasileira” (Campos; Claro; Dolhnikoff, 2015, p. 142). Dessa forma, seria interessante a abordagem dos autores a partir de compositores pouco conhecidos na história da Música Popular Brasileira, mas que foram de suma importância nesse período, como: Donga, João da Baiana, Sinhô, Partrício Teixeira, Heitor dos Prazeres e outros. Quanto ao segundo ponto, tem-se a necessidade de maiores explicações no que se refere a esse gênero musical “samba”, “nascido no morro, como forma de embalar a vida do brasileiro nesse período”. Seria válida a compreensão desse tema, por meio da questão da heterogeneidade sociorracial no Brasil, tendo em vista que uma das habilidades propostas no 9º ano do Ensino Fundamental é: “identificar mecanismos de inserção dos negros na

sociedade brasileira pós-abolição e avaliar os seus resultados” (BNCC, 2017, p. 427).

Quanto ao Manual do Professor, há sugestões dos próprios autores de relacionar o tema às tensões e disputas sociais ocorridas também na Primeira República, em consonância a BNCC (2017) que, ao analisar o quesito comparação no ensino de História, defende que esses paralelos proporcionam enxergar melhor o outro, fazendo o aluno perceber as conexões dentro da História. Outra observação sobre o Manual do Professor na obra foi a recomendação de algumas abordagens pedagógicas de se trabalhar o tema em sala de aula, como: agrupar os alunos e direcionar pesquisas, audições de músicas, análises e revisões.

Após a análise dos três livros didáticos, infere-se que, embora haja conteúdo sendo contemplado nos materiais didáticos, ainda são poucas as informações e orientações fornecidas ao aluno e ao professor da disciplina. A partir disso, optou-se pela elaboração de um guia didático para os professores que vise abordar informações e metodologias sobre como trabalhar o samba nas aulas de História, tomando como cenário a Era Vargas. Assim, o docente poderá utilizar essa fonte em suas aulas de forma mais autônoma e qualificada.

Além de fornecer uma breve história do samba e sua consolidação dentro do Carnaval brasileiro, o professor poderá compreender ainda mais o contexto histórico do período trabalhado, já que os livros didáticos de História, a partir dos levantamentos feitos nesta pesquisa, pouco contemplam as ações de controle no meio cultural do governo Vargas.

É notório o reconhecimento do samba como um gênero musical que representa os brasileiros; no entanto, a grande maioria dos professores e alunos não compreende a trajetória desse gênero, tampouco a

intenção do Estado Varguista de utilizá-lo no governo, além do processo de ressignificação pelo qual o samba passou. Sendo assim, como forma de esclarecer essa discussão e favorecer o emprego dessa fonte nas aulas do Período Vargas, o manual didático produzido a partir desta pesquisa foi segmentado da seguinte forma:

Introdução

Uma breve história do samba

O Samba como fonte no Ensino de História

Samba na Era Vargas

Estratégias de exploração

- Eixo I: Pátria e Nação
- Eixo II: Memória e Identidade
- Propostas de atividades
- Seções Didáticas: baluarte e segura esse tantã

Na **Introdução**, serão contemplados o tema e os objetivos do material, as fontes que serão utilizadas, assim como será apresentada uma breve discussão sobre a importância da fonte samba para o Ensino de História na Era Vargas, tendo em vista a deficiência de manuais didáticos que contemplem esse assunto para o professor.

Posteriormente, na seção **Uma breve história do samba**, serão destacadas as linhas constitutivas que compõem a história desse gênero musical, ambientando o professor sobre a importância do gênero e demonstrando que suas raízes se encontram impregnadas na história do nosso país. Dessa forma, serão feitas algumas observações quanto ao significado da palavra samba e, em seguida, sua história no Brasil. Como exemplo de percurso dessa palavra, será utilizado o caminho de configuração do samba proposto por Nei Lopes, a fim de mostrar para o professor uma breve linha do tempo:

1) Lundu: canto e dança de origem africana, mais especificamente da região de Angola e do Congo, foi trazido para o Brasil através dos escravos bantos e qualificava-se pelo alteamento dos braços e estalar dos dedos, e a umbigada – encontro de umbigos dos homens e das mulheres – são acompanhados por palmas” (Diniz, 2006, p. 18).

2) Samba amaxixado: diferenciava-se do lundu por ter características mais urbanas e também por ser considerado mais sensual. Os participantes ficavam em uma roda cantando, dançando e batendo palmas, no entanto, a melodia e o canto ficavam externos aos dançarinos. Ganhou seu espaço nos clubes carnavalescos e teatros, sendo o gênero mais dançante anterior ao samba.

3) Samba do morro: com as reformas urbanas incentivadas pelo prefeito Pereira Passos, nos primeiros anos do século XX, no Rio de Janeiro, os negros de origem banto, que passaram a residir nos cortiços após a Abolição da Escravatura, foram lançados aos subúrbios e morros com o processo de favelização. Dessa forma, compositores pioneiros do samba acabaram por construir seu legado nas casas das tias baianas, um “espaço de acolhida material, espiritual e cultural” (Diniz, 2006, p. 26) de suma importância para a cultura negra. Nasceu, assim, o samba do morro na Pequena África, região portuária na cidade do Rio de Janeiro, onde havia comunidades de escravos alforriados.

4) Samba urbano: a partir do intercâmbio dos negros e mestiços vindos do campo com os pobres já existentes no Rio de Janeiro, ocorre a estruturação da Pequena África e, a partir daí, segundo Azevedo (2012), tem-se a construção do samba urbano. Segundo o autor, o “grupo social migrante” traz consigo cerimônias e festas religiosas, os batuques, as palmas e percussão, alastrando-se pelo centro do Rio de Janeiro, favorecendo, assim, ao surgimento do samba de partido-alto (samba cantado em forma de desafio) por dois ou mais cantores.

5) Samba-enredo: segundo Augras (1998), um poema musical descritivo com caráter de exaltação patriótica, que surgiu em função da nacionalização do samba na década de 1930. Assim, após uma breve linha do tempo sobre alguns subgêneros do samba, ressalta-se que não se pretende esgotar as definições e apresentações desses subgêneros, tendo em vista a grande quantidade. Destaca-se, ainda, que suas definições podem ser inúmeras, no entanto, a partir da explicação o professor estará mais ambientado para continuar a leitura e utilização do manual.

Após a história do samba, haverá uma explanação sobre a relevância da música como fonte no ensino de História. Desse modo, a partir da demonstração da importância da utilização da música no ensino dessa disciplina, algo que foi feito neste capítulo, e será ressaltado também no guia didático, será exposta ao professor a relevância do **samba como fonte no Ensino de História**, a fim de demonstrar para o docente, primeiro, o valor dessa fonte e, segundo, a grande deficiência de trabalhos que versem sobre o tema

Posteriormente, será apresentado o **Samba na Era Vargas**. Tendo em vista o período histórico em que esta pesquisa está situada, faz-se necessária uma breve explanação sobre o governo Vargas e suas principais características, assim como suas políticas culturais voltadas para a utilização do samba como forma de elaboração de uma identidade nacional. Demonstra-se para o professor a ligação que o período histórico tem com a fonte trabalhada, ressaltando a proposta do guia didático

Por fim, são destacadas as estratégias de exploração. Optou-se por sua divisão em eixos, mais especificamente dois – **Eixo I: pátria e nação** e **Eixo II: memória e identidade**. Em cada eixo será feita uma discussão historiográfica sobre o tema, tentando dialogar com

a produção acadêmica e a realidade escolar na qual o professor está inserido. Assim, após a discussão, serão apresentados sambas que se adequam à proposta temática de cada eixo, com as suas respectivas recomendações metodológicas de análise e **propostas de atividades** que poderão ser desenvolvidas em sala de aula. A metodologia escolhida para análise dos sambas toma como base a análise do discurso de Foucault (2014), a partir de quatro princípios. Primeiramente, o princípio de inversão: será analisado não só o papel positivo dos personagens históricos que são expostos nas canções, mas a forma negativa de um recorte e rarefação do discurso. Em segundo lugar, o princípio de descontinuidade: os discursos apresentados nos sambas como práticas descontínuas, ou seja, que se cruzam, mas também podem se ignorar ou, por fim, se excluírem.

Em terceiro, o princípio de especificidade: perceber que as canções não devem ser analisadas como se apresentassem uma “face legível”, apenas para ser decifrada, mas deve-se analisar nas entrelinhas, descobrir o que há por trás dos discursos. E, por fim, mas não menos importante, o princípio de exterioridade: verificar as condições externas nas quais os sambas foram elaborados, possibilitando, assim, a sua existência.

Para finalizar, o guia vai conter algumas sessões didáticas intituladas **Segura esse tantã** e **Baluarte**. A primeira tem como proposta explicar a definição dos mais variados instrumentos musicais que compõem o samba, familiarizando o professor quanto a isso. A segunda, tendo em vista que o significado da palavra baluarte, diz respeito ao sentido figurado à “pessoa que luta por uma causa; defensor”, tem como proposta apresentar grandes compositores e sambistas do período Vargas, ampliando, assim, o leque de possibilidades que poderão ser trabalhados em sala pelo professor

Ressalta-se que, no decorrer das apresentações dos tópicos, conta-se, também, com sessões dispostas em caixas de texto, denominadas como: “Se liga?”, “Você sabia?” e “Para refletir”. Essas sessões têm como proposta destacar determinados temas e reflexões para que o professor possa trabalhá-las em sala de aula, a fim de apresentar caminhos didáticos para sua trajetória pelo guia. Além das caixas de texto, o professor contará com sugestões de vídeos, leituras e apresentação de fontes iconográficas.

Desse modo, o conteúdo disposto no material virá de forma mais sintética, no entanto, com a proposta de complementar e ampliar o leque de possibilidades e informações que o professor possa ter sobre o tema. A partir do que foi apresentado neste tópico, pôde-se observar a grande deficiência de materiais didáticos que trabalham com o samba como fonte para se estudar a Era Vargas. Assim, o guia proposto assume o papel de ferramenta e estímulo para o docente que não encontra nenhum material sobre esse conteúdo, facilitando o seu trabalho em sala de aula e a aprendizagem de seus alunos.

Considerações finais

Desprezar ou simplesmente desconhecer as características do discurso implantado durante o período Varguista, com tamanha envergadura e poder de inserção nas massas, é contribuir para a continuidade da alienação em relação à história desse período no Brasil. Portanto, tudo o que se buscou durante esta pesquisa foi a quebra de uma memória nacional que, durante tanto tempo, foi perpetuada sobre a Era Vargas, visando ao rompimento de uma história vista de cima e construída pelo alto, tentando trazer à tona os agentes históricos que foram relegados pela história do Brasil: os sambistas.

O discurso do samba é popular, trata-se de temas humanos, substanciais e que sempre apresentou uma linguagem acessível, o que facilitou sua sintonia com as mais diversas classes e o que facilitou a utilização dessa fonte em sala de aula. Dessa maneira, buscou-se mostrar aqui essa face por uma via que o Estado Varguista tentou camuflar, a face do povo, o discurso do povo, as memórias subterrâneas.

Ressalta-se que esta pesquisa não tem como proposta finalizar esse debate, mas emergir com temas renegados pela História oficial do Brasil. Assim, tem-se como intenção levantar o interesse do público docente e discente para a utilização dessa fonte e a análise dos seus discursos, a fim de romper com estereótipos já impregnados na mentalidade da população. Espera-se, portanto, contribuir de alguma forma para os estudos relacionados à Era Vargas, mas, sobretudo, para a busca por uma metodologia que insira o samba como uma fonte em sala de aula.

Referências

- AMARAL, Rita. *Xirê! O modo de crer e de viver no candomblé*. Rio de Janeiro: Pallas, 2002.
- AUGRAS, Monique. *O Brasil do samba-enredo*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1998.
- AZEVEDO, Ricardo. *Abençoado & Danado do Samba: Um Estudo sobre o Discurso Popular*. – São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2013
- BARBOZA, Marília Trindade. *A presença do negro na música e no carnaval do Rio de Janeiro*. Revista Beija-Flor de Nilópolis, Fev. 2006. p. 58-59.
- Base Nacional Comum Curricular – BNCC*. Terceira Versão (2017). Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 16 nov. 2019.

- CAMPOS, F.; CLARO, R.; DOLHNIKOFF, M.; *História nos dias de hoje*. 9º ano. – 2. ed. – São Paulo: SEI, 2015.
- CABRAL, Sergio. *As escolas de samba: o quê, quem, como, quando e por quê*. Rio de Janeiro: Fontana, 1974.
- CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano – 1: arte de fazer*. Petrópolis: Vozes, 2002. DAVID, Nelsinho. *São Luís: o poema encantado do Maranhão*. São Luís, 2012. Disponível em: <http://diversao.terra.com.br/carnaval/rio-de-janeiro/beija-flor-denilopolis,a7189bfcf0c6d31>. Acesso em: 8 fev. 2012.
- DINIZ, André. *Almanaque do samba: a história do samba, o que ouvir, o que ler, onde curtir*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.
- FARIAS, Júlio Cesar. *Bateria: o coração da escola de samba*. Rio de Janeiro: Litteris Ed. 2010.
- FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. 24.ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.
- LOPES, Nei. *Partido-alto Samba de Bamba*. São Paulo: Pallas, 2005.
- OLIVEIRA, Lucia Lippi. *A questão nacional na primeira República*. São Paulo: Brasiliense, 1990
- SILVA, Fabio Henrique Monteiro. *O reinado de momo na terra dos tupinambás*. São Luis, EDUEMA, 2014
- SODRÉ, Muniz. *Samba, o dono do corpo*. Rio de Janeiro: Codreci, 1979.
- TRAMONTE, Cristina. *O samba pede passagem: as estratégias das escolas de samba*. Petrópolis: Vozes, 2001.
- VAINFAS, F. F. S. *et al. História 3*. 3º ano. – 3. ed. – São Paulo: Saraiva, 2016.
- VELOSO, Monica Pimenta. *A cultura das ruas no Rio de Janeiro: mediações, linguagens e espaço*. Rio de Janeiro: FCRB, 2004.
- VIANA, H. *O mistério do samba*. 6. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

A utilização da música como ferramenta para o desenvolvimento da espiritualidade

Maria Jucilene Silva Guida de Sousa
Natasha Nickolly Alhadeff Sampaio Mateus

Introdução

A sociedade do consumismo a cada dia faz apelos, dos mais variados possíveis, para o incentivo de consumo de bens materiais. Isso dá uma sensação que a busca interior, ou a valorização da própria espiritualidade fica em posição inferior comparado ao ter. Nesse sentido, acredita-se que a música e a espiritualidade têm um espaço primordial para colaborar na compreensão da realidade da vida e ainda, dar suporte ao indivíduo para os conflitos da vida.

A reflexão sobre se a música pode ser uma mediadora entre o indivíduo e a sua espiritualidade é importante porque entende-se que nenhuma pessoa é capaz de definir a complexidade do que é a espiritualidade humana. Mas na verdade isso é o que move o ser humano, pois cada pessoa tem as suas emoções, mas os indivíduos têm dificuldades em expressar suas crenças internas, ou expressar suas dificuldades e confrontos internos.

Dessa forma, parte-se do seguinte problema científico: como a música pode contribuir para o desenvolvimento da espiritualidade? Para tal propósito, traçou-se o objetivo geral que é analisar como a música contribui para o desenvolvimento da espiritualidade.³

A música e espiritualidade estão presentes em diversos ambientes, as quais proporcionam alívio, conforto e amparo para inúmeras pessoas. Esses espaços são, por exemplo, o meio religioso, apesar da questão de “espiritualidade” relacionada no presente artigo não estar diretamente ligada a questão religiosa em si. Assim, cada pessoa introduz a música no seu cotidiano, afim de trazer “curas”, amenizar o seu sofrimento, ou pelo menos oferecer uma sensação de bem-estar em meio

³ Este capítulo de livro foi publicado uma primeira versão na Revista Contribuciones a Las Ciencias Sociales.

ao desespero, a solidão, aos conflitos diários e a ansiedade que colocam algumas pessoas em um verdadeiro caos diante das aflições da vida.

Quanto à metodologia, a pesquisa será dos tipos exploratória e revisão bibliográfica. Exploratória, pois envolve levantamento bibliográfico acerca da temática em questão (Gil, 2017). Esta pesquisa é também de revisão bibliográfica, porque irá identificar outros fatores que já estão sendo trabalhados por outros autores sobre música e espiritualidade.

A relevância deste artigo consiste em compreender como a música e a espiritualidade tem relação e contribuem para o bem-estar do indivíduo, em diversas faces, como exemplo, a relação entre a música e o sagrado; a música e a saúde; a música e as emoções ou sentimentos, dentre outras.

Estudos recentes mostram que a fé está enraizada na dinâmica neurobiológica do comportamento e que entender como a espiritualidade atua no cérebro tem sido um grande desafio para os cientistas, que apontam áreas no cérebro que são responsáveis pelo aumento e diminuição da espiritualidade humana (Lima, 2021). Se é possível que uma pessoa pode ter a espiritualidade diminuída após algumas lesões cerebrais, se fazem necessários novos estudos para aquisição de mais clareza sobre a relação entre música e espiritualidade.

Nesse sentido, será primordial compreender a relação entre a música e a espiritualidade, em seguida, refletir sobre os benefícios da música para o bem-estar individual e coletivo. É notório que atualmente as pessoas costumam relatar sobre a falta de sentido da vida, uma busca desenfreada em viver algo diferente, mas sentem-se perdidas, angustiadas e sofrem com ansiedade, depressão e outros problemas psicológicos. Muitos são capazes de gastar grande parte de sua renda em busca do tão sonhado “bem-estar”.

Nesse artigo, serão conceituados termos como espiritualidade, religiosidade, religião, musicoterapia, educação musical terapêutica a partir da concepção de autores como Leão (2007); Passarini *et al.* (2012); Almeida e Campos (2013); Gomes, Faria e Forno (2014); Silva (2016; 2019); Barbosa Filho, Silva, Gattino (2016); Bernardi e Castilho (2016); Bruscia (2016); Dionizio e Freire (2018) e Sousa (2020). Entende-se que a música fornece sustentação tanto para o bem-estar emocional quanto para espiritualidade.

Espiritualidade e música

O desenvolvimento de pesquisas na área de Música e seus benefícios para a saúde do ser humano, vem ganhando espaço no meio acadêmico-científico nos últimos anos. Estas pesquisas acabam demonstrando que a experiência humana junto a música não se trata apenas de um passatempo, ou preferências musicais, mas existe algo mais profundo, que impacta o cotidiano das pessoas e colabora para o crescimento individual e coletivo que leva o indivíduo a novas experiências, que de alguma forma traz mudanças em suas ações na prática.

As experiências humanas são marcadas pelo vivido, resultado de suas ações no que se chama espaço-temporal. Dessa forma, questiona-se qual a função social da música? Por trás do que se nomeia como música, existe uma função de trazer benefícios para a saúde, bem-estar e autoconhecimento. Para ficar clara a ligação que a música tem com a espiritualidade é necessário definir o conceito de espiritualidade, que para o senso comum, pode parecer algo apenas relacionado a religião, mas existem diferentes formas de espiritualidade, assim como os seus respectivos significados.

A busca pelo bem-estar é algo tão acentuado na sociedade atual, que a busca pelo prazer ao mesmo tempo confunde-se com isso. Mas o “bem-estar”, que é tratado neste artigo, é no sentido de estar equilibrado, afim de desenvolver suas atividades diárias, ter metas quanto ao futuro, assim ser capaz de tomar suas decisões mesmo em meio aos conflitos cotidianos. Sabe-se que a Arte é fundamental nesse processo de encarar a vida com mais leveza.

Nesse sentido, não é possível afirmar que basta ouvir uma música e tudo se resolve. Porém, acredita-se que a música pode sim ser um instrumento na potencialização do bem-estar, da busca pelo sentido da vida e da apreciação do belo. A música desempenha a “ação psicofisiológica, favorecendo ao indivíduo, por meio de seus elementos constitutivos (ritmo), elementos ativos (melodia), elemento afetivo (harmonia), elemento intelectual podendo alcançar o sujeito” (Santos; Zanini; Esperidião, 2015, p. 94).

Desse modo, a música materializa sentimentos apreendidos conscientemente de forma mais global e abarcante do que no “pensamento rotineiro, induzindo a afetividade que se processa na escuta pela vivência de estruturas que nela existem. Caracteriza-se como um recurso de desenvolvimento pessoal, equilíbrio, estímulo e integração do indivíduo e do meio que vive” (Santos; Zanini; Esperidião, 2015, p. 94). Concorde-se com os autores, visto que a música está presente no processo de desenvolvimento pessoal, já que a individualidade é processada por meio dos estímulos externos que cada um recebe ao meio em que vive e constrói a sua essência que se reconfigura ao coletivo.

A Espiritualidade é um termo polissêmico e geralmente está associado a religiosidade, contudo, a Espiritualidade se refere “à propensão de dar significado através da relação das dimensões que transcendem o ser de tal maneira que dá poder e não desvaloriza o indivíduo”.

Podendo esta ser uma experiência “da intrapessoalidade, como uma conexão dentro do próprio “eu”; e da interpessoalidade, no contexto de outros e do ambiente natural; e ainda transpessoalidade, referindo-se a um sentido de ligação ao oculto, Deus, ou poder superior ao eu e aos recursos ordinários (Leão, 2007, p. 291).

Educação Musical, Musicoterapia e Espiritualidade no processo do Bem-estar

Falar de espiritualidade, remete ao pensamento que se vive em um país religioso, e há uma tendência em confundir espiritualidade apenas com práticas religiosas. Apesar de que na religião, o indivíduo também constrói a sua espiritualidade, é importante destacar que sobre isso é necessário ter respeito e compreensão quanto ao próximo, e entender que cada um decide dar direção ao seu modo de viver. Dessa forma, é importante construir a partir das vivências pessoais o entendimento de espiritualidade, e como a música pode ser um meio para essa busca que todo ser humano tem.

Para Faria e Forno (2014), pesquisas nos campos da neurociência e de neuropsicológica, apontam que a inclusão da espiritualidade possibilita novo mapeamento do cérebro, em que amplia as possíveis inteligências, a saber:

[...] a Inteligência Espiritual (QS), após terem sido enfatizadas a Inteligência Intelectual (QI) e a Inteligência Emocional (QE). A espiritualidade, ou inteligência espiritual [...] é tão antiga quanto à humanidade. Trata-se da capacidade interna, inata, do cérebro e da psique humana. É a habilidade do cérebro que possibilita ao sujeito descobrir novas manifestações de sentido e de cura, como centro integrador dos fenômenos existenciais. [...] pesquisas feitas no campo da neurociência, existe um 'ponto Deus' no cérebro humano e mencionam que esse centro espi-

ritual interno se localiza nas conexões neurais nos lobos temporais do cérebro (Faria; Forno, 2014, p. 109).

A espiritualidade é o modo “individual de se relacionar com o sagrado e o transcendente, estando ligada à busca pessoal por entender e responder questões sobre a vida”, é a procura de conectar-se com o eu, e os outros e ao que está além, essa procura abrange uma forma existencial de olhar e ter uma vida de modo mais intenso de compreender o propósito de emoções sejam elas positivas ou negativas (Dionizio; Freire, 2018, p. 66). É evidente que essa espiritualidade não está mensurada na existência de Deus, mas relaciona-se com

[...] a evolução do cérebro na sensibilidade para conferir sentido às experiências e valores mais amplos e às perguntas existenciais. A espiritualidade permite ao ser humano ser mais criativo frente aos problemas existenciais[...] ela causa impacto ao meio acadêmico lidar com a inteligência espiritual, pois a ciência ainda não se encontra preparada para estudar questões que não possam ser mensuradas objetivamente, quando se trata, por exemplo, das questões de ordem transcendente (Faria; Forno, 2014, p. 109).

Não existe absolutamente nenhum indivíduo que não passe por crises existenciais ou que tenha que superar seu caos frente as demandas da vida. Diante disso, cada um procura suprir as suas necessidades interiores na busca constante em encontrar algo que preencha suas lacunas. Assim, alguns são enfáticos em expressar sua fé a um “Deus”, e constroem sua espiritualidade a partir dos valores pregados pela sua religião, e isso também é muito válido.

Leão (2007, p. 290) define a espiritualidade como uma dimensão humana que se manifesta com frequência “negligenciada na assistência e é de fundamental importância para a saúde”. A espiritualidade tem uma abordagem complexa e precisa de estudos que ampliem a sua

compreensão, bem como “desenvolver habilidade para reconhecer as necessidades espirituais dos pacientes e implementar formas de cuidado efetivas”. Ainda para este autor,

A espiritualidade é uma parte complexa e multi-dimensional da experiência humana. Tem aspectos cognitivos, experienciais e comportamentais. Os aspectos cognitivos ou filosóficos incluem a busca pelo significado, propósito e verdade na vida, e as crenças e valores pelos quais os indivíduos vivem. Os aspectos emocionais da experiência envolvem sentimentos de esperança, amor, conexão, paz interior, conforto e suporte. Eles estão refletidos na qualidade dos recursos internos individuais, na habilidade para dar e receber amor espiritual e os tipos de relacionamento e conexões do indivíduo consigo mesmo, com a comunidade, com o ambiente, com a natureza e com o transcendental. Os aspectos comportamentais da espiritualidade envolvem a forma como a pessoa manifesta externamente a sua crença espiritual individual e o estado de espírito interno (Leão, 2007, p. 291).

De fato, a espiritualidade é uma temática complexa, mas como destaca Leão (2007), tem-se que compreender os aspectos cognitivos, experienciais e comportamentais, que englobam todas as práticas diárias. Os seres humanos são altamente complexos, e as emoções são instáveis, por isso é necessária uma construção diária, que só é possível a partir das experiências externas que influenciarão diretamente esses três aspectos apontado pelo autor.

É importante também não confundir espiritualidade com religiosidade. Para Gomes, Faria e Forno (2014, p. 109), a religiosidade seria a “expressão ou prática do crente que pode estar relacionada com uma instituição religiosa. Esta, possibilita ao sujeito experiências místicas, mágicas e esotéricas”. Além disso, a religiosidade colabora “com a convicção de que existe uma dimensão maior, responsável pelo controle sobre as contingências presentes na vida, capacitando o indivíduo a lidar com os acontecimentos de forma mais tranquila, confiante

e reduzindo o estresse e a ansiedade”. Já a religião seria “um conjunto de dogmas e normas organizacionais”.

Os autores Bernardi e Castilho (2016, p. 751) afirmam que a religiosidade é a manifestação do sagrado que seria a presença de “uma potência sobrenatural em que se mostra o poder por meio de algum símbolo como uma força sobrenatural”. Esta, tida como superior, funciona como sustento às circunstâncias mais distantes que possam ocorrer no cotidiano. “As representações são naturais, mas possuem um significado que as liga às teofanias em que aparece a força da potência realizadora daquilo que o homem pensa não ser capaz de resolver”. Estes autores destacam que:

Esse sagrado envolve os seres humanos criando vínculos com o numinoso, eterno, perfeito, envolvendo não só um ser humano, mas também grupos que assumem manifestações comuns que passam a fazer parte de uma sociedade e constroem valores, que são elementos determinantes de uma cultura. Em todas as culturas, existem manifestações possíveis de expressar o sobrenatural que faz parte de suas vidas (Bernardi; Castilho, 2016, p. 751).

É muito interessante entender que o ser humano, por mais que busque as coisas materiais, há uma necessidade interior que é constante, o que leva muitos a unir-se a grupos, a construir valores “coletivos”, afim de aperfeiçoar a sua busca por algo mais elevado diante da sua compreensão em relação a pequenez da vida, que leva a pessoa ao questionamento e desespero diante da fragilidade humana.

Segundo Silva (2015, p. 42), por muito tempo, a espiritualidade e a religiosidade serviram como bases para os indivíduos que “sofrem e/ou adoecem e em diversos estudos, estiveram associadas à melhor saúde física e mental, sugerindo possível fator de prevenção, eventual aumento de sobrevida e impacto significativo sobre diversas doenças”.

Conforme Bruscia (2016, p. 145), há diversas maneiras de experiências espirituais diferentemente chamadas e definidas como “experiências culminantes, transpessoais ou transcendentais. Estas experiências podem envolver muitos fenômenos diferentes, mas não são facilmente diferenciáveis a partir deles”. Logo, a “dimensão espiritual invoca sentimentos que demonstram a existência do amor, da fé, da esperança, da confiança, do deslumbramento e das inspirações; dos quais decorrem o significado e a razão para a existência” (Leão, 2007, p. 291). Portanto, para Bruscia,

A música tem a habilidade inata de induzir qualquer um em sua presença a estados alterados ou não ordinários de consciência. Ela tem o poder de nos tirar do imediatismo do aqui-e-agora e nos transportar para outros reinos de existência ou consciência, seja ao escutar ou fazer música. Por essa razão, a música pode ser usada para melhorar a meditação e o relaxamento, e para melhorar e elevar a imaginação. Algumas vezes, estes estados de consciência alterados ou não ordinários são, eles próprios, experiências espirituais, e podem dar acesso a outras formas de experiências espirituais (Bruscia, 2016, p. 145).

A música, sem dúvida, ultrapassa seu caráter de entretenimento, e pode ter uma função curativa por meio também do “entretenimento”. Por isso, tem-se falado tanto em musicoterapia e nos avanços dessa área no auxílio ao tratamento da saúde nas mais diversas áreas. Nesse sentido, a musicoterapia está diretamente ligada ao desenvolvimento da espiritualidade, já que quando a música colabora para o progresso da saúde seja na ajuda contra a depressão, a ansiedade ou até mesmo aqueles que se encontram em quadros terminais, a música sem dúvida, está colaborando para que o indivíduo alcance uma melhoria em seu quadro, o que pode potencializar a esperança, a alegria e outros sentimentos que são indispensáveis para nossa sobrevivência, e falamos de uma sobrevivência com qualidade. Logo, a pessoa passa

a se conhecer melhor, seus gostos, e encontra na arte a esperança em renascer e fortalecer a sua fé na vida.

Leão (2007) chama a atenção que a espiritualidade tem tido pouca importância no que tange a saúde e doença nas ciências da saúde e apenas nos últimos anos a literatura médica tem feito a relação entre a espiritualidade e a medicina. Sobre isso, Sousa (2020, p. 17) afirma que a “música vem sendo usada para fins curativos desde tempos remotos da humanidade, mas, somente em meados do século XX, seu uso como recurso terapêutico passa a ser científico oficialmente, a partir da musicoterapia”.

A musicoterapia também pode estar presente nas escolas no sentido de buscar metas educacionais e o desenvolvimento das pessoas, pois a escola é um espaço em que há a necessidade da aplicação da música nesse sentido, e colaborar no que diz respeito ao auxílio de problemas que são recorrentes no espaço escolar, e a música pode contribuir de forma significativa ao processo de ensino-aprendizagem. Com isso, não é intenção da autora esgotar essa temática neste artigo, visto que exigiria mais tempo e mais leituras, mas destacamos aqui apenas para mostrar o quanto ainda é necessário avançar no tocante a relação da música e sua aplicação para o bem-estar, pois ainda é uma temática distante de diversos públicos. Parece ainda não estar tão claro, a relação profunda da música e a sua influência no âmbito psicológico. Por isso, acredita-se que a espiritualidade é o caráter mais abrangente do Ser, e é nessa intenção que a música é um meio para amenizar o sofrimento humano.

É interessante pensar, como a música pode colaborar no aspecto terapêutico também. Já é comprovado que ao tratar pacientes com ansiedade e depressão com auxílio da música, e há possibilidades de resultados positivos no tratamento. A Musicoterapia é “um campo da

ciência que estuda o ser humano, suas manifestações sonoras e a interação entre o ser humano, a música e seus elementos sonoros (timbre, altura, intensidade e duração)” (Sousa, 2020, p. 17). Bruscia diz em sua obra, *Definindo musicoterapia*, que:

Na música existem quatro tipos de experiências distintas: improvisar, recriar (ou executar), compor e ouvir. Cada um desses tipos de experiência musical tem suas próprias e únicas características, e cada uma é definida por seus próprios processos específicos de envolvimento. Cada tipo envolve um conjunto diferente de comportamentos sensório-motores, requer diferentes tipos de habilidades perceptivas e cognitivas, evoca diferentes tipos de emoções e provoca diferentes processos interpessoais. Devido a isto, cada tipo também tem seus próprios potenciais e aplicações terapêuticas. Assim, por exemplo, ouvir música tem determinados potenciais e usos terapêuticos que são diferentes daqueles da improvisação; de forma similar, a improvisação tem aplicações e potenciais diferentes daqueles envolvidos na execução de uma obra composta (Bruscia, 2016, p. 147).

Os autores Dionizio e Freire (2018, p. 94) afirmam que a musicoterapia se define “como um processo sistemático de intervenção que requer planejamento e monitoramento, em que o terapeuta ajuda o cliente a promover a saúde”, em que faz uso de “experiências musicais e as relações que se desenvolvem através delas como forças dinâmicas de mudança, na qual, o que importa é a relação da música com o paciente e não ela em si mesma, nem os conceitos estéticos que a permeiam”. Ainda acrescentam que:

Estuda o ser humano, suas manifestações sonoras e os fenômenos que decorrem das interações entre pessoas, ritmos, melodias e harmonias. Os processos estabelecem-se a partir da relação entre as pessoas e suas musicalidades, permitindo o desenvolvimento de vínculos significativos que levam à construção de canais de comunicação, de redes de convivência e das possibilidades de ação terapêutica (Dionizio; Freire, 2018, p. 94).

Nesse sentido, Barbosa Filho, Silva, Gattino (2016, p. 78). Aparentam o papel da musicoterapia nos diversos contextos hospitalares, como a internação, hospital-dia e serviço ambulatorial, os quais tem ganhado cenário “por minimizar os efeitos da hospitalização, influenciando diretamente na qualidade de vida do paciente, bem como, melhorar as habilidades motoras e de comunicação no contexto da neuorreabilitação”. Outra contribuição da musicoterapia é um papel relevante no “tratamento de depressão e ansiedade que estão associados muitas vezes ao contexto de internação”.

Hoje fala-se tanto em tratamentos mais humanizados, no sentido de tornar aquele processo tão desgastante para paciente mais leve. Sabemos que só o fato de estar em hospital já nos remete a memórias negativas, seja por algum momento da infância ou alguma experiência traumática. Então ter a música presente nesse espaço, utilizada por pessoas especialistas na área e que realmente estejam preocupados na melhoria dos hospitalizados, sem dúvida, faz toda a diferença. Muitas pessoas, por incrível que pareça têm a sua espiritualidade desenvolvida em leito de hospital. Momento este, que a pessoa reflete sobre a existência e sobre o que realmente tem valor na vida. Elas vivenciam ali dentro a experiência e aprendem a dar valor a cada momento e percebem que a vida ultrapassa as questões materiais e entendem que são muito mais que isso. Assim, alguns projetos de músicas que são desenvolvidos no sentido de oferecer o bem-estar às pessoas, geralmente têm muito sucesso.

Bruscia (2016) apresenta diversos conceitos do que seria a Musicoterapia, dentre eles, define a Musicoterapia como:

[...] a utilização profissional da música e de seus elementos como uma intervenção médica, educacional ou cotidiana em indivíduos, grupos, famílias ou comunidades que buscam otimizar sua qualidade de vida e aprimorar sua saúde e bem-estar físico, social, comunicativo, emocio-

nal, intelectual e espiritual. A formação em pesquisa, prática, educação e clínica em musicoterapia é baseada nos padrões profissionais de acordo com contextos culturais, sociais e políticos' (Bruscia, 2016, p. 282).

Almeida e Campos (2013, p. 46) dizem que a musicoterapia pode ser híbrida, pois envolvem diversas áreas do conhecimento, como a ciência, arte e educação, bem como tem múltiplas “aplicações, objetivos, métodos e orientações teóricas, sendo certo que influenciada por diferenças culturais encontra-se em processo de formação. Por esse motivo muitas, são as definições para musicoterapia”. Para as autoras, o conceito de musicoterapia que mais se aproxima desses argumentos é o de Bruscia, para o qual:

Musicoterapia é a utilização estruturada da música como processo criativo para desenvolver e manter o máximo potencial humano. A musicoterapia é utilizada com sucesso nas seguintes áreas: social, motora, desenvolvimento da comunicação, aquisição de conhecimentos escolares e manejo do comportamento. Utilizando objetivos reeducativos, a musicoterapia auxilia a promover o funcionamento ótimo através de uma grande variedade de experiências (Bruscia, 2016, p. 280).

Um ponto a ser destacado é a distinção entre o educador musical e o musicoterapeuta, já que o primeiro tem por objetivo “o ensino de música, bem como a vivência de atividades musicais”. Em sua tese de doutorado, a autora Maria Jucilene Sousa (2020) destaca que a Educação musical pode estimular algumas regiões do nosso cérebro, colaborando no processo de substituição de pensamentos que muitas vezes estão distorcidos. Esse ponto de reflexão é interessante, pois a Educação Musical, é sem dúvida, um direito de todos, e sabemos do impacto positivo da música na vida de cada indivíduo, pois é um incentivo em relação a aprendizagem, podendo desenvolver várias habilidades, e trabalhar o emocional e tantos outros benefícios.

A música apresenta um caráter importante para a socialização e interação da criança, do adolescente, adulto e idoso no meio social, pois ela possibilita um desenvolvimento motor, perceptivo, afetivo, cultural. Com isso, a música passa a delimitar espaços significativos na área educacional, hospitalar, religiosa dentre outros. É nesse sentido, que Sousa (2020), ressalta que na saúde, a música pode colaborar em diversos tratamentos, desde que o desenvolvimento de cada atividade musical, seja utilizado pelo “Educador Musical-Psicoterapeuta”.

Por outro lado, a finalidade do musicoterapeuta é auxiliar o cliente a “melhorar, recuperar ou manter a saúde físico-mental” (Barbosa Filho; Silva; Gattino, 2016, p. 78). Desse modo,

A musicoterapia e a educação musical não devem ser consideradas como áreas que competem entre si no que diz respeito ao uso da música em hospitais justamente por terem objetivos diferentes. A partir dessa clara diferenciação sobre a prática destas duas diferentes intervenções, musicoterapeutas e educadores musicais poderão ser recrutados de modo mais efetivo no contexto hospitalar para auxiliar conforme as necessidades do indivíduo ou grupo de indivíduos em questão considerando sempre o papel humanizador da música nesse ambiente (Barbosa Filho; Silva; Gattino, 2016, p. 83).

Assim, observa-se que a musicoterapia possui diversos significados e aplicações, contudo, ressalta-se que o seu uso contribui de forma significativa para o bem-estar do indivíduo que tem as suas emoções impactadas. Para Bruscia (2016, p. 276), a “Musicoterapia é a utilização estruturada da música, do som e do movimento para a obtenção de objetivos terapêuticos de recuperação, manutenção e desenvolvimento da saúde física, mental e emocional”. De modo sistemático, um indivíduo notadamente treinado usa “as propriedades e os potenciais singulares da música e do som, e a relação que se desenvolve através das experiências musicais para alterar o comportamento hu-

mano, para ajudar o indivíduo” a usar o “seu potencial máximo, para comunicar sua singularidade e para aumentar seu bem-estar” (Bruscia, 2016, p. 276).

Por muito tempo, a música foi considerada um privilégio de poucos. Hoje ainda há uma luta pela democratização ao direito da Educação Musical, e muito ainda tem a ser conquistado nessa área na conquista por novos espaços no meio acadêmico e na sociedade. É nesse ponto central, que se pontua a importância da música na escola, nos hospitais, nas igrejas, pois ela oferece as pessoas um suporte, que talvez em outro momento não teria tido contato, ajudando na construção de uma identidade musical agregada a formação que já trazem de fora desses ambientes. Dessa forma, o Educador Musical precisa estar capacitado para gerenciar esses desafios e direcionar os indivíduos para uma aprendizagem significativa, sem comprometer a identidade do outro.

Segundo Silva Júnior (2016, p. 1), a música é usada em diversos contextos e com distintas finalidades. Certas áreas têm usado a música com fins terapêuticos, como a musicoterapia e a música na Medicina. Ela também é usada com fins educacionais, contudo “o envolvimento direto com a música através das atividades musicais proporcionadas pela educação musical pode trazer benefícios que vão além da aprendizagem musical”.

Desse modo, a autora Maria Jucilene Sousa (2020, p.42), criou o termo Educação Musical Psicoterapêutica (EMP), afim de unir “o aspecto da construção do conhecimento e o desenvolvimento de habilidades em Educação Musical, no alcance da rearmenização emocional, de acordo com a necessidade de cada indivíduo”. Segundo Sousa (2020, p. 29), o uso da Educação Musical no contexto clínico é adequação “do fazer musical ao contexto emocional específico do pa-

ciente, que o faz estar em desequilíbrio em sua saúde”, ou seja, o educador-musical psicoterapeuta pode se encontrar em ocasiões que vão demandar “uma produção sonora de baixa intensidade e em outras ocasiões, uma intensidade mais moderada ou alta”. Para essa autora, a subjetividade do paciente pode ser desenvolvida pela sua motivação em sessões de Educação Musical, pois, contribuem como estímulo para a sua percepção sobre si, já que não há compartimentos estáticos na subjetividade do indivíduo. O Educador Musical-psicoterapeuta precisa estar atento as demandas de “produção de atividade musical pontual”, para a ocasião específica de intervenção. Essa percepção é parte do processo da musicalidade clínica, por seu turno, é uma habilidade musical fundamental que deve estar presente no educador musical-terapeuta (Sousa, 2020, p. 29). Esse profissional, precisa dar continuidade aos estudos especializando-se em psicopedagogia, psicologia, afim de exercer um trabalho com qualidade.

Para Silva Júnior, a finalidade primária da educação musical é o ensino da música e a finalidade secundária pode resultar em “benefícios psicológicos ou efeitos terapêuticos” e nomear de intervenção de “intervenção educacional de educação musical terapêutica”, em que o educador musical visa, por meio da música, conseguir benefícios que não se limitam ao “aprendizado dos conteúdos musicais”. Silva Júnior denomina de “educação musical terapêutica o alcance de benefícios psicológicos como objetivo secundário da educação musical durante ou após um processo de ensino e aprendizagem musical feito por um educador musical” (Silva Júnior, 2016, p. 1).

Diferente de Silva Júnior (2016), Passarini *et al.* (2012, p. 4) caracterizam a Educação Musical Terapêutica como o trabalho em que o aprendizado musical e o processo terapêutico ocorrem de forma simultânea, em níveis de iguais importância, levando em conta que “o

desenvolvimento humano integral é o objetivo primário”; em que as técnicas da educação musical e da musicoterapia se completam; outro ponto destacado é a “relação terapeuta-paciente equipara-se à relação professor-aluno considerando que o sujeito aprende sentindo e sente aprendendo”, isto é, “o aprendizado é norteado pelo afeto e vice-versa; onde cada sujeito é considerado em sua singularidade, independentemente de ter ou não algum tipo de deficiência”. Portanto, a “educação musical terapêutica pode ser realizada em grupo ou individualmente e pode ser uma excelente ferramenta nos processos de prevenção e promoção de saúde, principalmente no âmbito escolar” (Passarini *et al.*, 2012, p. 4).

Sousa (2020, p. 29) afirma que tanto na Educação Musical, bem como na Musicoterapia, o *Setting* Musicoterapêutico, que é a conformação de todos os meios participantes na ação de intervenção do profissional psicoterapêutico, a exemplo dos “instrumentos musicais, corpo-voz, o som, a música, os gestos musicais, os movimentos”, são espaços em potencial para os exercícios de intervenção psicoterapêutica, porque todos estes são modos de expressão, que podem resultar em “ataques, defesas, isolamento, integração, etc., dentro de uma linguagem corporal e sonoro-musical do paciente”. Cada procedimento psicoterapêutico, que lance mão da Educação Musical, vai demandar um modo de *setting* distinto, segundo o retorno dado pelo paciente.

Conforme Silva Júnior, tanto a educação musical, assim como a musicoterapia usam a música e podem ter como resultado efeitos terapêuticos, contudo, “a única que tem objetivos terapêuticos e se constitui como terapia é a musicoterapia”. Ainda aponta que existe uma “diferença em se ter objetivos terapêuticos ou em uma utilização que tenha efeitos terapêuticos sem que o trabalho tenha o objetivo de ser terapêutico” (Silva Júnior, 2019, p. 40).

Reflexões sobre os benefícios da música para o bem-estar individual e coletivo

A presença da música na vida das pessoas nunca foi tão presente como atualmente. Basta um clique e todos podem ter acesso a qualquer música, criar a sua própria “playlist”, o que dá muitas vezes uma sensação de “terapia” diária. Essa facilidade possibilitou que uma parte significativa do mundo tenha contato frequente em ouvir as músicas consideradas como as suas preferidas ou não. Isso traz um impacto, pois muitos relatam que a música é sua “melhor companhia”, e que a música traz calma. Nesse sentido, entende-se que todas as pessoas de certa forma, já tinham conhecimento de que a música tem uma certa magia para o bem-estar do ser humano e um complemento em meio a ansiedade diária.

É nesse sentido, que se compreende que a espiritualidade se desenvolve de várias formas, e hoje mais que nunca, entende-se que a complexidade humana é profunda, e cada pessoa escolhe uma forma de fortalecer sua espiritualidade seja por meio da música, terapias, encontros religiosos etc. Quando se trata das músicas religiosas, que não é o foco deste artigo, mas permite pensar que essas expressões musicais, de certa maneira, “alimentam” algo no individual e como no coletivo, o que permite refletir sobre o papel da música na construção e desenvolvimento da espiritualidade na vida das pessoas. Não em relação as questões religiosas em si, mas por saber que colaboram para o bem-estar, para felicidade, altruísmo, unidade e esperança, por isso, as pessoas retornam aos espaços religiosos e fazem daquilo um ritual, já que de certa forma encontram um progresso para o desenvolvimento de sua espiritualidade.

Assim, é necessário a sensibilização individual e coletiva pelo gosto musical. Cada pessoa pode encontrar condições para refletir e en-

tender a música como fonte de prazer, conhecimento, estímulo, criatividade, movimento, a percepção, a coordenação e o convívio social de forma prazerosa que a música oferece, o que faz com que seja despertado nas pessoas os seus talentos. Espera-se que a partir da música, ocorra a integração do indivíduo no coletivo, dando-lhes oportunidades de expressar sensações, sentimentos e pensamentos, ampliando o seu conhecimento de mundo.

A música é capaz de exercer certos efeitos no corpo humano, quando associada a outras áreas conhecimento (psicologia, psicopedagogia etc.) pode ajudar na qualidade de vida dos pacientes com depressão e /ou ansiedade. Tanto na Educação Musical como na Musicoterapia, o *Setting* Musicoterapêutico, “que é a configuração de todos os elementos envolvidos no processo de intervenção do profissional psicoterapêutico, como por exemplo, instrumentos musicais, corpo-voz, o som, a música, os gestos musicais, os movimentos”, é um local em potencial para o exercício de intervenções psicoterapeutas, já que todos eles são modos de expressão, os quais podem provocar:

[...] ataques, defesas, isolamento, integração, etc., dentro de uma linguagem corporal e sonoro-musical do paciente. Cada método psicoterapêutico, que se valha da Educação Musical, vai exigir uma forma de setting diferente, de acordo com a resposta dada pelo paciente’ (SOU-SA, 2020, p. 24).

Andrade Júnior (2018, p. 1) destaca a praticidade do uso da música no tratamento médico, pois, para esse autor, a “música é uma modalidade de tratamento eficiente não invasivo e não doloroso, ao contrário de outras técnicas médicas”. Já que a sua utilização tem poucos ou minúsculos desprezíveis efeitos secundários e ressalta que esta terapia é acessível para o paciente, podendo ser aplicada tanto em casa como no hospital, com a participação da família ou seu acompanhante.

te. Além disso, há economia de recursos, quando comparada “certas terapias e com a internação, ao atuar de forma preventiva” e de forma imediata (Andrade Júnior, 2018, p. 1).

A música não é uma solução de cura, mas a partir da música aliada a outras formas de tratamentos, o resultado pode ser eficaz, logo a música é indispensável para trazer a humanização em situações em que o ser humano encontra desconforto. Isso, pode ser no leito de um hospital, nas instituições religiosas, nas escolas, em casa ou qualquer outro espaço, a música pode auxiliar e colaborar de modo eficaz a trazer leveza, esperança, consolo e potencializar sentimentos positivos.

Existem evidências da diminuição “dos sintomas de desconforto, sensações positivas, facilitação da comunicação pessoal e interpessoal, sociabilidade aumentada dos indivíduos, redução de dores físicas e mentais, mudanças benéficas em padrões fisiológicos e de estímulo corporal” por meio da música (Andrade Júnior, 2018, p. 1). Para Areias (2016, p. 8), os problemas como a depressão e ansiedade geram uma baixa eficiência cerebral, com raiz na redução de serotonina, um neurotransmissor que atua no cérebro e faz a comunicação entre neurónios. A música tem como efeito “estimular as células cerebrais, aumentando o nível de serotonina e dessa forma melhorar o humor ou a disposição. O efeito, tendo em comum o prazer, pode ser diferente, provocando excitação ou acalmia, conforme o tipo de música e o ambiente criado”.

Sousa (2018, p. 17) afirma que a música já é usada em hospitais no tratamento de algumas doenças, porque além de ser uma ferramenta terapêutica educacional prática, eficaz e “não farmacológico, atua no Sistema Nervoso Central surtindo efeito sedativo e ainda ajudando na diminuição do estresse do paciente por estar em um ambiente hospitalar”.

As autoras Seki e Galheigo (2010, p. 279) apresentam outra aplicação da música para o bem-estar, no tocante a cuidados paliativos e na humanização do cuidado da pessoa fora de possibilidades terapêuticas de cura, portanto, para essas autoras, a música permite um estímulo à memória afetiva, proporcionando um local seguro no retorno de sentimentos e lembranças do passado, “para a sensação de alívio, de conclusão e de renovação, tão importantes na fase final de vida”. Essas autoras assinalam que a música compõe “a trilha sonora de nossos dias, e fazer uma seleção daquelas que estão ligadas à história da pessoa pode possibilitar um retrospecto da vida, um reviver de lembranças e emoções relacionadas a eventos significativos”, que, por sua vez, as quais “podem facilitar o encontro de significado e propósito da existência que encara o seu fim” (Seki; Galheigo, 2010, p. 279).

A música também pode ser um meio indispensável na escola, local onde o indivíduo tem um encontro coletivo com outros e recebe uma educação que deveria ser integral. O ensino e a vivência da música na Educação Básica são um direito indiscutível a todas as crianças, pré-adolescentes, adolescentes, jovens e adultos. Infelizmente, nem todas as escolas dispõem dos recursos básicos, ou ao menos um professor que ensine a disciplina. A Educação Musical é fundamental na construção de valores no meio escolar. A música sempre fez parte das manifestações culturais, sociais e pessoais do ser humano, sendo uma linguagem universal em todo o mundo. Por isso, considera-se essencial na formação do cidadão.

Na contemporaneidade, com todos os avanços possíveis na área da educação, da psicologia, da tecnologia, juntamente com as novas técnicas, a música mediante a tantos avanços, pode contribuir de forma significativa no processo de ensino-aprendizagem. Diversas atividades lúdicas podem contribuir para a educação e a música ganha sua

importância no desenvolvimento da espiritualidade, assim como outras habilidades.

Dessa forma, a música proporciona momentos alegres, e ao mesmo tempo divertidos, que estimula a acuidade auditiva, a vontade de cantar e se expressar, de vivenciar mais a música, além do que, as pessoas ouvem, divertem-se e partilham descobertas de si e do outro, buscando resgatar o que cada um traz do seu meio cultural. Estimula também a reflexão e o questionamento, ampliando o conhecimento de mundo, as possibilidades de expressão, a apreciação, a imaginação criadora e o aprimoramento intelectual. As pessoas são bastante atraídas por dinâmicas, momentos lúdicos e desafios.

Com o hábito de ouvir música, o indivíduo, mesmo não recebendo educação musical específica, acaba por especializar um certo número de células da tal região, desenvolvendo aí um subcentro para compreensão e posterior reconhecimento dos sons musicais (SEKEFF, 2002, p. 91).

Com isso, nota-se que a música ultrapassa a questão estética, pois faz parte da identidade do indivíduo proporcionando uma melhor socialização com o outro. Nesse aspecto, a música tem um papel modificador podendo causar transformação por meio do simples ato de ouvir.

Considerações finais

Neste artigo, fez-se uma breve reflexão sobre a relação entre a música e a espiritualidade. A música pode colaborar para mudanças comportamentais, contribuindo para o desenvolvimento de bons hábitos e para o progresso da essência humana. A espiritualidade é algo muito

pessoal, cada indivíduo, em sua mais profunda solidude, deve ser capaz de buscar seu autoconhecimento e compreender os caminhos que são capazes de oferecer um entusiasmo pela vida, ou seja, que abrem as portas para experimentar uma vida mais plena.

A relação da música e da espiritualidade estão presentes no dia a dia, assim, a música como recurso para o desenvolvimento da espiritualidade não é um fim, mas um meio, visto que a espiritualidade é ampla, e a música pode contribuir neste aspecto. Nesse sentido, o bem-estar que o ser humano almeja, deve ser desenvolvido no decorrer da vida. Por isso, a música é um recurso indispensável, pois atua em regiões do cérebro causando impactos positivos, o que já é comprovado pela ciência (Bruscia, 2016).

Outro ponto destacado foi em relação à eficácia da Educação Musical Terapêutica (Silva JúnioR, 2019) e Educação Musical Psicoterapêutica (Sousa, 2020) para a saúde e desenvolvimento do bem-estar, é como a música tem sido utilizada para fins curativos, e como um recurso terapêutico, especialidade da musicoterapia (SOUSA, 2020), campo este que tem crescido e colaborado para o tratamento de pessoas com ansiedade e depressão. Mas a autora destaca sobre os cuidados para o desenvolvimento de cada atividade e que deve ser direcionada pelo que ela denominou de Educador Musical Psicoterapeuta (EMP), o que mostra a seriedade e cientificidade da música para o bem-estar. Nesse sentido, a Educação Musical Psicoterapêutica tem um impacto tão positivo na saúde mental e física, assim como a musicoterapia. Como foi citado neste artigo, para o autor Silva Júnior (2019), a música tem efeitos terapêuticos, por isso, é um recurso indispensável para melhorar a qualidade de vida.

Também se destacou que a música é um recurso importante para o processo de socialização e comunicação. Os autores Dionizio e Frei-

re (2018), como foi discutido ao longo deste artigo, afirmam que o caráter terapêutico da música já é comprovado cientificamente, o que ajuda em processos de tratamentos de doenças terminais, assim como possibilita a melhoria em relações as questões também psicológicas.

Discutiu-se ao longo do artigo, que a música pode ser utilizada nas escolas, nos hospitais, em instituições religiosas, na vida cotidiana, como uma terapia no sentido de dar um auxílio em questões emocionais, na aprendizagem e na própria saúde. A música é uma *Arte* que se pode considerar como Universal, pois une os povos, as culturas e as religiões. Assim, a Espiritualidade não pode ser negligenciada, já que é indispensável para o bem-estar o que reflete diretamente na saúde, como afirma Leão (2007), torna-se fundamental para a saúde.

Muito ainda tem que ser aprofundado, pois, encontra-se também uma “força” que impulsiona os grupos, os encontros musicais coletivos, os grupos musicais religiosos, percebe-se o quão contagiante e pode colaborar para o bem-estar, quando há interação e prudência. São nesses espaços que a música está presente, que vínculos são formados, amizades consolidadas, momentos de alegrias, que dão suportes emocionais para driblar os problemas emocionais e a falta de sentido existencial. Por isso, nada melhor que buscar na música o desenvolvimento da nossa espiritualidade, uma possibilidade de ajuda pessoal e coletiva.

Por outro lado, observa-se que muitas pessoas estão com a sua autoestima comprometida por diversos fatores e o estudo da música pode integrar essas pessoas em outras percepções deste sobre a vida, pois, vão interagir com os outros por meio da música, brincadeiras, jogos, ampliando a linguagem corporal, visual, oral, socializando-as no meio do espaço escolar, familiar, religioso estimulando o cérebro para desenvolvimento de outras habilidades. Para isso, é necessário tornar a música uma fonte de prazer.

Referências

- ANDRADE JÚNIOR, Hermes de. Eficácia terapêutica da música: um olhar transdisciplinar de saúde para equipes, pacientes e acompanhantes. *Rev. enferm. UERJ*. 2018, p. 1-7.
- AREIAS, José Carlos. A música, a saúde e o bem estar. *Nascer e Crescer*, vol XXV, n. 1, 2016, p. 7-9.
- BARBOSA FILHO, Albertino Moura; SILVA, Livia Cunha da; GATTINO, Gustavo Schulz. Musicoterapia e Educação Musical no contexto hospitalar: Aproximações e distanciamentos. *Revista Incantare*: volume 7. N. 01. Jan/jun, 2016, p. 74-85.
- ALMEIDA, Daniele Torres de. & CAMPOS, Ana Maria Caramujo Pires. Educador Terapeuta – os benefícios de especialista em musicoterapia na Educação Musical. UBAM (FMU/SP). *Revista Brasileira de Musicoterapia*. Ano XV nº 15. Ano 2013, p. 43-56.
- BERNARDI, Clacir José; CASTILHO, Maria Augusta de. A religiosidade como elemento do desenvolvimento humano. *Interações*, Campo Grande, MS, v. 17, n. 4, 2016, p. 745-756,
- BRUSCIA, Kenneth. *Definindo musicoterapia*. Rio de Janeiro: Editora: Enelivros, 2016.
- DIONIZIO, Leticia Lima; FREIRE, Marina Horta. Musicoterapia e Espiritualidade: a Música Cristã no Contexto Musicoterapêutico Hospitalar. *Revista Brasileira de Musicoterapia* - Ano XX, nº 25 ANO, 2018, p. 64-86.
- GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2017.
- GOMES, Nilvete Soares; FARINA, Marianne; FORNO, Cristiano Dal. Espiritualidade, Religiosidade e Religião: Reflexão de Conceitos em Artigos Psicológicos. *Revista de Psicologia da IMED*, 2014, p. 107-112.
- LEÃO, Eliseth Ribeiro. Reflexões sobre música, saúde e espiritualidade. *O Mundo da Saúde*. São Paulo: 2007, p. 290-296.
- LIMA, Kaique. Cientistas identificam um circuito cerebral para a fé e a espiritualidade. *Olhar digital*, 2021. Disponível em: <https://olhardigital>.

- com.br/2021/07/02/medicina-e-saude/cientistas-identificam-um-circuito-cerebral-para-a-fe-e-a-espiritualidade/. Acesso em: 13 jul. 2021.
- PASSARINI, Luisiana França; AOKI, Thiago; PREARO, Pablo de Moraes; ANDRADE, Andressa. A Educação Musical no desenvolvimento da criança: trilhas da musicoterapia preventiva. In: XIV Simpósio Brasileiro de Musicoterapia, 2012, Olinda. *Revista Brasileira de Musicoterapia*: UBAM, out. 2012
- SANTOS, E. A.; ZANINI, C. R. O.; ESPERIDIÃO, E. Cuidando de quem cuida: uma revisão integrativa sobre a musicoterapia como possibilidade... *Revista Música Hodie*, Goiânia, V.15 - n.2, 2015, p. 92-104.
- SEKEFF, Maria de Lourdes. *Da música, seus usos e recursos*. São Paulo: UNESP, 2002.
- SEKI, N.H.; GALHEIGO, S.M. The use of music in palliative care: humanizing care and facilitating the farewell. *Interface - Comunic., Saude, Educ.*, v.14, n.33, 2010, p.273-84.
- SILVA JÚNIOR, José Davison da. Educação musical terapêutica: um novo conceito em educação musical?. In: I Seminário Nacional de Psicologia da Música e Educação Musical, 2016, Feira de Santana. *Anais do I Seminário Nacional de Psicologia da Música e Educação Musical*, 2016.
- SILVA JÚNIOR, José Davison da. Música, saúde e bem-estar: aulas de música e habilidades cognitivas não musicais. *Revista da Abem*, v. 27, n. 42. 2019, p. 36-51.
- SILVA, Vladimir Araujo da. *Bem-estar espiritual decorrente da audição passiva de música sacra em familiares enlutados: ensaio clínico randomizado*. 155 f. Tese (Doutorado) – Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo, 2015.
- SOUSA, Maria Jucilene Silva Guida de. *Arte-Educação em Psicologia: a educação musical no tratamento de depressão e/ou ansiedade*. 2018. 131 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Artes, PPGArtes – Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.

Letramento literário e multimodalidade: uma reflexão teórico- crítica da Base Nacional Comum Curricular para o ensino de literatura

Junior César Ferreira de Castro

Ana Julia Guimarães Carmo

Pamella Souza da Silva

Introdução

Como forma de uma expressão cultural e artística, a literatura desempenha um papel central no desenvolvimento intelectual e na formação crítica dos indivíduos. Entretanto, o que se vem notando no espaço escolar é uma certa deficiência quanto a leitura e a produção da escrita devido à falta de incentivo ou de uma proposta pedagógica que desperte a fruição artística. Outro fato é a dificuldade de associar a linguagem literária com a realidade dos alunos para resultar no pensar reflexivo das práticas vivenciais. Pensando nesses desafios, o presente estudo se justifica ao analisar a proposta do ensino de literatura estabelecida pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ligada a área de linguagens e de suas tecnologias, visto que se pretende desenvolver um leitor fruidor enquanto protagonista da aprendizagem.

A escola contemporânea é composta de nativos digitais (Prensky, 2001). Com isso, ela necessita estabelecer uma prática educativa centrada na compreensão e no funcionamento de suas mais diversas linguagens, sobretudo, relacioná-las com as práticas culturais de seus sujeitos. Essa interação mobiliza um ensino que oportuniza a aquisição de conhecimentos e, conseqüentemente, na sua reprodução pelo fato de os aprendizes serem capazes de construir novos saberes. A literatura é um destes eixos que permite arquitetar a mensagem em outros signos para apreender a realidade, entender os seus discursos e levar a uma atuação social. Assim, o objetivo é de instigar uma discussão sobre o letramento literário, a multimodalidade e a intermedialidade, bem como de sua contribuição para a produção de mídias literárias no espaço escolar a fim de prover a configuração do leitor participativo na comunidade o qual está inserido. Daí, surge a problemática de como instigar e criar metodologias ativas da aprendizagem que possam permitir o desenvolvimento destes processos de remediação das

produções multissemióticas e levar a experiencição de suas próprias expressões identitárias.

A Base Nacional Comum Curricular representa toda essa abordagem inovadora ao reforçar a importância de os professores explorarem as relações entre o letramento literário, a multimodalidade e a intermedialidade para despertar habilidades que autorizam os alunos a compreender, interpretar e produzir textos literários nas mais diversas formas de mídias. Sob essa perspectiva, o trabalho foi enviesado pelos preceitos teórico-metodológicos de Gil (1994) a partir da pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo e com base no método indutivo ao se buscar refletir o letramento literário, a multimodalidade e a intermedialidade enquanto premissa menor, aplicando ao ensino de literatura e na formação do leitor (premissa maior). O capítulo está embasado na conjectura do processo de escolarização da literatura de Rildo Cosson (2006), na definição de letramento social em Street (2014) e Soares (2009; 2006); na pedagogia dos multiletramentos de Rojo (2012), na do Grupo de Nova Londres (1996), no conceito de intermedialidade de Clüver (2012) e Kress (2003); por último, na BNCC (2018) com foco nas diretrizes das competências críticas e do fazer literário.

O letramento literário e a multimodalidade são componentes fundamentais para que o ensino de literatura esteja além de uma simples decodificação de palavras e de seu uso no meio digital. A leitura literária e a transposição intersemiótica da obra literária envolvem o ato de compreender e de interpretar a condição humana do leitor. A pós-modernidade exige que a escola transcenda as fronteiras tradicionais da linguagem escrita. O ensino e a fruição da leitura devem incorporar os elementos visuais, verbivocovisuais e tecnológicos como as imagens, as músicas, os vídeos, os meios virtuais e, principalmente, a relação destas com as outras artes com o intuito de despertar as ha-

bilidades e competências digitais nestes sujeitos integrados a essa sociedade de cultura cada vez mais convergente. Portanto, o resultado aqui apresentado advém da discussão proporcionada pelo projeto de extensão denominado de “Professor e-docente e literamídia: a literacia mediática digital para o ensino de literatura e suas relações intermidiáticas”, desenvolvido no âmbito da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT-ICHS-CUA), o qual vem contribuindo com a inteligência da literatura e na diversidade de sua forma com outras mídias a fim de fortalecer os aspectos cognitivos dos alunos e fazê-los sentir pertencentes ao mundo da linguagem digital e literária.

Letramento literário e a escolarização da literatura

A Base Nacional Comum Curricular é um documento oficial que abrange todas as etapas da educação básica com o papel de orientar o desenvolvimento dos conteúdos nas escolas brasileiras. O seu processo de criação é respaldado pela Constituição Federal de 1988 que a estabelece como direito universal e atribui ao Estado a responsabilidade de promover o fortalecimento pessoal e o exercício da cidadania. Fundamenta-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a LDB nº. 9394/96, e nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) com o objetivo de direcionar o planejamento curricular de todo o sistema educacional do país. Logo, a promulgação do Plano Nacional da Educação (PNE) em 2014 veio enfatizar ainda mais a sua necessidade e diligenciar a democratização do ensino, tornando-se no referencial central para a construção dos currículos escolares dos Estados, Distrito Federal e Municípios.

A Base Nacional Comum Curricular desempenha um papel crucial no alinhamento de políticas públicas e ações relacionadas à for-

mação de professores, avaliação e produção de materiais educacionais. Ela incorpora a educação integral como um princípio pedagógico para o desenvolvimento do pensamento científico, crítico e reflexivo, valorizar as diversas manifestações artísticas, utilizar o conhecimento e a comunicação nas diferentes linguagens, compreender as tecnologias de forma significativa e ética. Logo, estas competências buscam se adaptar às necessidades desta sociedade de cultura convergente (Jenkins, 2019) que, a cada dia, exige dos alunos se tornarem em não meros consumidores dos meios digitais, mas produtores de artes que humanizam estes sujeitos pós-modernos fragmentados com o grande avanço da indústria cultural (Adorno, 2020). Logo, uma das propostas metodológicas é a descentralização do ensino tradicional para a incorporação de uma escola construtivista que recorre a tecnologia para fomentar o letramento literário, o digital e, consequentemente, o multiletramento. Com isso, aproxima o ambiente escolar com as dinâmicas da sociedade contemporânea e da realidade dos estudantes já que se caracterizam por serem interativos e fluidos.

O ensino de literatura tem sido objeto de reflexão por parte de diversos pensadores. Cosson (2014) destaca que é fundamental considerar o valor humanístico inerente às obras literárias e incorporá-lo ao currículo escolar como um conteúdo de importância incontestável para haver o próprio processo de escolarização da literatura. Além disso, busca enfatizar a capacidade desses textos de proporcionar experiências de alteridade, permitindo aos leitores se transportarem não apenas a lugares distantes a fim de superar barreiras geográficas, mas também de mergulharem, profundamente, em outras identidades, estilos de vida, culturas e linguagens. A escrita literária, seja ela materializada em quaisquer suportes midiáticos, têm contribuído com a proposta pedagógica da leitura além de enriquecer a perspectiva crítica dos estudantes, visto que

o ato de ler, mesmo realizado individualmente, torna-se uma atividade social. O significado deixa de ser uma questão que diz respeito apenas ao leitor e ao texto para ser controlado pela sociedade. A leitura é o resultado de uma série de convenções que uma comunidade estabelece para a comunicação entre seus membros e fora dela. Aprender a ler é mais do que adquirir uma habilidade, e ser leitor vai além de possuir um hábito ou atividade regular. Aprender a ler e ser leitor são práticas sociais que medeiam e transformam relações humanas (Cosson, 2009 p. 40).

As práticas sociais do letramento se caracterizam com o uso da leitura e da escrita no cotidiano do estudante, o qual se envolve com a aplicabilidade dos mecanismos linguísticos para se comunicar e integrar em sociedade. Estas ações comunicativas os permitem entender o universo das palavras e o modo de como elas influenciam na construção de sua identidade pessoal e coletiva, sobretudo, na organização de seus discursos. Street (2014) assevera que a sociabilidade é uma perspectiva do letramento pelo fato de a aprendizagem se relacionar com o modelo autônomo do conhecimento para que o indivíduo possa discernir qualquer forma de poder e se colocar no mundo como um ser pensante. A partir daí, entra o papel da literatura na escola enquanto instrumento de consciência sem abandonar o prazer da leitura, mantendo-se o “compromisso de conhecimento que todo saber exige” (Cosson, 2009, p. 23) até porque o “letramento literário é uma prática social detida do processo de humanização. Ela é uma expressão artística que se vale dos vocábulos para representar a complexidade da condição humana ao explorar os dilemas e enigmas existenciais. É uma linguagem carregada de significados e possibilidades de autocohecimento, pois cabe lembrar que,

o texto literário tem muito a contribuir para o aprimoramento pessoal, para o autoconhecimento, sem falar do constante desvelamento do mundo e da grande possibilidade que a leitura de determinada obra

oferece para o descortínio de novos horizontes para o homem, no sentido da formação e do refinamento da personalidade (Silveira, 2005, p. 16).

O letramento social e o literário caminham na mesma direção ao denotarem a prática da leitura e da escrita como um viés teórico-metodológico para a formação de um leitor autônomo capaz de intervir no mundo pelo pensamento crítico. O sujeito letrado não é aquele que apenas decodifica os signos linguísticos, mas que os utilizam para interagir com o outro e conquistar a sua cidadania. O letramento é, segundo Soares (2009, p. 39), “o resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita” ou “o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais”. Logo, a literatura torna-se em um dos objetos desta *práxis*, uma vez que o letramento não ocorre somente com quem sabe ler e escrever, mas também com aqueles que cultivam a literatura oral e os conhecimentos de mundo para exercer as suas práticas sociais. No entanto, a ausência de um espaço dedicado e uma metodologia específica para o ensino de literatura na escola se tornou em um ponto de discussão notável na BNCC. Isso ocorre devido a sua integração com a disciplina de Língua Portuguesa e pelo fato de os livros didáticos gramaticalizarem os textos literários, visando os estudos da estruturação da língua ao invés de interpretar e debater as mais diversas representações culturais retratadas pela escrita literária.

Apesar de suas propostas inovadoras frente aos desafios do mundo contemporâneo, a Base Nacional Comum Curricular gera uma reflexão importante sobre o lugar e o enfoque dado ao ensino da literatura. É uma temática que envolve questões pedagógicas cruciais e demandas cuidadosas para garantir a formação dos estudantes, pois

ela é, na concepção de Candido (1995, p. 174), uma necessidade e um direito humano porque, através da fabulação, de seu toque poético, ficcional ou dramático, desenvolve o intelecto de cada sujeito, levando-o a consciência crítica e a uma produção de cultura. Nesse sentido, o desenvolvimento destas competências é uma questão global e essencial para a formação de cidadãos reflexivos em todas as sociedades, dado que o ato de “ler o mundo é ler o texto, é fazer a leitura da realidade e da palavra, do texto e do contexto” (Freire, 2021). As habilidades da leitura e da escrita estão além de um jogo dos vocábulos, estão nas vivências de seus sujeitos, na capacidade de interpretar o mundo e, das experiências cotidianas, associá-las ao processo do letramento.

A Base Nacional Comum Curricular reconhece a relevância do desenvolvimento das competências críticas e o compromisso em promover o letramento literário como um meio de cultivar as habilidades reflexivas e culturais nas diferentes linguagens. As suas diretrizes estabelecem metas de aprendizado, objetivos pedagógicos e estratégias específicas, já que a literatura incentiva a explorar tanto das questões sociais e morais quanto éticas por ser uma ferramenta valiosa para refletir os sentidos e o (auto)conhecimento. De acordo com a BNCC,

o exercício literário inclui também a função de produzir certos níveis de reconhecimento, empatia e solidariedade e envolve reinventar, questionar e descobrir-se. Sendo assim, ele é uma função importante em termos de elaboração da subjetividade e das interrelações pessoais. Nesse sentido, o desenvolvimento de textos construídos esteticamente – no âmbito dos mais diferentes gêneros – pode propiciar a exploração de emoções, sentimentos e ideias que não encontram lugar em outros gêneros não literários (e que, por isso, devem ser explorados). (Brasil, 2018, p. 504).

Em uma análise comparativa internacional, a Unesco (2016) também assevera a importância da literatura para a formação humana ao permitir que os alunos “explorem as complexidades do mundo, desenvolvam habilidades de análise, interpretação e avaliação crítica”. Isso vem mostrar que as nossas diretrizes não estão isoladas quanto a expansão das competências críticas pelo letramento literário, posto que está em consonância com padrões educacionais globais. Entretanto, o professor, através de seu trabalho pedagógico dotado de uma metodologia ativa da aprendizagem, deve superar a dicotomia gramática-literatura para implementar a leitura crítica e a exploração dos temas sociais e culturais presentes nas obras literárias. Marques (2023) afirma que, na maioria dos casos, a literatura no contexto escolar é posta em segundo plano pelo fato de se centrar na realização de atividades de interpretação de texto e no ensino de tópicos gramaticais. Logo, a edificação das competências críticas na sala de aula não se limita às análises morfo sintáticas a partir dos textos literários, mas sim na capacidade de articular os pensamentos de maneira eficaz. Falar em letramento literário é pensar sobre a escrita e de sua discussão crítica a respeito das experiências vivenciais dos alunos não o limitando ao ato de decifrar o código linguístico.

Sobre o ensino de literatura na escola, os procedimentos pedagógicos são cruciais para despertar as competências críticas. Saber o que precisa ser ensinado é fundamental uma vez que a sua aprendizagem não se limita ao contexto histórico ou períodos/escolas literárias, principalmente, se os alunos ainda não dominam as habilidades de interpretar ou de fazer as devidas intervenções artísticas e socioculturais na obra literária. Nesse sentido, o letramento desempenha um papel de grande valoração porque o domínio da leitura é o resultado para que as práticas sociais sejam, realmente, significativas e contextualizadas.

Isso significa que,

embora a obra escrita, de um lado, signifique a possibilidade de o indivíduo se integrar ao meio e melhor compreendê-lo, de outro, ela estimula a renúncia ao contato material e concreto, denegrindo as qualidades desse, ao negar-lhe os atributos de plenitude e totalidade. Transmuta-se na mediadora entre o indivíduo e sua circunstância, e decifrá-la quer dizer tomar parte na objetividade que deu lugar à sua existência. Por isso, ler passa a significar igualmente viver a realidade por intermédio do modelo de mundo transcrito no texto (Zilberman, 1991, p. 18).

Sob esta perspectiva, é interessante que haja propostas de leitura de poemas, crônicas, narrativas longas/curtas como romances e contos por serem eficazes, especialmente, quando os aprendizes têm essa liberdade de escolher com base nas preferências pessoais. O uso da biblioteca escolar, pública ou virtual é crucial para enriquecer a experiência de leitura. Se o debate ficar preso apenas a gramática haverá, conforme apontou a autora, a negação do texto, o que não o permitirá colocar a sua existência ou da sociedade dentro da obra literária. A leitura não fará sentido para a formação do leitor se ele não dominar as habilidades de uso da língua escrita e nem da literatura. A relação dialógica entre língua-literatura e professor-aluno é elemento-chave do letramento literário desde que trabalhado de forma concomitante (Aguar; Bordini, 1993). Nesta mesma seara, Geraldi (2011) assegura que a concepção de língua deve estar articulada ao texto literário a fim de entender que a literatura é construída por uma estrutura linguística dotada da linguagem conotativa a qual permite a reflexão sobre o mundo. A leitura e a produção do gênero em questão vão além da concepção de língua onde o professor é visto como o único leitor ou avaliador e, caso haja a persistência desta ideia, terá uma prática inadequada da escolarização da literatura.

A otimização das competências críticas e a escolarização da literatura são prioridades da BNCC por desempenharem uma função crucial para a promoção do pensamento crítico, da empatia e da compreensão profunda das questões humanas e sociais. Tanto Cosson (2009) quanto Soares (2006) afirmam que o letramento literário é um dos itinerários que priorizam a capacitação de um leitor assíduo e reflexivo, pois conduz a prática da leitura literária com foco no contexto social, nas atitudes e nos próprios valores ético e morais do aluno. Todavia, o sucesso dessa abordagem depende da estratégia eficaz das diretrizes pelo professor na sala de aula e reconhecer que o letramento literário envolve a leitura e a expressão crítica. Assim, o desafio é aproveitar a avaliação ou a produção de texto como resultado do letramento por sequência expandida de Cosson (2009, p. 75) e implementá-lo na multimodalidade. Esta especificidade, além de pertencer ao campo artístico-literário da Base Nacional Comum Curricular, faz parte da cultura digital e vem se tornando em um dos potenciais da literatura na formação de cidadãos conscientes para ler o mundo e a palavra com seus olhos atentos e mentes abertas.

A integração dos textos multimodais no ensino de literatura é em si uma abordagem dinâmica que capacita os estudantes a explorar e apreciar a complexidade da comunicação literária em suas diversas formas. Isso não apenas estimula a criatividade e a imaginação, mas amplia a compreensão sobre as inúmeras maneiras pelas quais o texto literário pode se expressar. Portanto, o planejamento e a execução de atividades multimodais desempenham um papel essencial na formação de leitores literários e no enriquecimento de sua experiência leitora. A utilização de obras multimodais, incluindo a vasta produção literária disponível, abre as portas para uma ampla expansão do letramento literário e digital, isto é, a leitura e a escrita estão além do

simples ato de codificar e decodificar signos linguísticos uma vez que o objetivo é despertar experiências significativas com as práticas de linguagem em diferentes mídias.

A multimodalidade no ensino de literatura: oportunidades e desafios

A incorporação da multimodalidade no ensino de literatura é um processo que regulariza a natureza evolutiva dos suportes literários ao oferecer as mídias ou oportunidades significativas para enriquecer a prática docente e a experiência educacional dos estudantes. Ela envolve uma integração de diferentes modos de comunicação e expressão como o texto escrito, imagens, música, vídeo e elementos digitais centrados em uma experiência literária mais rica e complexa. Kress (2003, p. 82) diz que “nós sempre fazemos uso dos recursos que nós temos disponíveis, para o propósito de construir as representações que nós desejamos ou precisamos fazer”, o que explica o fato de o professor ir além do livro impresso e explorar a literatura de diversas maneiras, envolvendo-se em uma variedade de estímulos sensoriais e estéticos. Segundo ainda o autor, compreender as diferenças dos modos de falar e de escrever só será possível sob uma perspectiva linguística e social, o que nos leva a perceber que o indivíduo vai compartilhar suas ações vivenciais, os valores, os significados e as demandas de determinado grupo junto com as instituições sociais ou com o meio o qual está inserido.

A abordagem multimodal demonstra que a literatura contemporânea se manifesta em vários formatos e mídias, desde romances tradicionais até histórias em quadrinhos, *podcasts* literários, filmes, jogos e redes sociais. Incorporar a multimodalidade no ensino de literatu-

ra não apenas acompanha essa diversificação, mas também a abraça como uma oportunidade de promover o letramento literário de forma mais envolvente e relevante para os alunos. Essa metodologia é, altamente, importante uma vez que todos os sujeitos envolvidos passam a vivenciar o mundo digital imersos na multimídia e de forma interatividade. Portanto, a multimodalidade não só se ajusta à realidade, porém a reflete de maneira consistente, pois os estudantes podem se envolver com a nova mídia de modo mais profundo ao criar conexões genuínas entre literatura e suas experiências cotidianas. Nesse sentido, Rojo e Moura (2012) falam de uma pedagogia dos multiletramentos até porque a inter-relação das mídias abrange inúmeras artes e comunicações, resultando na produção artística híbrida em que o produtor expressa a sua cultura dentro do processo de desterritorialização e descoleção. Logo,

é o que tem sido chamado de multimodalidade ou multissemiose dos textos contemporâneos, que exigem multiletramentos. Ou seja, textos compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para significar (Rojo; Moura, 2012, p. 19).

A multimodalidade é um suporte midiático que requer um novo letramento literário, digital e crítico. A sua adoção na sala de aula é outra oportunidade pedagógica que vai residir na promoção da criatividade. Os alunos são incentivados não apenas a consumir, mas também a produzir suas próprias narrativas multimodais. Essa criação envolve a hibridação dos gêneros literários com o digital através de imagens em movimento, áudios e vídeos para contar histórias de maneira expressiva e inventiva. Essa estratégia proposta pelo Grupo de Nova Londres (GNL, 1996) exige a renovação do ensino de literatura

por se estruturar na prática situada (ou na contextualização da obra literária) acompanhada da instrução explícita (ao aproximar o aluno da experiência metalinguística do texto), do enquadramento crítico, levando-o a interpretação ou ao letramento crítico, para chegar à prática transformadora (ao dar sentido à vida pelo texto literário). Isso significa que este indivíduo se torna um *design*, um construtor de sentidos a partir dos textos multissemióticos com a adoção de linguagens e culturas diversas, visto que ele passa a circular entre diferentes espaços e situações do mundo globalizado. Portanto, não só o conecta com o real globalizado, mas o capacita para ser um participante ativo nesta sociedade em constante evolução, onde a habilidade de arquitetar conteúdos multimodais é cada vez mais valorizada.

O ensino de literatura pela multimodalidade implica ao docente enfrentar diversos desafios. O conceito de texto literário se expande além do formato tradicional, exigindo a integração de várias mídias e linguagens para desenvolver novas estratégias e competências intermidiáticas. Para Clüver (2012, p. 9), a intermedialidade é essa “inter-relação e interação entre as mídias”, um cruzamento de fronteiras que permite a comunicação da literatura com outras artes seja através das combinações, referências e transposições midiáticas, o que nos permite trabalhar com a multimodalidade por meio desta conjectura intersemiótica. Assim, a multimodalidade amplia, consideravelmente, o escopo da literatura, expandindo a visão de que ela não se restringe somente às obras impressas em formato de livro e sim aos gêneros digitais como os *webcomics*, os *blogs*, as *fanfics* e entre que diversificam o material de leitura para ampliar as vozes e perspectivas que antes eram sub-representadas.

A identificação e seleção de recursos multimodais de qualidade também se apresentam como obstáculos. Encontrar materiais de lei-

tura que incorporem, eficazmente, os elementos visuais, espaciais e outros modos de comunicação é desafiador porque a multimodalidade exige uma abordagem interdisciplinar, intermediática e multicultural ao envolver diferentes áreas do conhecimento como a literatura, as artes visuais e a tecnologia. O texto multimodal engloba os elementos culturais e contextuais uma vez que o aluno vai levar todo o seu saber e conhecimento de mundo para dentro da criação artístico-literária. Assim, é fundamental considerar a multimodalidade enquanto avaliação final do letramento literário da sequência expandida de Cosson, pois ao invés de focar na produção apenas do gênero escrito haverá o desenvolvimento das múltiplas linguagens pela intertextualidade e por meio das mediações digitais. Os alunos poderão aperfeiçoar as suas habilidades literárias com a multimodalidade, pois

no campo artístico-literário, buscam-se a ampliação do contato e a análise mais fundamentada de manifestações culturais e artísticas em geral. Está em jogo a continuidade da formação do leitor literário e do desenvolvimento da fruição. A análise contextualizada de produções artísticas e dos textos literários, com destaque para os clássicos, intensifica-se no Ensino Médio. Gêneros e formas diversas de produções vinculadas à apreciação de obras artísticas e produções culturais (resenhas, vlogs e podcasts literários, culturais etc.) ou a formas de apropriação do texto literário, de produções cinematográficas e teatrais e de outras manifestações artísticas (mediações, paródias, estilizações, videominutos, fanfics etc.) continuam a ser considerados associados a habilidades técnicas e estéticas mais refinadas (Brasil, 2018, p. 503).

A discussão sobre o ensino de língua e literatura é fundamental quando se aborda o letramento literário e a multimodalidade. A Base Nacional Comum Curricular desempenha um papel significativo nesse contexto ao levantar questões relevantes sobre inovar o ensino de literatura pelas Tecnologias Digitais da Informação e Comunica-

ção. Historicamente, ele se limitou à gramática, o que vem resultando na falta de uma valorização da obra literária em prol das regras gramaticais e, ainda, com exemplos descontextualizados e desconectados do contexto literário e da realidade do aluno. Daí indagar se é possível ensinar pelos recursos da multimodalidade. A BNCC propõe que o material com que se trabalha a literatura seja a própria palavra, independentemente, do suporte material já que o objetivo, conforme aponta Johnson (2009), é explorar o uso da linguagem literária em conjunto com a norma culta e superar, na prática, essa dicotomia tradicional da língua com a literatura e implementar as habilidades de:

(EM13LGG103). Analisar o funcionamento das linguagens para interpretar e produzir, criticamente, discursos em textos de diversas semioses (visuais, verbais, sonoras, gestuais) (Brasil, 2018, p. 491).

(EM13LGG105). Analisar e experimentar diversos processos de mediação de produções multissemióticas, multimídia e transmídia, desenvolvendo diferentes modos de participação e intervenção social (Brasil, p. 491).

(EM13LGG302). Posicionar-se, criticamente, diante de diversas visões de mundo presentes nos discursos em diferentes linguagens, levando em conta seus contextos de produção e de circulação (Brasil, 2018, p. 493).

O trabalho em sala de aula com a linguagem literária inclui leitura e produção para a formação do aluno enquanto sujeito crítico, indo além da tradição de simplesmente cumprir programas e decodificar a língua pela gramática. Para superar essa dicotomia é fundamental compreender a relevância da intermediação das mídias com a obra literária. É entender que o texto multimodal não está concentrado apenas na concepção do prefixo *multi*, mas que se interliga com o

do *hiper*(texto) e da *hiper*(mídia). Segundo Lemke (1998 *apud* Rojo e Moura (2012, p. 20), “as opções de significado de cada mídia multiplicam-se entre si em uma explosão combinatória; em multimídia, as possibilidades de significação não são meramente aditivas” porque é uma nova estética com textos verbo-visuais ou verbivocovisuais com as múltiplas linguagens, envolvendo os campos da palavra, dos sons e das imagens. Com isso, a literatura se torna uma instituição nacional, um patrimônio cultural que pode ser lida nos mais diferentes meios.

A BNCC propõe a concepção de linguagem como trabalho não alienado, afastando-se da tradicional divisão entre língua e literatura. A linguagem literária é aquela que inventa e institui um mundo pela palavra. No entanto, a escola muitas das vezes priva o aluno dessa linguagem em favor do uso da norma, limitando a leitura livre e incentivando fichamentos e resumos de obras ao invés do processo da intertextualidade e da intermedialidade para gerar em uma produção artístico-cultural e multimodal. Nesse sentido,

o mecanismo de intertextualidade se dá quando parte-se de um texto, desqualificando-o, inicialmente, na sua qualidade de algo já interpretado, para requalificá-lo em seguida, como algo passível de nova interpretação, fazendo com que o texto se converta em outro discurso a ser interpretado (Portela, 1999, p.75).

Nesse contexto, a intertextualidade desempenha um papel crucial por permitir que os alunos relacionem os elementos da literatura com as estruturas da língua. A BNCC propõe que o material com que se trabalha a literatura seja a própria palavra, e destaca a importância de explorar o uso literário da linguagem em conjunto com a norma culta. O objetivo é superar a ideia de que a literatura se resume no contexto histórico, nas escolas literárias ou na sua gramaticalização,

implicando-se na integração dialética da obra com os aspectos sociais e culturais para a formação do sujeito quanto ao dizer e pensar. Segundo Cavalcante (2018), é necessário promover a integralidade do letramento literário e digital dos alunos, permitindo que estes explorem o campo semântico pelos recursos multimodais para desenvolverem as competências críticas e interpretativas de maneira holística e significativa. Entretanto, vale ressaltar que a falta de acesso às tecnologias ou mesmo a não utilização como metodologias ativas privam os sujeitos a explorarem os textos multimodais. O ensino de literatura pelos recursos digitais é um aprendizado enriquecedor. Ao trabalhar com os materiais de leitura da biblioteca pelo letramento literário e, a partir de seu resultado, criar as produções literárias multimodais, oportuniza a escola e o professor a uma prática docente eficaz capaz de superar qualquer desafio para a formação do aluno leitor.

Considerações finais

O ensino de literatura na escola do século XXI vai além das fronteiras tradicionais da linguagem escrita. O fato de estarem inseridos nesse espaço da cultura convergente que exige cada dia mais a cidadania digital levam alunos e professores a adquirirem habilidades multimodais para a produção de obras artístico-literárias. A partir daí, destaca a importância do letramento literário e da multimodalidade na educação sob a luz das diretrizes da Base Nacional Comum Curricular ao apresentar essa proposta inovadora que busca equipar os estudantes com competências necessárias para então compreender, interpretar e criar textos literários em várias formas de mídia. Enquanto referencial para a construção dos currículos escolares, a BNCC demonstra o compromisso com a educação integral e o desenvolvimento da auto-

nomia crítica dos nativos digitais. A descentralização do ensino com a incorporação das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação aproxima o ambiente escolar das experiências de vida dos estudantes, sobretudo, as dinâmicas da sociedade contemporânea.

Os desafios para a implementação das diretrizes são muitos. A ausência de um espaço dedicado ao ensino de literatura gera reflexões sobre o lugar e o papel que vem sendo dado à literatura na educação básica. A integração da multimodalidade, embora promissora, exige uma formação docente com recursos tecnológicos que permitam aos professores trabalharem com o letramento e na criação de textos multimodais literários. Assim, a intertextualidade e a intermidialidade permitem que os alunos relacionem os elementos da literatura com as outras mídias. Esta inter-relação vai resultar na estruturação de novas linguagens semióticas, desempenhando as diretrizes da BNCC ao propor a concepção de linguagem literária como um trabalho não alienado, afastando-se da tradicional divisão entre língua e literatura.

A análise comparativa das diretrizes da Base Nacional Comum Curricular com os padrões internacionais da Unesco demonstra-nos que a ênfase dada no desenvolvimento das competências críticas pelo letramento literário é uma preocupação global. A literatura desempenha uma função fundamental na promoção do pensamento crítico, da empatia e da compreensão das complexidades do mundo e, ao promover a sua combinação, referência e transposição para outras mídias, o letramento e a multimodalidade ganham sua importância na educação ao desenvolver os aspectos culturais e tecnológicos. Portanto, para que as diretrizes da BNCC sejam eficazes, é necessário superar os obstáculos como a capacitação dos professores, o acesso igualitário à tecnologia e a promoção de uma abordagem integrada entre língua, literatura e mídias digitais. A literatura continua a ser uma ferramenta

valiosa na cultivação de cidadãos críticos e reflexivos capazes de ler o mundo pela palavra.

Referências

- ADORNO, Theodor. *Indústria cultural*. São Paulo: Unesp, 2020.
- AGUIAR, Vera Teixeira de; BORDINI, Maria da Glória. *Literatura e a formação do leitor: alternativas metodológicas*. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília, DF: MEC, 2018.
- CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 1995.
- CAVALCANTE, Larissa de Pinho. Representações, multimodalidade e séries: letramento, mídia e entretenimento. In: GUALBERTO, Clarice Lage; PIMENTA, Sonia Maria de Oliveira; SANTOS, Zaira Bomfante. *Multimodalidade e ensino: Múltiplas perspectivas*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2018.
- CLÜVER, Clauss. Intermedialidade. *PÓS: Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG*, Belo Horizonte, p. 8–23, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistapos/article/view/15413>. Acesso em: 25 jan. 2024.
- COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2009.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 52. ed. São Paulo: Cortez, 2021.
- GERALDI, João Wanderley (Org.). *O texto na sala de aula*. 1. ed. São Paulo: Ática, 2011.
- JENKINS, Henry. Cultura da convergência. In: JENKINS, Henry. *Cultura da convergência*. Tradução de Susana Alexandria. São Paulo: Aleph, 2009, p. 27-51.

- JOHNSON, A. *Ensinando o pensamento crítico por meio da literatura*. Jornal de Formação de Professores, 60(1), p. 9-22, 2009.
- KRESS, Gunther. *Literacy in the New Media Age*. London: Routledge, 2003. Disponível em: 10.4324/9780203299234. Acesso em: 20 jan. 2024.
- MARQUES, Helton. BNCC, literatura e letramento... Literário? Uma análise da proposta de ensino de literatura na Base Nacional Comum Curricular. Revista *Open Science Research X*, vol. 10, ano 2023, p. 1704-1718, Científica Digital. Disponível em: 10.37885/230111771. Acesso em: 20 jan. 2024.
- PRENSKY, Marc. Digital Natives Digital Immigrants. In: PRENSKY, Marc. *On the Horizon*. NCB University Press, vol. 9 n. 5, October, 2001, p. 1-6. Disponível em: <https://doi.org/10.1108/10748120110424816>. Acesso em: 05 jan. 2024.
- PORTELA, Girlene Lima. *Da tropicália à marginalia: o intertexto na produção de Caetano Veloso*. Feira de Santana (BA): Universidade Estadual de Feira de Santana, 1999.
- ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Orgs.). Pedagogia dos letramentos. In: ROJO, Roxane. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012, p. 11-31.
- SILVEIRA, Maria Inês Matoso. *Modelos teóricos e estratégias de leitura: suas implicações no Ensino*. Maceió: EDUFAL, 2005.
- STREET, Brian. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Tradução de Marcos Bagno. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2014.
- SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy A. M. BRANDÃO, Heliana M.B.; MACHADO, Maria Z. V. (Org.). *Escolarização da leitura literária*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- THE NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard educational review*, v. 66, n. 1, p. 60-93, 1996.

UNESCO. *International Literacy Day 2016 infographic*. On-line. Disponível em: <https://visual.ly/community/Infographics/education/international-literacy-day-2016>. Acesso em: 20 jan. 2024.

ZILBERMAN, Regina. *A leitura e o ensino da literatura*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1991.

Enem em Libras: percurso histórico, acessibilidade e garantia de direito linguístico

João Batista Neves Ferreira
Denise Lino Denise Lino de Araújo
Shirley Barbosa das Neves Porto

Introdução

Desde sua criação, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) foi visto como a maior avaliação educacional do Brasil. Inicialmente, ele objetivava avaliar o Ensino Médio do país e subsidiar políticas de melhorias estruturais de educação. Por meio de reformulações metodológicas que ocorreram em 2009, somaram-se os novos objetivos de autoavaliação do candidato, acesso a programas governamentais e aos cursos profissionalizantes, pós-médios e ser a principal forma de ingresso na Educação Superior de universidades públicas do país. Assim, a nota alcançada no Enem passou a ser usada no Sistema de Seleção Unificada (Sisu), no qual estão cadastradas as vagas de instituições públicas de todo o país, possibilitando o acesso ao Ensino Superior. Esse formato iniciou-se no ano de 2009, quando o Inep promoveu mudanças nos objetivos e na estrutura organizacional das provas, introduzindo um novo modelo, propondo unificar o vestibular das universidades federais brasileiras. Todas essas mudanças atribuídas ao Enem fizeram com que ele adquirisse uma maior visibilidade validada após sua reestruturação metodológica.

Conforme Lima Júnior (2015), dentre as transformações ocorridas até aquele ano, destacam-se a aplicação do exame em dois dias consecutivos e as matrizes de referência, que até então não apresentavam divisão, além de ser organizada por áreas de conhecimento, a saber: linguagens, códigos e suas tecnologias; ciências humanas; ciências da natureza; matemática e suas tecnologias. Além disso, as provas passaram a ser realizadas em dois dias, com um total de 180 questões, cada uma com cinco alternativas de resposta, com apenas uma correta. Essas questões estão divididas em 45 para cada área de conhecimento, das quais duas áreas são aplicadas no primeiro dia de exame, e no segundo dia, são aplicadas as outras duas áreas, correspondendo a 90

questões para cada dia, com o tempo de realização média de 4 horas e meia. Concomitantemente à prova de Linguagens, também consta da proposta 1 redação, em forma de texto dissertativo-argumentativo, que parte de uma situação-problema, com no mínimo sete linhas e máximo de 30 (Leal; Santos; Motta, 2015; Santiago *et al.*, 2020).

Com a promulgação da Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012 (Brasil, 2012), chamada de Lei das Cotas, a partir de 2013 o processo de ingresso nas Universidades Federais (UF) e nos Institutos Federais (IF) de ensino técnico de nível médio aderiu às Ações Afirmativas do Governo Federal, possibilitando que as vagas para cursos de graduação fossem distribuídas no âmbito da reserva de vagas do sistema de cotas, que compreende as modalidades de ampla concorrência e aquelas com base nos perfis socioeconômicos, na origem escolar e demais ações afirmativas (raciais, deficiências, etc.).

Em Nota Técnica emitida pelo Inep/MEC (Brasil, 2012), tendo em vista a promoção dos direitos das pessoas com deficiência e a garantia da acessibilidade, o exame nacional estabeleceu o Atendimento Diferenciado a partir do ano de 2012. Desde então, percebe-se o empenho em favor da promoção dos direitos humanos, da eliminação de barreiras estruturais e atitudinais, bem como da oferta de serviços profissionais especializados e recursos de acessibilidade aos participantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, mobilidade reduzida ou outras condições físicas, mentais, comunicacionais, sensoriais ou psicológicas que requeiram medidas voltadas a lhes garantir equidade, autonomia e segurança.

Diante da necessidade de eliminar as barreiras linguísticas aos participantes surdos em todos os exames e avaliação do Inep e a compreensão acerca da necessidade de se avançar e reformular políticas de acessibilidade nos exames, o Inep passou a desenvolver uma prova

específica em Libras (Inep, 2013; Rocha, 2015) semelhante às experiência de outras UFs que já tinham políticas de inclusão linguística, com a publicação de editais, videoprovas, cartilhas e campanhas de comunicação em Libras. Por meio do “Selo Enem em Libras”, que identifica todo o conteúdo disponível em Língua Brasileira de Sinais o Inep reafirma o respeito às especificidades de seus candidatos, especificamente as comunidades surdas e os deficientes auditivos.

Isso posto, a oferta do Enem em Libras resultou na conquista da prova em modelo de vídeo sinalizado, a partir do ano de 2017. Na oportunidade, a prova passou a ser ofertada em vídeo e traduzida para Libras, na mesma edição em que o tema da redação foi “Desafios para a formação educacional de surdos no Brasil”, ampliando, assim, a discussão e a visibilidade nacional para a comunidade surda. Com a disponibilização do formato, o candidato surdo passou a dispor, no ato da inscrição, de três opções para a realização do Enem: profissional tradutor-intérprete de Libras; 2 horas adicionais para a realização e a videoprova em Libras (Trevisan; Martins, 2020; Vieira; Kumada; Martins, 2018).

Em 2018, foi lançada a Plataforma Enem em Libras, espaço no qual a videoprova pode ser acessada. Trata-se de uma plataforma semelhante à adotada na aplicação. Nela, o Inep disponibiliza os vídeos com os enunciados e as opções de respostas da videoprova, permitindo que candidatos surdos e deficientes auditivos acessem e estudem no mesmo formato da prova realizada, possibilitando aos participantes surdos uma melhor preparação para o dia do exame.

Até os dias atuais, a prova continua a ser realizada com as garantias previstas pelo Selo Enem, em todas as etapas, desde o lançamento do edital, aos resultados e inscrições no SISU. O candidato com deficiência auditiva, surdez ou surdo-cegueira deve solicitar atendimento

especializado no ato da inscrição, ficando a cargo dele escolher a prova impressa ou a prova em Libras, como também o direito a tempo adicional de até 120 minutos em cada dia de aplicação.

Candidatos surdos no Enem: acessibilidade e videoprova

A acessibilidade é garantida para o surdo, conforme a Lei nº10.436, de 24 de abril de 2002, na qual a língua de sinais é reconhecida como a primeira língua do surdo, regulamentada pelo decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, o qual indica que a Língua Portuguesa é uma segunda língua para esse sujeito. A partir de então, foi possível observar avanços no ordenamento jurídico nacional, especialmente ao acesso das pessoas surdas à Educação Superior. Essas leis sustentaram às pessoas surdas o direito a uma educação bilíngue, sem revogar o ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, oportunizando, para isso, a possibilidade da Libras como língua de instrução.

Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideais e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. [...] Parágrafo único. A Língua Brasileira de Sinais - Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa (Brasil, 2002).

A partir do reconhecimento da Libras como sistema linguístico e do surdo como sujeito bilíngue, inaugura-se na área uma visão socioantropológica do surdo e da surdez, distanciando o olhar do deficiente e da deficiência para, em seu lugar, propor, respectivamente, uma análise sob o viés do diferente e da diferença linguística (Skliar, 1998;

Santana; Bergamo, 2005; Lopes, 2011). Isso posto, entendidas como minorias linguísticas, as pessoas surdas defendem o reconhecimento de sua língua, cultura e identidade.

Em 2017, cerca de 52 mil participantes solicitaram atendimento especializado para o Enem, dos quais 4.957 eram deficientes auditivos e 2.184 surdos. Naquele ano, houve 1.925 solicitações de atendimento especializado para surdez e 4.490 para deficiência auditiva. Mediante a primeira edição com videoprova em Libras, 87% dos inscritos com surdez optaram pelo novo recurso (Brito, 2018), cujo enunciados, questões, alternativas e orientações da prova se encontram traduzidas para a Libras por meio do notebook individual. O recurso foi escolhido por 1.897 participantes surdos ou com deficiência auditiva com inscrições confirmadas. Para as outras opções, Tradutor e Intérprete de Libras, houve 1.489 solicitações, e o recurso de leitura labial foi escolhido por 1000 candidatos (Brasil, 2017; Vieira; Kumada; Martins, 2018).

Ainda em relação à referida edição, reportagens⁴ realizadas logo após sua aplicação trazem algumas pistas de como as comunidades surdas sentiram essa modificação, que focou a promoção de acessibilidade garantida pela lei. Uma das participantes fez a seguinte afirmação a um meio de comunicação:

Foi a melhor prova de minha vida, afinal foi a única que fiz em vídeo em Libras, uma verdadeira inclusão', descreve. Ela já tinha feito a prova com intérpretes de Libras, mas sentiu dificuldade. 'Apesar de eu ser bilíngue, não chego ao mesmo nível de pessoas que têm a Língua Portuguesa como majoritária' (Pozzebom, 2017).

⁴ Disponível em: https://www.f5news.com.br/brasil-e-mundo/candidatos-surdos-comemoram-tema-da-redacao-do-enem-_42396/. Acesso em: 20 dez. 2023.

Diante do exposto, percebe-se a importância da discussão concernente à acessibilidade dos exames vestibulares em Libras ou videoprovas em Libras, especialmente ao se pensar na importância que a retextualização da prova para os candidatos surdos, pois se entende ainda que as Instituições de Ensino Superior (IES) devem atuar pela promoção e efetivação de ações afirmativas amenizadoras de obstáculos que impeçam e/ou dificultem a participação de pessoas com deficiência no exame do vestibular e/ou processos seletivos. Significa também atender ao comprometimento das universidades com a educação de todos, considerando assumir mecanismos de acessibilidade no exame vestibular, conforme já se previa no Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999 (Brasil, 1999), Portaria nº 3.284, de 7 de novembro de 2003 (Brasil, 2003) e Circular nº 277, de 8 de maio de 1996 (Brasil, 1996). Não somente como um atributo essencial do ambiente, a acessibilidade visa a garantir, além do meio físico, também os meios de comunicação e de informação, em qualquer esfera de uso público no território nacional.

A Lei de Libras e seu respectivo decreto, além de reforçar essa língua enquanto meio legítimo de comunicação e expressão, dispõe ainda que as instituições federais de ensino devem, obrigatoriamente, garantir às pessoas surdas condições de acesso em seus processos seletivos.

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 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, 2018).

Dessa forma, a recomendação reafirma que seja respeitada a acessibilidade desde a inscrição e desde o Edital em Libras, devendo prever no ato da inscrição as opções de que o candidato surdo ou com deficiência auditiva dispõe para realizar suas provas em Libras. Com isso, a remoção de tais barreiras possibilitará acessibilidade a todos os participantes do exame, oportunizando aos candidatos com surdez mais autonomia em função de uma versão do edital e dos procedimentos para as inscrições, ambos em Libras, via canal do Inep no *Youtube*.

Figura 1 – Vídeo sinalizado com tutorial sobre inscrições em Libras



Fonte: ENEM 2019⁵.

Enem em Libras: prova acessível videossinalizada

A estrutura na qual a prova é elaborada faz do exame nacional um mecanismo avaliativo de referência. Seu padrão contempla habilidades e competências das quais emergem conceitos e conteúdos através dos quais os candidatos são avaliados. A base conceitual do exame são as “modalidades estruturais de inteligência” (Inep, 1999, p. 7).

⁵ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=APOg9gHCWIM>. Acesso em: 20 dez. 2023.

Ou seja, ao avaliar os candidatos, o Enem qualifica não somente o seu conhecimento sobre os currículos da educação básica, mas também as suas capacidades de fazer operações mentais, associações, análises, raciocínio lógico, memorização, e ainda, discriminar o descritor correto. Essas funções psicointelectuais são necessárias para verificar as alternativas e escolher a resposta correta, entre “conceitos expostos por meio de palavras, frases, enfim, estratégias utilizadas pelo elaborador do item” (Inep, 1999, p. 62).

Esses cuidados não são diferentes para com os alunos surdos, com deficiência auditiva (DA) ou com surdo-cegueira. A forma como a prova em Libras se estrutura deve ir ao encontro dessas matrizes de referência, com cada habilidade e competência mantendo o padrão Enem, independentemente de a prova ser em língua portuguesa escrita ou em Libras videossinalizada.

Isso indica que a estruturação do Enem em vídeo se mostra de acordo com as especificidades da comunidade surda, avaliando o candidato a partir de aspectos cognitivos e não apenas linguístico. Considerando o contexto de diferenças linguísticas, a prova em Libras para os surdos permite que todos os candidatos, teoricamente, tenham os mesmos mecanismos linguísticos no exame em Língua Portuguesa escrita e na língua de sinais, ouvintes e surdos, respectivamente, para lidarem com a avaliação dos conhecimentos e habilidades exigidos para o acesso ao Ensino Superior.

Dessa forma, o candidato surdo recebe o mesmo material que o candidato ouvinte, ou seja, o caderno de questões com elementos gráficos na modalidade escrita da Língua Portuguesa. Isso exige dele, por exemplo, o acionamento das habilidades de leitura de imagens, de legendas, de tabelas, de mapas, de fotos, de bilhetes, de notícias de jornal e de textos escritos diversos, que são produzidos nas mais diferentes linguagens.

Tendo em vista a Libras ser uma língua visual, que usa a espacialidade para sua produção e recepção, é necessário que o material do exame seja sinalizado e gravado em vídeo. Assim, durante a aplicação, inicialmente os candidatos surdos recebem a prova escrita, mas também DVDs com os enunciados das questões e as alternativas de respostas apresentadas em Libras.

Guedes (2020, p. 96) descreveu que em cada sala destinada a essa aplicação havia a presença de dois fiscais intérpretes do par linguístico Libras-Português para possíveis mediações, um fiscal técnico de informática e um fiscal chefe da sala. Ao iniciar a prova, eram entregues ao candidato dois CDs com as respectivas questões previstas para aquele dia. Cada optante pela videoprova também recebia o caderno de provas (impresso) e a folha de respostas.

É importante destacar que, como os candidatos surdos não têm a Língua Portuguesa como primeira língua, e por causa da dívida histórica de negação da língua de sinais, que gerou dificuldade com a Língua Portuguesa, muitos surdos não têm que lidar apenas com as dificuldades dos conteúdos, mas também do acesso ao que a prova requer, pois ler em português é uma dificuldade a mais por muito tempo desconsiderada.

O perfil do candidato do Enem em Libras

É preciso contemplar algumas definições fundamentais sobre os perfis dos inscritos participantes surdos, Deficiente Auditivo (DA), e surdo-cegos, que são o público-alvo.

O Decreto nº 5626, de 22 de dezembro de 2005 (Brasil, 2005), destaca que a pessoa surda é aquela que “por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais,

manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais”. Enfatiza-se que “surdo”, com a letra inicial minúscula, indica a condição quando o aparelho auditivo de uma pessoa não responde ao som da mesma maneira do que o de uma pessoa ouvinte (Cardoso, 2016). Já o termo “Surdo”, com inicial maiúscula, refere-se à definição cultural, indicando um grupo de pessoas, com seu próprio conjunto de valores, história, língua e cultura (Lane *apud* Bisol; Sperb (2010) *apud* Cardoso, 2016). Quase sempre, os surdos vivem em comunidades, ou quando adultos, as procuram. Essas se destacam pela especificidade linguística, conforme Campello (2014, p. 154),

[...] comunidades surdas precisam compartilhar informações, na mesma língua, hábitos similares, costumes, modos e valores culturais, pautados na percepção visual, mantendo processo de comunicação efetiva e eficiente, para que estejam de fato incluídas na sociedade. Isso permitirá a construção de uma identidade positiva, o que possibilita participar na sociedade como cidadãos autônomos.

A definição de Deficiência Auditiva, de acordo com o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 (Brasil, 2005), indica aquele que aprende a se comunicar, através da Língua Portuguesa, mesmo com alguma perda auditiva, e continua inserido no mundo dos ouvintes. A pessoa com deficiência auditiva deseja permanecer no “mundo auditivo”. Para isso, ela pode utilizar a leitura labial, audição residual, próteses auditivas, implantes cocleares, dispositivos auxiliares e outras tecnologias. Os “deficientes auditivos” seriam as pessoas que não se identificam com a comunidade “Surda” (Cardoso, 2010; Brasil, 2002).

Bisol e Valentini (2011, p. 2) apontam que, “contrariamente ao que muitos podem supor, o Surdo que se identifica com língua de sinais e a comunidade surda e não gosta de ser chamado de deficiente auditivo. O Surdo tem orgulho de ser surdo e não se considera deficien-

te”. Os Surdos têm consciência da sua falta de audição, sabem que não podem ouvir, mas sabem também que podem fazer qualquer coisa que pessoas ouvintes fazem, exceto o ouvir. Ser surdo não é um problema para eles, é apenas parte de quem eles são, da sua cultura, e percepção do mundo por meio da visualidade. Perlin (1998, p. 33) descreve “a cultura surda como diferença se constitui numa atividade criadora”, sendo fortemente marcada pelas questões visuais, ou seja, “ser surdo é pertencer a um mundo de experiência visual e não auditiva”.

Já a surdo-cegueira é o comprometimento, em diferentes graus, dos sentidos da audição e da visão. Os surdo-cegos compartilham de algumas questões culturais emergidas da cultura surda, porém, com as suas próprias experiências culturais, acometido pela falta de mais de um sentido. A combinação desses comprometimentos pode acarretar sérios problemas de comunicação, mobilidade, informação e, consequentemente, a necessidade de estimulação e de atendimentos educacionais específicos (Writer, 1987; Maxson *et al.*, 1993; McLetchie; Riggio, 2002). Esses autores supracitados também defendem a surdo-cegueira como única, não como a soma de dois comprometimentos sensoriais.

Essas definições partem de discussões teóricas abordadas dentro do que se conhece como Estudos Surdos, que de forma predominante apontam a necessidade de que os surdos tenham acesso a instituições que lhes possibilitem contato com outros surdos, com e na sua língua materna, nesse caso a Língua Brasileira de Sinais (Libras), para que estes se desenvolvam e conheçam a si mesmos (Wrigley, 1996).

Contudo, se faz necessário apontar legislações específicas e normativas para os recursos de acessibilidade que garantam seus direitos e considerem suas especificidades. De acordo com o Ministério da Educação (MEC), os recursos de acessibilidade por tipo de atendimento especializado, durante o Enem, são os seguintes:

Deficiência auditiva: tempo adicional, tradutor-intérprete de Libras, videoprova em Libras, leitura labial.[...]

Surdez: tempo adicional, tradutor-intérprete de Libras, videoprova em Libras, leitura labial

Surdocegueira: tempo adicional, guia-intérprete, auxílio para transcrição, sala de fácil acesso, prova em braile ou prova ampliada ou superampliada, leitor de tela (Brasil, 2019).

Tais recursos de acessibilidade para atendimentos especializados, que contemplem as especificidades dos participantes supracitados, estão assegurados desde o ato da inscrição, bem como para toda e qualquer informação que venha a público sobre o exame, até as fases finais e inscrição para o Sistema de Seleção Unificado (Sisu).

O Enem em Libras: Plataforma e acesso às videoquestões da prova

Desde o seu primeiro ano de aplicação, em 2017, e consequentemente em todas as edições seguintes, a prova em Libras do ENEM se preocupa com sua funcionalidade, em ser um material acessível e que supra as especificidades dos candidatos surdos. Por isso, a cada edição melhorias têm sido agregadas.

A Figura 2 a seguir apresenta os suportes de papel e de tela utilizados no Enem. No primeiro dia, o caderno de prova, sempre na cor verde, contém 90 questões das áreas de conhecimento de Linguagens, códigos e suas tecnologias e de Ciências Humanas e suas tecnologias, como também a redação; no segundo dia, as demais 90 questões de Matemática e suas tecnologias e Ciências da natureza e suas tecnologias. Esse caderno de questões integra a prova em Libras, com a sequ-

ência das questões equivalente na prova videossinalizada. Já o suporte digital tem os mesmos elementos do primeiro, diferenciando apenas na cor, que é azul, e na disposição visual, dado o tipo de suporte.

A equidade exigida para o momento do exame ocorre por meio desses suportes, o físico e o digital a que os candidatos têm acesso concomitantemente.

Figura 2 – Exemplo de figura



Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

A funcionalidade da plataforma, disponível para edições do Enem em Libras, em formato digital, permite ao participante, como afirma Oliveira (2020, p. 6), em um computador individual, assistir à videoprova e manipulá-la livremente, como avançar e retornar questões, acelerar ou diminuir a velocidade do vídeo, pular enunciados das questões e rever a sinalização das alternativas. Ela é organizada com base nas provas impressas, respeitando a matriz das competências exigidas. Para Silva (2019, p. 122), explicando sobre o gênero prova em Libras, ao serem retextualizados do português escrito para Libras videossinalizada, são considerados aspectos complexos, como bem observa Reichert (2015, p. 112):

a tradução para a Libras vai expor um jogo de relações entre um material escrito e um material sinalizado, entre uma forma consolidada de expressão e de registro que determina diferentes leituras de um texto, diferentes gêneros, diferentes formas discursivas que possuem suas próprias convenções no material escrito e diferentes estratégias de uso da tecnologia de registro (o material impresso). [...] de outra parte, temos uma tradução em Libras que muitas vezes suprime, readapta, convencionaliza de outra maneira as referências ao conteúdo e cria diferentes estratégias de uso da tecnologia de registro disponível (no caso, o vídeo)

Isso posto, o material que o candidato ouvinte recebe está equiparado com o material que o surdo recebe, em Língua Portuguesa e em Libras, respectivamente. Em seus cadernos de questões, há os enunciados, com textos de referência formulados a partir de gêneros diversos compostos de elementos gráficos na modalidade escrita da Língua Portuguesa, que exige do candidato, por exemplo, o acionamento da habilidade de leitura, de imagens, de legendas, de tabelas, de mapas, de fotos, de bilhetes, de notícias de jornal e textos escritos diversos, que são produzidos nas mais diferentes linguagens. Gêneros que precisam estar concomitantes na prova videossinalizada e mantendo a lisura do processo, as características de um exame avaliativo do qual é referência.

A exemplo disso, segue a Figura 3, com a questão 25 da prova do ano de 2022, respectivamente em Língua Portuguesa e em Libras. Nela é possível ver a disposição textual na escrita da língua oral, as partes composicionais da questão (texto motivador, enunciado e alternativas), como também a imagem representativa da visualidade da prova em Libras. Para visualizar a questão completa e perceber detalhadamente cada uma dessas partes, é necessário acessar o *QR code* ao lado.

Figura 3: Questão 25 de 2022, em ambos os formatos

QUESTÃO 25

Papos

— Me disseram...

— Disseram-me.

— Hein?

— O correto é “disseram-me”. Não “me disseram”.

— Eu falo como quero. E te digo mais... Ou é “digo-te”?

— O quê?

— Digo-te que você...

— O “te” e o “você” não combinam.

— Lhe digo?

— Também não. O que você ia me dizer?

— Que você está sendo grosseiro, pedante e chato. [...]

— Dispensar as suas correções. Vê se esquece-me. Falo como bem entender. Mais uma correção e eu...

— O quê?

— O mato.

— Que mato?

— Mato-o, Mato-lhe. Mato você. Matar-lhe-ei-te. Ouviu bem? Pois esqueça-o e para-te. Pronome no lugar certo é elitismo!

— Se você prefere falar errado...

— Falo como todo mundo fala. O importante é me entenderem. Ou entenderem-me?

VERGÍSSIMO, L. F. Comédias para se ler na escola. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001 (adaptado).

Nesse texto, o uso da norma-padrão defendido por um dos personagens torna-se inadequado em razão do(a)

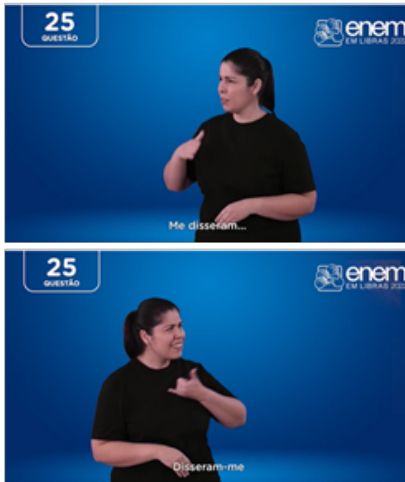

☒ A falta de compreensão causada pelo choque entre gerações.

☐ B contexto de comunicação em que a conversa se dá.

☐ C grau de polidez distinto entre os interlocutores.

☐ D diferença de escolaridade entre os falantes.

☐ E nível social dos participantes da situação.

Fonte: Inep (2022).

Com esse exemplo, é possível perceber as diferenças e semelhanças do Enem retextualizado em videoquestões, os movimentos estruturais acerca da construção das videoquestões retextualizadas, ou seja, como as estratégias visuoespaciais e multissemióticas⁶ orquestram-se na construção e estrutura enunciativa de um exame videossinalizado em Libras.

⁶ Trata das estratégias visuoespaciais e multissemióticas, utilizadas na orquestração textual do videossinalizado, oriundo de um processo de retextualização de uma avaliação em que se deve considerar todas as características do gênero, mantendo os aspectos composicionais avaliativos necessários do texto base no texto meta e os elementos visuais que atendem ao vídeo sinalizado na construção dos enunciados, a fim de tornar-se uma avaliação acessível em Libras.

É possível acessar todas as provas do Enem, no site do Inep, ou no canal do *Youtube*. Por ser um processo acessível a todos, oportunizou que pessoas surdas e DA tivessem autonomia, estudassem por questões anteriores para a prova com conteúdo disponível em Língua Brasileira de Sinais.

Em suma, o Inep disponibiliza uma prova videossinalizada em Libras. Considera-se importante a entrada em vigor de um exame em uma nova língua, em uma modalidade diferente, na qual não se perdem os elementos essenciais do gênero, permanecendo sua padronização e validando as estruturas composicionais da língua -alvo e que foi matriz para a videossinalização.

Considerações finais

Por fim, cabe destacar que o exame passou a dispor da versão retextualizada em vídeo sinalizado, servindo como recurso de acessibilidade para atender essencialmente ao direito linguístico das pessoas surdas sinalizadoras.

Entretanto, vale retomar esse fato que foi atestado na investigação de Trevisan e Martins (2020), na qual se questiona se a nova proposta seria suficiente para assegurar igualdade de condições, cujos resultados apontaram insucesso em função de dificuldades relatadas pelos participantes surdos na realização da prova, como a falta de repertório conceitual, ainda que satisfeitos quanto à versão traduzida em sua língua. Os autores destacaram como entrave a ausência de práticas educativas que contemplem avaliações em Libras durante a educação básica e a necessidade de revisão das bases educacionais (mudança curricular com práticas bilíngues que produzam acessibilidade linguística almejada) para ampliar práticas e experiências enunciativas em Libras.

Ainda há muito o que percorrer, mas é inegável o impacto positivo que o Enem videossinalizado e acessível ocasionou na educação dos surdos no Brasil. Um acontecimento sem precedentes, pois se trata do trabalho de promover o maior exame em escala nacional, em Libras, fazendo com que surdos tenham efetivamente acesso ao Ensino Superior, desde que eles apresentem as habilidades e competências exigidas.

O Enem em Libras justifica-se pela necessidade de atender à demanda de acessibilidade linguística necessária para o candidato surdo no exame e cumpre-se pela possibilidade de ser retextualizado de forma videossinalizada, utilizando tecnologias e mecanismos que permitem essa nova construção.

Enfim, considera-se que este estudo traz contribuições inovadoras, pois ao descrever o percurso histórico do Enem em Libras e sua importância como um marco histórico do contexto educacional dos surdos, contempla e fomenta as lutas das comunidades surdas do Brasil.

Para estudos futuros, entender que, proporcionar publicações, exames, pesquisas, materiais em que a Libras seja cada vez mais independente da Língua Portuguesa, incentiva reflexões acerca do futuro da educação dos surdos, pois é a partir delas que se acredita na equidade linguística e na contribuição para a ampliação dos conhecimentos da sociedade sobre Libras, representando a emancipação do sujeito surdo em uma educação libertadora, com políticas linguísticas que garantam seus direitos.

Referências

BISOL, Cláudia Alquati; VALENTINI, Carla Beatriz. Surdez e deficiência auditiva: qual a diferença? 2011. *Objeto de Aprendizagem Incluir*. UCS/FAPERGS. Disponível em: http://www.grupoelri.com.br/Incluir/downloads/OA_SURDEZ_Surdez_X_Def_Audit_Texto.pdf. Acesso em: 25 set. 2021.

- BRASIL. *Videoprovas em Libras estão em fase final de produção*. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem/enem-em-libras> Acesso em: 5 dez. 2022.
- BRASIL. *Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005*. Regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei n. 10.098, de 19 de dez. 2000.
- BRASIL. *Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira*. 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/enem/enem-em-libras>. Acesso em: 20 jan. 2023.
- BRASIL. *Lei de Cotas, alterada pela Lei nº 13.409/2016*. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13409.htm. Acesso em: 25 jan. 2023.
- BRASIL. *Avaliações, exames e indicadores da educação básica*. 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/conheca-o-inep>. Acesso em: 12 jul. 2019.
- BRASIL. *Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasília, 2002.
- BRASIL. *Matriz de referência do ENEM*. INEP. [s.d.]. Disponível em: https://download.inep.gov.br/download/enem/matriz_referencia.pdf. Acesso em: 20 mar. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Aviso Circular nº 277, de 8 de maio de 1996*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/aviso_circular277.pdf. Acesso em: 5 mar. 2020.
- BRASIL. *Nota Técnica emitida pelo INEP/MEC*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13361-nota-tecnica-932-2012-seres-pdf&category_slug=junho-2013-pdf&Itemid=30192.
- BRASIL. *Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012*. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2012/lei-12711-29-agosto-2012-774113-publicacaooriginal-137498-pl.html>. Acesso em: 20 jan. 2023.
- BRASIL. Entenda as cotas para quem estudou todo o ensino médio em escolas públicas. In: *Portal MEC*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cotas/legislacao.html>. Acesso em: 20 jan. 2023.

- BRASIL. *Atendimento diferenciado no ENEM*. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/nota_tecnica/2012/atendimento_diferenciado_enem_2012.pdf. Acesso em: 15 mar. 2023.
- BRASIL. *Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999*. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em: 20 jan. 2023.
- BRASIL. *Portaria nº 3.284, de 7 de novembro de 2003*. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências. Diário Oficial da União, Brasília/DF. DF, 7 nov. 2003, Seção 1, p. 20.
- BRASIL. *Atendimento especializado deve ser requerido até 17 de maio*. In: *Portal Mec*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/atendimento-especializado>. Acesso em: 15 dez. 2023.
- BRITO, F. B. O movimento surdo e suas configurações discursivas nas lutas por direitos sociais e linguísticos no Brasil. In: PRIETO, Rosângela Gavioli; KUMADA, Kate Mamhy Oliveira; BRITO, Fábio Bezerra de; ANDRIOLI, Mary Grace Pereira. (Orgs.). *Políticas de Educação Especial*. Curitiba: CRV, 2018, p. 29-44.
- CAMPELLO, A. R.; REZENDE, P. L. F. Em defesa da escola bilíngue para surdos: a história de lutas do movimento surdo brasileiro. *Educar em Revista*, n. 2, p. 71- 92, 2014. D.O.I.: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.37229>
- CARDODO, Israel Gonçalves. Surdo-Mudo ou Mudo, Deficiente Auditivo ou Surdo: Qual? Dessas terminologias pode-se adotar? *Revista Virtual de Cultura Surda*. Edição n.º17/fev. 2016. ISSN 1982-6842. Disponível em: http://editora-araraazul.com.br/site/revista_edicoes Acesso em: 18 jun. 2021.
- CARDOSO, Israel Gonçalves. *A Educação Física Escolar e a Inclusão do Portador de Surdez*. 2010. P. 1 -1 Monografia (Graduação em Educação Física) – FEAP/ISEFOR, Além Paraíba-MG, 2010. Disponível em: <http://editora-araraazul.com.br/site/admin/ckfinder/userfiles/files/2%C2%BA%20Artigo%20REVISTA%2017%20Israel%20Gon%C3%A7alves%20Cardoso.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2021.
- CONSELHO NACIONAL DOS DIREITOS DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA. *Recomendação n. 001, de 15 de julho de 2010 (Recomendação para garantir a aplicação do princípio da acessibilidade à*

pessoa surda ou com deficiência auditiva em concursos públicos, em igualdade de condições com os demais candidatos). Brasília: Presidência da República, Secretaria de Direitos Humanos, Conade, 2010. Disponível em: <https://reouvir.org.br/wp-content/uploads/2015/02/legislacao-para-surdos-em-concurso-publico.pdf> Acesso em: 24 maio 2021.

GUEDES, Fernando Eustáquio. *Tradução de provas para Libras em vídeo: mapeamento das videoprovas brasileiras de 2006 a 2019*. 2020. 148f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSTIO TEIXEIRA. Comissão Assessora de Especialistas em Educação Especial e atendimento diferenciado em exames e avaliações da educação básica. *Recomendação n. 38*. Brasília, Inep, 2013a.

INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSTIO TEIXEIRA. Comissão Assessora de Especialistas em Educação Especial e atendimento diferenciado em exames e avaliações da educação básica. *Proposta de matriz de referência para a Avaliação Nacional da Alfabetização de alunos surdos e deficientes auditivos*. Brasília, Inep, 2013b.

INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSTIO TEIXEIRA. *Enem em videolibras*. Disponível em: <http://enemvideolibras.inep.gov.br/>. Acesso em: 20 mar. 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSTIO TEIXEIRA. *Inep aplica questionário de avaliação da videoprova do Enem*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/418-enem-946573306/56991-inep-aplica-questionario-de-avaliacao-da-videoprova-do-enem>. Acesso em: 20 mar. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSTIO TEIXEIRA. *Painéis ENEM*. Disponível em: <https://app.powerbi.com/w?r=eyJrIjoiYTdlOGQ3ZTgtMzc1Ny00ZDFkLTk4NjQtZDBkNTUyNjVhNmQ1IiwidCI6IjI2ZjczODk3LWM4YWVhNGIxZS05NzhmLWVhNGMwNzc0MzRiZiJ9>. Acesso em: 20 mar. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSTIO TEIXEIRA. *Portaria n. 150, de 4 de abril de 2016*. Institui a Comissão Assessora para a Adaptação de Provas e Itens para Exames e Avaliações da Educação Básica.

INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSTIO TEIXEIRA. Portaria n. 252, de 20 de julho de 2012.

INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSTIO TEIXEIRA. Portaria n. 253, de 20 de julho de 2012b. Institui a Comissão Assessora de Especialistas em Educação Especial e Atendimento Diferenciado no âmbito dos Exames e Avaliações da Educação Básica. Acesso em: 20 fev. 2022

INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSTIO TEIXEIRA. Portaria n. 397, de 12 de maio de 2017. Institui a Comissão de Assessoramento Técnico-Pedagógico em Língua Brasileira de Sinais da Diretoria de Avaliação da Educação Básica. INEP. Relatório Pedagógico: Enem 2011-2012. Brasília: Inep, 2015.

INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSTIO TEIXEIRA. Portaria n. 438, de 9 de setembro de 2014. Institui a Comissão Assessora em Educação Especial e Atendimento Especializado no âmbito dos Exames e Avaliações da Educação Básica. Acesso em: 23 maio 2022

INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSTIO TEIXEIRA. Videoprova Traduzida em Libras será aplicada para 1,9 mil participantes do Enem 2017. Brasília: Inep, Assessoria de Comunicação Social, 2017.

Lima Junior, P. (2015). Crítica sociológica do Exame Nacional do Ensino Médio: uma análise bourdiana. *Atas do X Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências*, 1–8. Águas de Lindóia: ABRAPEC. Disponível em: <http://www.abrapecnet.org.br/enpec/x-enpec/anais2015/resumos/R1971-1.PDF>. Acesso em: 10 dez. 2023.

LOPES, Maura Corcini. *Surdez e educação*. 2. ed. Belo Horizonte: autêntica, 2011

LEAL, A. F. C.; SANTOS, C. P.; MOTTA, A. L. A. R. Os efeitos de sentido na formulação da proposta de redação do Enem: o efeito leitor/escritor ideal. *Linguagem-Estudos e Pesquisas*, v. 19, n. 2, Catalão (UFG), jul. /dez. 2015, pp. 113-123.

MAXSON, B. J.; TEDDER, N. E.; MARMION, S.; LAMB, A. M. The education of youths are deaf-blind learning tasks and teaching methods. *Journal of Visual Impairment Blindness*, v. 87, n. 7, p. 259-262, 1993.

- MAYER, Richard E. *Multimedia learning*. 2 ed. Nova Iorque: Cambridge, 2009.
- MCLETCHIE, B. A. B.; RIGGIO, M. Competências para professores de alunos com surdocegueira. In: MASINI, E. F. S. (Org.). *Do sentido... pelos sentidos... para o sentido*. São Paulo: Vetor editora, 2002. p. 145-166.
- OLIVEIRA, Rosselini Diniz Ribeiro de. *As traduções em Libras dos textos literários do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM 2018*. 2020. 33f. TCC (Graduação) – Universidade Federal de Santa Catarina, 2020.
- PERLIN, G. *Histórias de vida surda: Identidades em questão*. 1998. 51f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998.
- POZZEBOM, F. R. Protagonistas do tema da redação, candidatos surdos comentam desempenho no Enem. *Agência Brasil*. Disponível em: <http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/2017-11-07/candidatos-surdos-enem.html>. Acesso em: 9 ago. 2021.
- QUADROS, Ronice Müller de; SOUZA, Saulo Xavier. Aspectos da tradução/ encenação na Língua de Sinais Brasileira para um ambiente virtual de ensino: práticas tradutórias do curso de Letras Libras. In: QUADROS, Ronice Müller de (org.). *Estudos Surdos III*. Petrópolis: Arara Azul, 2008. p. 170-209.
- REICHERT, A. R. *Da língua portuguesa escrita à Libras: Problematizando processos de tradução de provas de vestibular*. 2015. 138f. Tese (Doutorado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2015.
- REZENDE, Patrícia Luiza Ferreira. *Roda de Conversa II - parte B - Educação bilíngue de surdos*. [s.l.: s. n.], 2020. 1 vídeo (2:07:15). Publicado pelo canal AudiovisualTILSP. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-9iwYnZH0Oo>. Acesso em: 19 mar. 2022.
- ROCHA, L. R. M. da. *O que dizem os surdos e gestores sobre vestibulares em Libras para ingresso em universidades federais*. 2015. 127f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, 2015
- SANTANA, A. P.; BERGAMO, A. Cultura e identidade surdas: encruzilhada de lutas sociais e teóricas. *Educ. Soc. Campinas*, v. 26, n. 91, p. 565-582, 2005.
- SILVA, Rodrigo Custódio. *Gêneros emergentes em Libras da esfera acadêmica: a prova como foco de análise*. 2019. 241f. Tese (Doutorado em Linguística)

- Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, Florianópolis, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/214869>. Acesso em: 5 ago. 2021.
- SKLIAR, C. *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Medição, 1998
- SANTIAGO, Vânia de Aquino Albres. Português e Libras em diálogo: os procedimentos de tradução e o campo do sentido. In: ALBRES, Neiva de Aquino;
- SANTIAGO, Vânia de Aquino Albres. *Libras em estudo: tradução/ interpretação*. São Paulo: Feneis, 2012
- TREVISAN, Sueli Fioramonte; MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira. Enem em libras e a avaliação na educação básica pelo olhar dos surdos. *Intellectus Revista Acadêmica Digital*, v. 59, n.1, Ano 2020, p. 1-24. Disponível em: <http://www.revistaintellectus.com.br/artigos/68.823.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2023.
- VIEIRA, Claudia Regina; KUMADA, Kate Mamhy Oliveira; MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira. Acessibilidade em Libras no exame vestibular para surdos. *Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial*, v. 5, n.1, p. 13-26, jan.-jun., 2018. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/8342/5353>. Acesso em: 15 mar. 2023.
- WRIGLEY, O. *The politics of deafness*. Washington: Gallaudet University Press. 1996.
- WRITER, J. A movement-based approach to the education of students who are sensory impaired/multihandicapped. In: GOETZ, L.; GUESS, D.; STRENELCAMPBELL, K. *Innovative program design for individuals with dual sensory impairments*. Tradução de Antonio Ballesteros Jaraiz. Baltimore: Paul H. Brookes, 1987. p. 191-223.

Língua brasileira de sinais (Libras): aspectos, desafios e a busca por uma educação inclusiva em prol do processo de aprendizagem

Emanoelly Carvalho Ferreira

Aleandra Muniz Carvalho de Queiroz Silva

Daniel da Silva

Larissa Moreira Pinto

Sinthia Moreira Silva

Introdução

A escola é necessária para a formação do indivíduo devido a sua constituição de valores sociais e étnicos, criação de senso crítico, um local que prepara os cidadãos para viver em sociedade e para a interação no mercado de trabalho, principalmente dos alunos com deficiência. Em suma, ela propicia a aprendizagem, a troca de conhecimentos, a socialização, o respeito e a viver com as diferenças.

É justamente pela sua importância que se deve exercer a função que lhe foi conferida, mas principalmente considerar a especificidade de cada indivíduo. Dessa forma, a escola precisa configurar sua logística de modo que a centralidade do currículo seja o sujeito, a cultura que carrega e o seu ritmo de aprendizado. De qualquer modo precisa considerar todas as diferenças. Assim, como diz a constituição federal de 1988, a educação precisa estar voltada para todos, sem qualquer distinção, ou seja, não há um só modo ou metodologia que atenda tamanha diversidade existente no âmbito educacional.

Então, da mesma forma que para a construção do pleno desenvolvimento do aluno ouvinte é preciso que ele entenda a linguagem oral antes mesmo de começar a escrita, esse processo também precisa ser respeitado ao aluno surdo de forma que ele aprenda primeiro a linguagem de sinais antes de percorrer qualquer outro conteúdo.

Por isso, a necessidade de implantação da Língua Brasileira de Sinais no rol de disciplinas aplicadas na educação básica, visto que, através dela o aluno surdo consegue de forma eficaz ser incluso e sentir pertencente ao ambiente escolar. Além disso, os alunos ouvintes terão propriedade na língua, conseguindo interagir com o aluno surdo.

A escola, os pais e os professores precisam andar juntos. A instituição fornecendo todos os instrumentos necessários condizentes com suas necessidades, como por exemplo aparelhos visuais, um ambien-

te acolhedor, acessibilidade e métodos adequados a sua realidade. Os pais exigindo os direitos do seu filho surdo em estar matriculado em uma instituição regular, acompanhar todas as etapas e dar o suporte e apoio necessário para que o seu filho consiga alcançar resultados e conquistas. E os professores por ser ferramenta primordial nesse processo, precisa se atualizar e buscar aprimorar esse campo profissional de maneira que suas práticas pedagógicas adequam as necessidades dos alunos surdos. Sendo fundamental a formação continuada dos professores e intérpretes especializados no ensino de Libras.

Sendo assim, essas práticas contribuem para a Educação Inclusiva, posto que ela é um meio para assegurar ao aluno surdo os mesmos direitos que os demais, além de ser essencial para alcançar o seu pleno desenvolvimento.

Nesta pesquisa, foi utilizada a pesquisa bibliográfica com o intuito de reunir informações acerca do tema, realizadas em livros, teses e artigos. De natureza qualitativa, já que partirá de questões particulares para conclusões generalizadas. E exploratória, buscando informações e respostas acerca desse tema.

Aspectos gerais da Libras

Preliminarmente, será abordado o contexto em que a Libras foi inserida, seu fundamento, os seus desdobramentos, sua importância, suas características, descrever a comunidade surda, de modo a refletir os episódios relacionados com a educação.

Ela foi elaborada aproximadamente no século XIX, por meio do convite de Dom Pedro II ao professor francês Ernest Huet para iniciar a educação dos surdos no Brasil. Então, com sua chegada foi criada a primeira escola de surdos no país registrada pela lei nº 839 de 26

de setembro de 1857, intitulada como Imperial Instituto de Surdos Mudos, posteriormente o nome da instituição passou a ser Instituto Nacional de Educação de Surdos (Ines) na qual funciona até os dias atuais. Tal alteração do nome da instituição se deu pois o termo “surdo-mudo” caiu em desuso por entenderem que o surdo pode sim conseguir falar, posto que a surdez por si só, não provoca nenhuma perda do aparelho fonador na qual é responsável pela fala.

Através de Huet a língua brasileira começou a prosperar, posto que era surdo desde os seus 12 anos, onde trouxe suas experiências vivenciadas na França com o método utilizado de Charles Michel L'Épée com uma linguagem de gestos. Entre 1857 e 1861 Huet foi diretor do Imperial Instituto que só recebia alunos do sexo masculino em formato de internato. Apesar de ter se mudado para o México em 1861, sua técnica de ensino permaneceu até o século XX no Brasil (Silva, 2015).

Nesse sentido, Bogas (2017) relata que a Libras originou-se da influência da Língua Francesa de sinais juntamente com os gestos já utilizados pelos surdos brasileiros. Ela foi conquistando seu espaço à medida que os surdos conquistavam os seus direitos. Em 1880 houve um grande retrocesso na sua trajetória, quando houve a proibição do uso da língua de sinais através de um congresso ocorrido em Milão, onde ficou definido que a melhor forma de comunicação seria a leitura labial, ocorre que os surdos continuaram a utilizar os sinais como meio de comunicação, porém tal episódio foi marcado pelo retardo da divulgação da língua no país.

Devido uma luta permanente de reconhecimento da Libras e a constância no uso, ela foi aos poucos voltando a ser aceita. Em 1993, começou alguns movimentos na busca de regulamentá-la como idioma no país, na qual só obteve êxito em 2002, quando a Língua Bra-

sileira de Sinais foi estabelecida como língua no país através da Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002, na qual regulou como meio legal de comunicação dos surdos e a obrigação do poder público em prover meios para a sua propagação e uso no Brasil (Bogas, 2017).

Além disso, com o advento da Constituição de 1988 a educação se tornou um direito essencial propiciando a criação de leis que garantissem o acesso ao surdo a educação brasileira, a título de exemplo têm-se o acompanhamento especializado ao aluno surdo (Silva, 2015).

De forma sequencial alguns eventos contribuíram para a sua disseminação: Em 2004 foi estabelecido o uso de recursos visuais e legendas nos anúncios oficiais do governo; Após 4 anos, foi constituído o Dia Nacional do Surdo, celebrado em 26 de setembro; Já em 2010, foi instaurado a profissão de Tradutor e Intérprete de Libras; Em 2015, foi criado o Estatuto da Pessoa com Deficiência que tinha como matéria a acessibilidade e inclusão em diversas áreas como saúde, educação, cultura, dentre outros; 1 ano depois a Anatel editou uma resolução a fim de regular o atendimento das pessoas com deficiência nas empresas de telecomunicações (Bogas, 2017).

Vale pontuar, que a Libras é uma língua, e não uma linguagem, visto que detém bem definida, sua gramática, semântica e sintaxe, ou seja, tem seus aspectos próprios. No que diz respeito às suas características, pode-se citar que os verbos quase sempre se manifestam no modo infinitivo e não há pronomes pessoais, isso porque facilita a sua compreensão.

Ademais, a língua é utilizada pela comunidade surda para comunicar-se entre eles e com as demais pessoas, é exteriorizada através de gestos, expressões faciais e corporais. A datilologia se dá através de sinais feitos com os dedos que correspondem ao alfabeto manual dessa comunidade, por isso é muito utilizada quando não há um sinal

específico para referenciar algum objeto ou local. Além disso, é importante sinalizar que possui várias línguas de sinais no mundo, na mesma proporção em que existem várias línguas faladas, isto é, cada país possui a sua (Soares, 2020).

De acordo com o art. 1º, parágrafo único, da lei nº 10.436 de 2002, a Libras consiste em uma forma de comunicação e expressão, com um sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, formando um sistema linguístico de difusão de ideias e fatos, provenientes de comunidades de pessoas surdas do Brasil (Brasil, 2002).

O autor Fernandes (2011) complementa dizendo que é uma modalidade de língua que utiliza da visão para sua apropriação e de elementos corporais e faciais que de modo organizado constituem unidades de sentido as palavras ou sinais. Tais sinais representam dados na realidade, não se limita a um simples gesto natural, vai muito além do que pensa a maioria das pessoas.

Percebe-se que a Libras têm como fundamento proporcionar a comunicação e o acesso a informação das pessoas surdas a fim de integrá-las na sociedade. Ademais, ela é importante na construção da cultura e identidade dos surdos brasileiros, visto que, através dela eles conseguem interagir culturalmente e socialmente (Foggetti, 2023).

É notório que ela foi criada para atender as necessidades de comunicação de uma comunidade, então é de grande relevância descrever quem são os surdos para melhor trabalharmos com eles. De forma didática, há alguns termos diferentes que ajudam na compreensão: Os deficientes auditivos geralmente estão relacionados a quem tem perda auditiva, podendo ser total ou moderada; O surdo por sua vez, é quem não consegue escutar nada, isto é, detém a perda total da audição; O surdo oralizado refere-se aqueles que usam a fala para se comunicar,

utilizando de leitura labial, geralmente são aquelas pessoas que nascem ouvindo mas perde ela durante a vida ou que possui uma audição parcial; Por fim, o surdo sinalizado é aquele usa Libras para se comunicar (Soares, 2020).

Assim, cada um pode apresentar diferente perda dentro de uma escala apresentada pelo Ministério da Saúde que pode vir da ligeira (onde consegue ouvir, mas alguns elementos fonéticos podem escapar do indivíduo) passando a média, severa, profunda até chegar a cofose (surdez completa). Diversas são as causas, entre as quais, tem-se: casos de surdez na família, infecções congênitas, uso de certos medicamentos ou de drogas, propensão genética, exposição a ruído, dentre outros (Ministério da Saúde, 2017).

Por isso, é essencial entender que cada surdo possui suas especificidades onde detém um contexto divergente, possuindo a necessidade de aprender como qualquer outro, um histórico cultural que também deve ser levado em consideração, a fim de ter clareza qual o ponto de partida de cada sujeito para atingir o percurso educacional adequado.

Obstáculos encarados na sociedade brasileira pela falta da Libras no processo de aprendizagem

A falta da Língua Brasileira de Sinais nos currículos escolares acarreta desafios para as escolas, professores, alunos surdos ou não, e na própria inclusão da língua.

Uma pesquisa executada pelo Instituto Locomotiva e a semana da acessibilidade surda demonstrou que apenas 7% das pessoas surdas possuem nível superior completo; 15% se formou no ensino médio; 46% chegou até o final do ensino fundamental e 32% não concluíram nenhum nível de formação escolar. Isso demonstra que os alunos sur-

dos não possuem as mesmas oportunidades que os ouvintes detêm e que o fator inclusão é importante para tentar alcançar o seu direito à educação (Agência Brasil, 2017).

Sabe-se que historicamente os surdos foram figuras marginalizadas e vítimas de preconceitos, além de carregar esse peso histórico, enfrentam desafios na aprendizagem no tocante ao ensino educacional, visto que as escolas não estabelecem ferramentas que propiciem a igualdade dos direitos aos alunos ouvintes e aos surdos (Nascimento; Almeida; Santos, 2021).

Então, quando os alunos surdos tem esse primeiro contato com a escola se depara com a carência de materiais visuais e da ação docente comprometendo seu ensino aprendizagem, posto que muitos deles não possuem domínio adequado da sua língua, necessitando da criação de uma metodologia onde essas crianças consiga aprender primeiro a língua brasileira de sinais e posteriormente o português (Delgado; Cavalcante, 2011).

Ademais, a escola é de suma importância na capacitação e na formação do indivíduo, de modo a refletir em todas as esferas do campo social. Por isso a falta das técnicas adequadas a condição do aluno surdo, o ingresso tardio, o abandono, a baixa assiduidade, a insegurança familiar, a falta de apoio ou suporte de todos os envolvidos corroboram para os prejuízos educacionais (Costa, 2018).

Outro fator empecilho nesse contexto educacional para esse aluno surdo é a falta da Libras como meio de comunicação, afetando a relação com os profissionais e demais colegas de classe daquela instituição. Dessa maneira, enfrentará desafios na comunicação o que prejudicará a aquisição da leitura, escrita, influenciando negativamente o seu desenvolvimento no campo intelectual, linguístico e profissional (Santos; Pereira, 2019).

É imprescindível observar que a própria inclusão das Libras na escola é um desafio para todos, posto que como qualquer outro idioma, precisa de motivação, exige um lapso temporal para atingir o aprendizado, deve-se demonstrar interesse em querer aprender e precisa realizar práticas através da interação com as outras pessoas a fim de consolidar o manejo da língua. Na medida que o tempo passa a pessoa começa a aprender o conjunto de expressões na linguagem de sinais e automaticamente sua fluência melhora (Grove; Woll, 2017).

Outrossim, as escolas de educação básica não ofertam as duas línguas no ensino, apenas estabelece como diretriz o ensino a Língua Portuguesa, deixando de lado a Língua Brasileira de Sinais, sendo mais um desafio a ser apontado. Assim, torna-se essencial que as escolas introduzam no seu currículo de ensino a Libras como a primeira língua desses alunos surdos com um papel de formar a sua comunicação, estabelecendo a língua Portuguesa como sua segunda língua (Nascimento; Almeida; Santos, 2021).

De forma sucinta, Oliveira *et al.* (2022) expõe alguns desafios que precisam ser solucionados: a falta de preparo das escolas em receber o aluno surdo, a formação dos professores em Libras e a dificuldade da inclusão da na grade curricular de disciplinas, posto que, se incluir desde a educação básica, talvez os alunos ouvintes pudessem desenvolver a comunicação com os surdos.

A instituição de ensino enfrenta problemas com a capacitação de professores, ainda que venha exigir uma formação continuada dos docentes, é essencial estabelecer programas governamentais que estejam voltados para essa área, já que a formação em licenciatura geralmente apresenta escassos conteúdos e debates a respeito desse contexto (Marilene; Meyer, 2016).

Os professores por sua vez, também enfrentam adversidades com a precariedade nas estruturas físicas interiores e exteriores da instituição, a falta de acessibilidade, a carência de instrumentos e aparelhos técnicos que deveria ser disponibilizado para o seu apoio pedagógico, a falta de experiência em ministrar para os surdos, a insegurança desenvolvida e a falta de manejo para atender as dificuldades do aluno surdo (Oliveira *et al.*, 2022).

Desse modo, Soares (2005) argumenta que é realmente complicado para o professor que está acostumado com a ação educativa mecânica das escolas produzir métodos de ministração para atender o aluno surdo, como também é difícil na prática construir ações de ensino que atendam ao mesmo tempo alunos surdos e ouvintes.

Em contrapartida Vygotsky (1993) ressalta a importância do professor capacitado a garantir o desenvolvimento dos alunos de modo a entender a limitação de cada um e compreender seu papel bem como sua responsabilidade como professor.

Para Grove e Woll (2017), o foco do problema não está no uso em si da Língua no ambiente escolar, mas sim na necessidade de que haja uma formação adequada dos docentes para ministrarem as aulas, o que será explanado no tópico posterior.

Assim, medidas governamentais precisam se atentar a fim de modificar a realidade cruel de diversos alunos surdos que deveriam ter os mesmo acessos e direitos que os alunos ouvintes e dar a devida importância a língua brasileira de sinais de modo a incluir nas grades escolares. Além disso, é importante lembrar que, apesar de ser uma minoria linguística possuem necessidades e capacidades equivalentes para se desenvolver do que qualquer outro ser humano, por isso, merece o devido respeito.

Capacitação dos docentes ouvintes envolvidos e educação inclusiva

A educação é um meio de ensinar as normas e os valores étnicos, é um aprendizado social. Através dela é passada de geração em geração toda herança cultural que foi produzida, os princípios, a política e práticas vivenciadas. Ocorre que pode acontecer do processo educativo apresentar falhas no seu percurso fazendo com que informações, princípios, regras, formação e cultura não cheguem a todos, prejudicando sua cidadania, por ficarem perdidas aos acontecimentos, situações e modificações (Cambi, 1999).

Com relação a educação inclusiva, ela vem justamente tentar minimizar essa lacuna de modo a viabilizar esse acesso a cultura, valores, princípios, regras, dentre outros. É notório que os alunos surdos encontram barreiras ao acessar a educação e consequentemente a comunicação e por vezes ficam alheios a essas modificações, necessitando de adequação, inclusão, adaptação a fim de abraçar todos de modo igual (Leite; Guimarães, 2016).

De acordo com Santos e Pereira (2019), o ensino passou por diversas modificações ao longo dos anos, isto é, por diferentes métodos, e o mesmo não ocorreu para com os alunos surdos, onde não se consideravam as suas peculiaridades, estabelecendo uma única forma de ensino, a homogeneidade, com o intuito de atender a maioria dos alunos.

A partir da democratização da escola, começa a ser instaurada a ideia de que a educação é um direito inerente a todos mediante aos princípios de cidadania e direitos humanos. Diante do exposto, a Constituição Federal de 1988 veio impulsionando e confirmando essa concepção através do art. 3º, inciso IV, onde assevera o objetivo de promover o bem de todos sem preconceitos de origem, raça, cor, ida-

de e qualquer outra discriminação. Além disso, o art. 206, I, diz que o ensino será ministrado com igualdade de condições para acesso e permanência na escola (Brasil, 1988).

Para atender o disposto na Carta Magna, é necessária a aplicação da educação inclusiva, onde escolas de qualquer nível estejam aptas a promover um ensino de qualidade a todos os alunos, independente de suas qualidades pessoais, estilos de aprendizagens, necessidades especiais ou comuns. De modo que a escola “comum” tradicional é transformada para ser capaz de incluir qualquer aluno (Oliveira *et al.*, 2022).

No mesmo sentido, a Lei de diretrizes e Bases da Educação Brasileira no seu art. 59, I assegura aos educandos com deficiência o sistema de ensino que contenha currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica para atender as suas necessidades específicas e no seu inciso II, garante ao aluno surdo professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, e professores de ensino regular qualificado para inclusão desses educandos nas classes (Brasil, 1996).

Assim, para vigorar o disposto na LDB, precisa ressignificar o papel do professor, da escola, dos métodos pedagógicos e o da educação, ou seja, para qualificar professores inclusivos exige um novo desenho de propostas de profissionalização e uma formação continuada, sendo esta última uma ótima ferramenta para os professores se orientarem quanto as políticas públicas de inclusão e de buscarem inovação para expandir suas competências (Mantoan, 2005).

Ademais, o processo de inclusão depende da entrega e responsabilidade dos diversos profissionais que envolvem a educação daquele surdo, além da interação com os colegas ouvintes e a família.

Assim, a formação do professor precisa ser contínua, que vai além da simples prática com o aluno, ou seja, através de um trabalho

transdisciplinar com uma equipe definitiva de auxílio. É sobre valorizar cada conquista e saber dos profissionais nesse processo, é sobre refletir que tipo de educação eles têm se dedicado, é sobre movimentar um processo coletivo onde busque entender por que motivos algumas crianças não conseguem desenvolver o sentimento de pertencimento no ambiente escolar (Oliveira *et al.*, 2022).

Sabe-se que o professor é uma figura indispensável na aprendizagem do aluno, por isso é preciso que esteja preparado didaticamente para atender as demandas, além da importância de buscar seu aperfeiçoamento no que tange a sua atuação profissional. A educação de qualidade está intimamente ligada com a formação continuada do professor, posto que tudo é dinâmico, assim, precisam progredir e inovar para conseguir acompanhar as transformações e consequentemente vencer os desafios que lhe são impostos.

No âmbito do aluno surdo, o docente deve adentrar no contexto da Libras com a finalidade de compreender a proporção crítica histórico-cultural, para que então consiga entender e atender a educação inclusiva com o objetivo de tornar acessível a Libras (Santos; Pereira, 2019).

E a escola ao perceber que o aluno surdo apresenta uma linguística diferente, é essencial que os professores estejam aptos a desenvolver estratégias certas de modo a oportunizar as diversas esferas simbólicas a fim de construir o novo conhecimento a partir da Libras (Martins; Machado, 2009).

Outro dispositivo de suma importância nesse processo de inclusão é o Decreto n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que garante à comunidade surda o direito ao ensino e a apropriação de duas línguas, sendo a Língua Brasileira de Sinais como a materna e a Língua Portuguesa como segunda língua na forma escrita (Brasil, 2005).

Esse decreto revela um modelo de educação que preserva a identidade dos surdos. Entretanto, Skiliar (2003) adverte que tem prevalecido uma ideia de que todos são iguais, mas na verdade o currículo central ainda é pensado na igualdade, mas mascarado com a mesmidade.

Portanto, para que tenha uma educação inclusiva, primeiramente é essencial que todas as pessoas surdas consigam usufruir do que lhes é garantido por lei, ou seja, efetivar de forma plena tudo que está codificado nesses regulamentos. Além disso, é preciso que haja o reconhecimento e respeito à diferença por parte de toda sociedade, e mais do que isso, dedicação para modificar o ambiente escolar para um ambiente alvo de múltiplas manifestações sociais, linguísticas e culturais. A capacitação dos professores e a reflexão do diálogo da diversidade também se mostra relevante para fazer cumprir a educação inclusiva.

Conclusão

Nota-se que apesar de existirem legislações pertinentes ao tema, muitos são os fracassos da educação inclusiva e consequentemente muitos desafios na prática quanto a inclusão e adaptação da Libras nas escolas e para com os alunos surdos. Por isso, torna-se urgente a implementação de ações que propiciem igualdade de oportunidade a todos e que considerem as diferenças com dignidade e respeito.

Os desafios são encontrados no trajeto da educação dos alunos surdos como a questão atinentes a capacitação de profissionais, a falta de organização curricular, a falta de instrumentos adequados, dentre outros. Assim, além da inclusão é necessário introduzir o surdo como um sujeito dotado de linguagem, já que ele detém a Libras como sua língua natural.

Ademais, como solução é possível pensar em um projeto político pedagógico que traz uma adaptação curricular para atender as necessidades dos alunos, a formação continuada dos profissionais, a parceria entre escola e família nas atividades escolares e no processo de inclusão, permitindo uma relevante interação social.

Logo, o surdo precisa ser visto como pessoas sujeitos de direitos e que podem sim participar da nossa sociedade, respeitando sua língua, suas diferenças e limitações, assim, é possível que todos em conjunto fomentem efetivação da língua brasileira de sinais através de projetos e campanhas sociais a respeito desse assunto.

Portanto, a escola deve se adaptar ao aluno e não vice-versa, visando um atendimento educacional especializado e um intérprete qualificado na sala de aula a fim de atingir a acessibilidade aos conteúdos ministrados em LIBRAS e a permanência desses alunos no ambiente educacional.

Destarte, as pessoas devem ser valorizadas como são, sem olhar para as diferenças educacionais, mas sim o seu potencial, independentemente de suas limitações. Assim, o respeito por cada identidade se faz relevante no desenvolvimento pleno do aluno.

Referências

- AGÊNCIA BRASIL. *País tem 10,7 milhões de pessoas com deficiência auditiva, diz estudo*. 2019. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2019-10/brasil-tem-107-milhoes-de-deficientes-auditivos-diz-estudo>. Acesso em: 22 ago. 2023.
- AMORIN, Maria Ivaneide D. de Azevedo. COSTA, Sílvia Maria Da S. Morais. WALKER, Maristela Rosso. *A inclusão do aluno surdo na rede regular de ensino*. 2015. Disponível em: <file:///C:/Users/ALESSANDRA/>

- Downloads/inclusao_aluno_surdo_rede_regular_ensino.pdf. Acesso em: 23 ago. 2023.
- BOGAS, João Vitor. *Conheça a história da Libras, a Língua Brasileira de Sinais*. 2017. Disponível em: <https://www.handtalk.me/br/blog/historia-lingua-de-sinais/>. Acesso em: 21 ago. 2023.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. *Decreto nº 5.626, 22 de dezembro de 2005*. Regulamenta a Lei nº 10.436/02 que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Brasília, DF. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2005/decreto-5626-22-dezembro-2005-539842-publicacaooriginal-39399-pe.html>. Acesso em: 23 de ago. 2023.
- BRASIL. Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: MEC, 1996.
- BRASIL. [Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002](#). *Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências*. Brasília, DF, 2002.
- CAMBI, F. *História da Pedagogia*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP. 1999.
- COSTA, K. S. de F. *A importância da formação em Libras do (a) professor (a) ouvinte na educação bilíngue do aluno surdo e metodologias para o ensino de libras e de português escrito nos anos iniciais do ensino fundamental*. 2018. Disponível em: https://www.webartigos.com/artigos/a-importancia-da-formacao-em-libras-doa-professora-ouvinte-na-educacao-bilingue-do-aluno-surdo-e-metodologias-para-o-ensino-de-libras-e-de-portugues-escrito-nos-anos-iniciais-do-ensino-fundamental/157883#google_vignette. Acesso em: 22 ago. 2023.
- DELGADO, Isabelle Cahino; CAVALCANTE, Mariane Carvalho Bezerra. A construção do aprendiz surdo na perspectiva da alfabetização e do letramento. In: FARIA, Maria de Brito; CAVALCANTE, Mariane Carvalho Bezerra. *Desafios para uma nova escola: um olhar sobre o ensino-aprendizagem de surdos*. João Pessoa: Ed. Universitária da UFPB, 2011.
- FERNANDES, Sueli Fernandes. *Educação de Surdos*. 2 ed. Atual.- Curitiba i.bpex, 2011.

- FOGGETTI, Fernanda. *Ensino de Libras: o que é, qual o objetivo e importância?*. 2023. Disponível em: <https://www.handtalk.me/br/blog/ensino-de-libras/#:~:text=Seu%20objetivo%20%C3%A9%20promover%20a,identidade%20da%20comunidade%20surda%20brasileira>. Acesso em: 22 de ago. 2023.
- GROVE, N., & WOLL, B. *Assessing language skills in adult key word signers with intellectual disabilities: Insights from sign linguistics*. Journal of Research in Developmental Disabilities, 2017, 62, 174-183.
- LEITE, Letícia de Souza. GUIMARÃES, Lúrian Kézia Leite. Educação dos alunos surdos na perspectiva da escola inclusiva. In: GODOI, Eliamar. LIMA, Márcia Dias. SILVA, Roberval Montes da. *Libras e o processo de formação continuada de professores*. - Uberlândia: EDUFU, 2016.
- MANTOAN, M. T. E. Inclusão é o privilégio de conviver com as diferenças. In: CAVALCANTE. M. *Fala Mestre!* Edição, 182, Mai/2005. Disponível em: http://revistaescola.abril.com.br/edicoes/0182/aberto/mt_67180.shtml. Acesso em: 23 ago. 2023.
- MARILENE, Domanovski. Meyer, Vassão Adriane. *A importância da libras para inclusão escolar do surdo*. 2016. Disponível em: file:///C:/Users/ALESSANDRA/Downloads/2016_artigo_edespecial_unicentro_marilenedomanovski.pdf. Acesso em: 22 ago. 2023.
- MARTINS, D. A.; MACHADO, V. L. C. Educação bilíngue para surdos: um olhar a partir da trajetória de intérpretes de Língua Brasileira de Sinais. *Educação Temática Digital*, Campinas, v.11, n.1, p.234-254, jul./dez. 2009.
- MINISTÉRIO DA SAÚDE. Biblioteca virtual da saúde. *Surdez*. 2017. Disponível em: <https://bvsmis.saude.gov.br/surdez-3/>. Acesso em: 22 ago. 2023.
- NASCIMENTO, Cícero Mariano. Almeida, Gilvaneia Pinto de Oliveira. Santos, Romário Conceição Freitas. *Inclusão de libras na educação básica: aspectos e desafios*. 2021. Disponível em: [file:///C:/Users/ALESSANDRA/Downloads/Artigo%20\(TCC\)%20INCLUSA%CC%83O%20DE%20LIBRAS%20NA%20EDUCAC%CC%A7A%CC%83O%20BA%CC%81ICA.pdf](file:///C:/Users/ALESSANDRA/Downloads/Artigo%20(TCC)%20INCLUSA%CC%83O%20DE%20LIBRAS%20NA%20EDUCAC%CC%A7A%CC%83O%20BA%CC%81ICA.pdf). Acesso em: 22 ago. 2023.
- OLIVEIRA, Adriane Silva de Abreu *et al.* Educação Especial: os desafios da inclusão de alunos surdos no contexto escolar. *Revista Educação Pública*, Rio de Janeiro, v. 22, nº 18, 17 de maio de 2022. Disponível em: <https://>

- educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/22/18/educacao-especial-os-desafios-da-inclusao-de-alunos-surdos-no-contexto-escolar. Acesso em: 23 ago. 2023.
- SANTOS, Sidneide Maria da Conceição. PEREIRA, Daniane. *Libras e sua importância na formação de professores na educação de surdos*. 2019. Disponível em: file:///C:/Users/ALESSANDRA/Downloads/alinebatista,+Sidneide_Daniane.pdf. Acesso em: 22 ago. 2023.
- SILVA, Daniel Neves. *Língua brasileira de sinais. Mundo educação*. 2015. Disponível em: <https://mundoeducacao.uol.com.br/educacao/lingua-brasileira-de-sinais-libras.htm>. Acesso em: 21 ago. 2023.
- SOARES, Leticia. *Entenda porque não é correto falar a expressão surdo-mudo*. 2020. Disponível em: <https://guiaderodas.com/entenda-porque-nao-e-correto-falar-a-expressao-surdo-mudo/>. Acesso em: 21 ago. 2023.
- SOARES, M. A. L. *A Educação do Aluno Surdo no Brasil*. 2. ed. Campinas: Autores Associados LTDA, 2005.
- SKLIAR, C. *Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?* Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- VYGOTSKY, L. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

O Ensino da Língua Inglesa para alunos surdos em uma escola pública de Manaus- AM: caminhos e desafios

Estevo Ferreira Paz Neto
Rafael Seixas de Amoêdo

Introdução

No Amazonas, o número de deficientes auditivos chega a 154.190. Na capital, Manaus são 87.429 surdos, segundo os dados do censo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (2021). Nesse cenário, tomando por base de que, se para ouvintes, a aprendizagem já pode ser complexa e difícil, o desafio de ensinar inglês para um aluno surdo é uma tarefa ainda mais encorajadora e com um medo real.

A educação é um direito básico e fundamental assegurado por lei, sendo “dever do Estado e da família” (Brasil, 1988), e o ensino da língua inglesa (LI), no panorama da educação, envolve quatro habilidades a serem desenvolvidas: a fala (*speaking*), a leitura (*reading*), a escrita (*writing*) e a audição (*listening*), sendo que, para alunos surdos, o ensino dá-se na habilidade da leitura (*reading*) e da escrita (*writing*) propiciando autonomia e comunicação ainda que o “desenvolvimento de habilidades comunicativas, em mais de uma língua, é fundamental para o acesso à sociedade da informação” (Brasil, 1998, p. 38).

Dessa forma, faz-se necessário discutir o conhecimento de todos os indivíduos quanto as suas especificidades. Nessa perspectiva, é importante ressaltar a educação do aluno surdo, no que tange suas particularidades num contexto onde se possui uma língua e cultura próprias.

Nesse sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (Lei nº 9.394/1996) afirma que “na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar [...]” (Brasil 1996). Algo reafirmado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) “concebendo a língua como construção social, o sujeito “interpreta”, “reinventa” os sentidos de modo situado, criando novas formas de identificar e expressar ideias, sentimentos e valores [...]” (Brasil, 2018, p.241).

Partindo dessa afirmação, para os surdos, o aprendizado da língua inglesa acontece como terceira língua (L3), pois esse aluno tem a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua (L1) e a Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua (L2), tendo reconhecimento pela Lei Federal nº 10.436/2002.

Desse modo, a inclusão da LI para os surdos caracteriza-se como um desafio para os professores e a escola, seja pela falta de conhecimento na LI, seja pela escassez de material didático ou pela falta de apoio do Estado na capacitação desses profissionais, pois não se pode fazer mudanças significativas em algo desconhecido. Nesse contexto, deve-se entender que não há letramento sem o uso e ensino de Libras, tal como a ciência de que o aluno surdo precisa de estímulos ao seu potencial cognitivo e cultural para imergir nesse mundo globalizado e tecnológico que envolve a aprendizagem da LI.

Logo, o objetivo do presente trabalho é analisar o processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa através da Libras justificando a obrigatoriedade de LI instituída pela Base Nacional Comum Curricular, compreendendo as metodologias e estratégias pedagógicas usadas pelos docentes, bem como suas dificuldades encontradas frente a surdez em sala de aula.

Como metodologia, partiu-se de uma pesquisa inicialmente bibliográfica com Honora (2009), Strobel (2009), Quadros (2000), Carvalho (2010), Lorenzini (2004), Hoffman (2001), Potgieter (2016), Vygotsky (2004), Zuffo (2010), Sant'ana (1986), Silva (2005), Krashen (1982), Libâneo (2006), Libâneo (2001). Em seguida, desenvolveu-se uma prática em campo em uma escola da rede pública objetivando analisar o bilinguismo, com observação-participante para melhor compreender como se dá o processo de ensino e aprendizagem do inglês para o surdo e preenchimento de questionário com duas professoras de Libras.

Este trabalho, oriundo de um trabalho de conclusão de curso em Letras- Língua Inglesa, subdivide-se nos seguintes tópicos: no primeiro, conceitos preliminares de Libras. No segundo, abordagem geral da LI para surdos, especificamente da educação bilíngue. No terceiro, metodologia utilizada na pesquisa. No quarto, a análise das estratégias pedagógicas utilizadas em sala de aula dando ênfase no ensino da LI.

Conceitos preliminares

Dados do IBGE de 2020, apontam que 5% da população do Brasil apresenta alguma deficiência auditiva, isso significa que mais de 10 milhões de pessoas são consideradas surdas. Nesse tópico, será tratado acerca da Língua Brasileira de Sinais, esclarecendo como essa língua possibilita a comunicação e a educação do sujeito surdo, tendo em vista o contexto da educação inclusiva no processo de ensino e aprendizagem da LI.

O que é Libras?

Libras é a sigla para Língua Brasileira de Sinais, uma linguagem visual-motora, classificada por sua organização gramatical própria, oriundas de comunidades de pessoas surdas no Brasil, estabelecida pela Lei nº 10.436/2002 (Brasil, 2012a).

Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

Por lei, a Libras é um idioma de mesmo regimento que o português, o inglês ou qualquer outro, sendo assim, utilizada e reconhecida em seu país de origem. Libras é a língua específica do Brasil, mas cada país possui sua linguagem para pessoas surdas, como, por exemplo, a “American Sign Language” (língua de sinais norte-americana); a “British Sign Language” (utilizada na Inglaterra); a “Lengua Española de Signos” (utilizada na Espanha); e a “Langue des Signes Française” (LSF) (utilizada na França). De acordo com Honora (2009, p. 41):

As línguas de sinais são naturais, pois surgiram do convívio entre as pessoas surdas. Elas podem ser comparadas à complexidade e à expressividade das línguas orais, pois pode ser passado qualquer conceito, concreto ou abstrato, emocional ou irracional [...]. Trata-se de línguas organizadas e não de simples junção de gestões. Por este motivo, por terem regras e serem totalmente estruturadas, são chamadas de LÍNGUAS. [...]. As línguas não são universais. Cada uma tem sua própria estrutura gramatical, sendo assim, como não temos uma única língua oral, também não temos apenas uma língua de sinais.

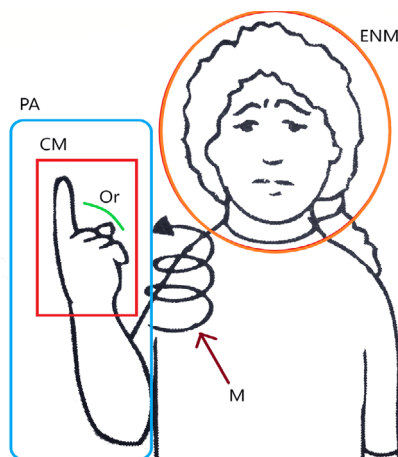
No Brasil, o pioneiro da educação de surdos foi o professor francês Ernest Huet, que, com grande influência da Língua de Sinais Francesa (a qual teve grande importância na consolidação da Língua Brasileira de Sinais) e a convite do então imperador D. Pedro II, criou a primeira escola voltada a educação de surdos, o chamado Imperial Instituto de Surdos-Mudos.

A Libras estabeleceu-se a partir dos sinais que já eram utilizados no Brasil com os que foram introduzidos pela Língua Francesa de Sinais. Atualmente, o Imperial Instituto de Surdos-Mudos chama-se Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, constituindo avanço para a educação e comunidade surda.

É nessa perspectiva que, sem dúvidas, a língua de sinais é um dos meios de comunicação do sujeito surdo, por ser ela que possibilita a expressão de ideias e sentimentos, e faz com que o surdo seja efetivamente participante da sociedade, contudo, Strobel (2009, p.47), acrescenta: “a língua de sinais é ainda uma das principais marcas da identidade do povo surdo, sendo esta uma forma de comunicação que capta as experiências visuais do sujeito surdo, proporcionando-o a transmitir e adquirir conhecimento universal”.

Dessa forma, a Língua Brasileira de Sinais – Libras é formada por gestos e sinais a partir de um conjunto de movimentos combinados das mãos por um determinado formato, expressões faciais e corporais. Tais movimentos e expressões são comparados aos fonemas e aos morfemas que conhecemos na língua falada, o que é chamado de parâmetros, as quais são uma estrutura de sinais dividida em cinco etapas:

Imagem 1: Parâmetros da Libras



Legenda: Parâmetros fonológicos da Libras: Ponto de articulação (PA), Configuração de mão (CM), Movimento (M), Orientação da palma da mão (Or) e Expressões não-manuais (ENM).

Fonte: Adaptado de: Honora e Frizanco [2010].

I - configuração de mãos (CM) – articuladores primários da língua de sinais, que vão desde a datilologia – alfabeto manual – as várias formas feitas pelas mãos.

II – ponto de articulação (PA) – usando o corpo como principal instrumento de comunicação, podendo ser feitos em um espaço neutro, acima, abaixo, lado esquerdo/direito, para frente, para trás ou tocando em alguma parte do corpo.

III – movimento (M) – envolve as direções e os espaços que os movimentos se

realizam, o movimento também pode indicar singularidade e pluralidade ao sinal.

IV – orientação (Or) – direção da palma da mão, e o corpo conforme o local ao fazer o sinal.

V – expressão facial e/ou corporal (ENC) - marcação da construção sintática e marcação de sinais específicos, trazendo sentimentos e sentindo ao enunciado.

Percebe-se que, dessa forma, a língua de sinais possui suas particularidades, estruturas e desenvolvimentos significativos, proporcionando ao sujeito surdo uma comunicação natural e completa. Diante do exposto, compreende-se que a língua de sinais é um meio de comunicação do sujeito surdo, possibilitado a ele para expressar suas ideias, sentimentos e fazê-lo participativo e incluso efetivamente na sociedade, evidenciando sua cultura e identidade.

O bilinguismo e o trilinguismo na educação de surdos

Primeiramente, é de extrema importância frisar que o indivíduo surdo percebe o mundo distintamente e se expressa e interage também de maneira diferente da apresentada pelo ouvinte. Desse modo,

a proposta bilíngue promove o desenvolvimento dos surdos ao reconhecer a Libras como primeira língua e o português como segunda intermediária.

À vista disso, as abordagens educacionais estruturam-se a partir do Decreto 5.626/05 que regulamentou a Lei de Libras, visando capacitar o sujeito surdo para a utilização de duas línguas. Assim, o português é utilizada na modalidade escrita e a educação dos surdos passa a ser bilíngue. Nesse sentido, o bilinguismo é mais do que grandes mudanças na vida pessoal, social e educacional dos surdos. A partir disso, Quadros (2000) contribui dizendo: “quando me refiro ao bilinguismo, não estou estabelecendo uma dicotomia, mas sim reconhecendo as línguas envolvidas no cotidiano dos surdos, ou seja, a Língua Brasileira de Sinais e o Português no contexto mais comum do Brasil.” (Quadros, 2000, p.54).

O bilinguismo, para muitos estudiosos está inteiramente associado às competências cognitivas e linguísticas, assim, faz-se necessário que a criança surda, desde sua infância, tenha convívio com a língua de sinais, convivendo com outros surdos que dominem a língua. Assim sendo, Lorenzini (2004) tece algumas considerações:

A deficiência auditiva não inibe as competências linguísticas e cognitivas da criança surda. A competência Linguística e cognitiva é independente do canal oral-auditivo. A língua de sinais é considerada a primeira língua da criança surda e, portanto exerce papel determinante no desenvolvimento comunicativo e cognitivo da criança. Os surdos adultos cumprem um papel fundamental dentro do ambiente escolar tanto no que se refere ao modelo linguístico para aquisição da língua de sinais como a um modelo afetivo, social e cultural. A criança surda deveria também conhecer uma segunda língua para poder integrar-se desta forma num mundo bilíngue e bicultural (Lorenzini, 2004, p. 31).

A esse respeito, Vygotsky (2004) analisou que o aluno faz utilização de signos tanto para se comunicar quanto para pensar, modificando o meio social, por meio da relação de dependência. Dessa forma, não há consciência pessoal sem a interação com o meio, nem tão pouco haverá assimilação linguística. Portanto, o bilinguismo pode ser explicado como a aceitação e convivência com a diferença, fazendo com que a comunidade surda e ouvinte tenham facilidade na comunicação e interação.

Nessa perspectiva, quando se fala em aprendizagem de uma língua estrangeira para o surdo, refere-se ao trilinguismo, pois se a língua materna é a de sinais, Libras, e a segunda, é a língua portuguesa, concerne que ao aprender uma terceira língua, nesse caso o inglês, o surdo é classificado como trilingue.

Nessa concepção, a língua é mais que uma ferramenta de comunicação para o desenvolvimento no mundo globalizado, portanto, considera-se a língua como identidade. Sendo assim, Hoffman (2001) afirma que a competência trilingue é uma competência linguística que inclui três sistemas, bem como o discurso estratégico e a competência sociolinguística das três línguas em questão, o que significa ter funções monolíngues, bilíngues ou trilíngues, estabelecendo os seus próprios meios para dominar determinadas situações comunicativas e sociais.

Estudiosos afirmam que a aquisição da terceira língua não é comparável, em muitos aspectos, à aprendizagem da primeira língua. Diante disso, a ascensão do trilinguismo no contexto educativo do surdo, é comumente para maior diversidade cultural e linguística na sociedade, neste sentido, podemos também considerar um surdo que está aprendendo uma terceira língua como uma entidade única.

Em seu estudo, Potgieter (2016) determina como aspecto vantajoso que o trilinguismo não é necessariamente um obstáculo ao de-

envolvimento, mas oferece definitivamente uma valiosa competência sociolinguística, uma competência que aumenta os recursos comunicativos e culturais.

Portanto, o aprendizado da língua inglesa para o surdo, vai além da sala de aula, é um processo criativo que se desenvolve ao longo do tempo, não como um mecanismo de repetição de estruturas, mas através da interação social e visual, pois isso faz com que seja adquirida naturalmente, sem necessidade de se tornar uma imposição.

O que é Educação Inclusiva?

Em agosto de 2021, o IBGE divulgou que 67% das pessoas com alguma deficiência não tinham estudo ou apenas o ensino fundamental incompleto. Ainda conforme o IBGE, 17,3 milhões de brasileiros têm alguma deficiência, representando 8,4% da população em geral. Assim, reconhecem-se as dificuldades enfrentadas no sistema educacional, mostrando a real necessidade de uma educação inclusiva para a superação da exclusão. A educação é um direito de todos e condição essencial para o desenvolvimento intelectual, social e global. Dessa forma, a educação inclusiva preconiza igualdade nas possibilidades de escolarização, assim, permeando que todos os estudantes tenham direito a educação em um só ambiente.

A educação inclusiva tem como proposta inicial a valorização das diferenças, permitindo assim uma convivência respeitosa e diversificada no âmbito escolar. Nesse sentido, o atendimento às pessoas com deficiência no Brasil iniciou-se com a criação de duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant – IBC, e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, atual Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES, ambos no Rio de Janeiro.

Nesse cenário, Educação Inclusiva significa pensar uma escola em que é possível o acesso e a permanência de todos os alunos, e onde os mecanismos de seleção e discriminação, até então utilizados, são substituídos por procedimentos de identificação e remoção das barreiras para a aprendizagem (Pletsch; Fontes, 2006; Glat e Blanco, 2007). Portanto, vislumbra-se na inclusão educacional como uma nova cultura escolar que visa garantir que todos os estudantes, sejam incluídos no mesmo ambiente de ensino, na qual a ideia principal é que todos os alunos possam aprender e crescer juntos, independente de suas habilidades, limitações e desafios.

A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (Brasil, 2008, p. 1).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/96 (Brasil, 1996), no Capítulo III, art. 4º, inciso III, diz que é dever do Estado garantir o “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino”.

A Constituição Federal de 1988 também explicita mudanças significativas no que diz respeito a educação especial, que passou a ser prevista, sendo de competência comum da União, Estado, do Distrito Federal e dos Municípios:

II – Cuidar da saúde e assistência pública, da proteção e garantia das pessoas portadoras de deficiência; Art.24 – Compete a União, aos Estados e ao Distrito Federal, legislar corretamente sobre: XVI – Proteção e integração social das pessoas portadoras de deficiência. 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 (Brasil, CF/88, art. 203).

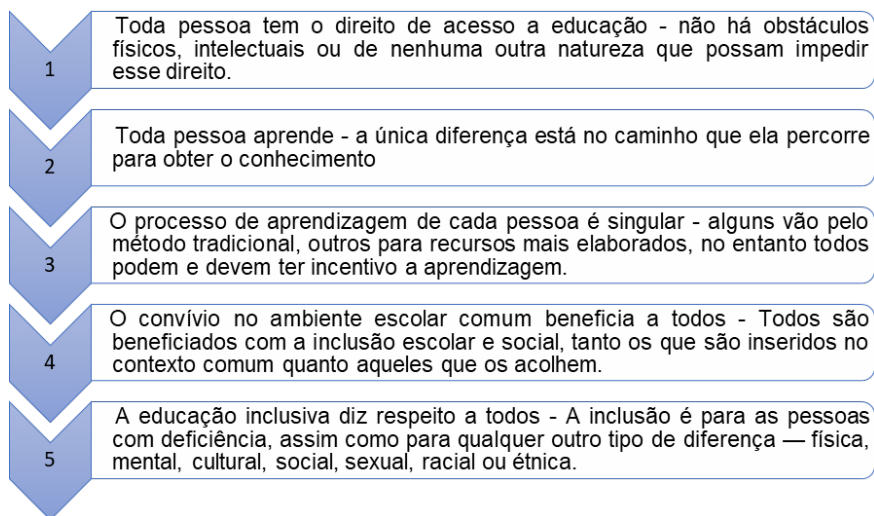
Na prática, se tem uma relação bilateral entre educação inclusiva e especial, pois geralmente envolve a criação de programas de ensino especializado e recursos que ajudam esses alunos a superar seus desafios educacionais. Assim, [...] a educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (Brasil, 2008, p. 7).

Em julho de 2015, foi sancionada a Lei Nº 13.416, sendo exclusivamente para inclusão de pessoas com deficiência, nela a educação é abordada no capítulo IV, trazendo consigo avanços de grande importância, no que concerne o artigo 27.

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Acompanhando o processo de mudanças, a educação especial, na perspectiva de educação inclusiva, assegura condições que favoreçam a integração do aluno na sociedade, desenvolvendo alternativas de atendimento diferenciado, metodologias especiais, promovendo, utilizando recursos humanos e matérias especializados. Assim, a educação inclusiva é norteadada por cinco pilares, que são:

Imagem 2: Pilares da Educação Inclusiva



Fonte: Produção dos autores com base em blog.unyleya.edu.br/inicie-sua-carreira/educacao-inclusiva/. Acesso em: 22 nov. 2023.

Considerando o exposto, importante destacar que todos são diferentes e a deficiência não deve ser idealizada como fraqueza ou falta de algo, como historicamente se assistiu, assim, a inclusão acontecerá quando cada indivíduo e suas diferenças não forem esquecidas e nem desrespeitadas, mas consideradas como parte do aluno, bem como buscar formas didáticas diferentes para se ter êxito no processo de ensino e aprendizagem.

Educação Inclusiva na rede estadual pública de Manaus

A educação inclusiva é uma modalidade de ensino presente em todos os níveis e etapas do sistema educacional. Tendo o público-alvo alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, segundo a política nacional de educação especial na perspectiva de educação inclusiva (Brasil, 2008).

Em Manaus, a educação inclusiva vem crescendo exponencialmente, abrangendo várias escolas da capital, este movimento assegura o direito de todos aprenderem sem nenhum tipo de discriminação. Assim, é necessário e de grande importância que o sistema educacional do estado ofereça condições estruturais e pedagógicas para esta implementação de ensino.

Atualmente, a Seduc-AM atende mais de 8 mil alunos com deficiência, destes, 5.761 apenas na capital, Manaus. A Secretaria de Estado de Educação e Desporto conta com quatro escolas especiais, destinadas somente aos alunos público-alvo da Educação Especial. São elas: Escola Estadual (EE) Augusto Carneiro dos Santos voltada a estudantes com deficiência auditiva, surdos e surdocegos, localizada no Centro, Zona sul; EE Joanna Rodrigues Vieira, específica para alunos com deficiência visual, localizada no bairro da Glória, na zona oeste; EE Manoel Marçal de Araújo, destinada a estudantes com deficiência intelectual, autismo ou com paralisia cerebral, localizada no bairro Cachoeirinha, zona sul; e EE Diofanto Vieira Monteiro, que atende alunos com deficiência intelectual, síndrome de Down e autismo, localizada na Manaus Moderna, Centro, zona sul. A partir da política de educação inclusiva de 2008, os estudantes com deficiência passam a fazer parte do ensino regular, portanto entender que cada estudante aprende a seu modo permite uma educação que garante a todos potencializar suas habilidades e evita casos de evasão e abandono escolar.

O Regimento Geral das Escolas da Rede Estadual de Ensino de 2022 tem como finalidade central os pressupostos, os princípios e as diretrizes normatizadoras das ações pedagógicas do Sistema de Ensino do Estado do Amazonas. Dessa forma, o capítulo IV deste regime, centra-se na educação especial na perspectiva de inclusão:

Artigo 32. A Educação Especial deverá ser entendida como processo educacional que deve assegurar um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns.

Além disso, a Secretaria de Educação trabalha com os princípios de uma escola que atenda as especificidades de cada aluno, possibilitando aprender a partir de suas potencialidades e conhecimentos e não apenas na parte da escolarização, mas dando apoio e fortalecimento a inclusão destes. Assim, ao invés de certificar, a escola estimula as habilidades e apoia o desenvolvimento pedagógico dos alunos, respeitando as diferenças para a efetiva prática educacional.

Metodologia

Considerada essencialmente qualitativa e de campo, esta pesquisa visou conhecer a realidade de estudantes surdos de uma escola bilíngue da cidade de Manaus, em uma turma do 6º ano do ensino fundamental II, na disciplina de Língua Inglesa. Essa modalidade, é, portanto, apropriada para alcançar os objetivos das observações realizadas nas ações educacionais nas escolas que atendem alunos com deficiência, e através desta pesquisa, se pôde conhecer e analisar os métodos pedagógicos utilizados em sala de aula, considerando as particularidades e especificidades do aluno surdo.

A observação direta permite também que o observador chegue mais perto da 'perceptiva dos sujeitos', um importante alvo nas abordagens qualitativas. Na medida em que o observador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações. (André 1986, p. 26 *apud* Carvalho 2010).

Para desenvolver este trabalho, escolheu-se uma das escolas relacionadas anteriormente, por ser referência na alfabetização de alunos com deficiência auditiva, tal como conhecer o contexto da sala de aula e seus encadeamentos no que se refere o processo de ensino e aprendizagem da LI para o aluno surdo. Por critérios éticos, não será nomeada, neste trabalho, a referida escola.

Por entre as observações, são descritos o ambiente que os alunos surdos estudam, os recursos metodológicos utilizados em sala de aula para o ensino da LI, as interações com aluno/aluno, e suas trocas de experiências, professor/aluno, e, a comunicação que ele utiliza com os alunos surdos, bem como sua formação.

Prática em campo

A educação oferecida no Brasil é orientada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998). Todavia, os PCNs não podem ser a única referência ao material e a forma de ensino final que chega em sala de aula. Assim, os PPP's das escolas, os governos dos estados e municípios, as características individuais de cada aluno e as metodologias de cada professor nortearão grande parte do que se aprende em sala de aula.

Dito isso, as observações em sala de aula ocorreram entre os meses de agosto e outubro de dois mil e vinte três. Também, analisamos o processo de ensino da língua inglesa para o surdo na rede estadual de ensino, bem como uma reflexão das estratégias metodológicas que conduzem esse processo. Assim, realizou-se seis visitas à escola, para as observações *in loco* de como se realizavam as aulas, a turma é composta por dez alunos, com idade entre 11 e 12 anos, três alunos possuíam surdez média, com os quais a professora alternava na oralização e a Libras.

Dos 30 professores, por critério de delimitação, foram selecionadas duas professoras por serem elas que, nessa escola, as desempenham o papel de professora de língua inglesa para as turmas de 6º ano. A série foi escolhida pelo fato de eles estarem em uma etapa de transição entre o ensino fundamental I e II, e, conseqüentemente, já possuem uma base preliminar do idioma.

A fim de saber mais sobre as práticas pedagógicas executadas na escola e em sala de aula, foram realizadas entrevistas e aplicado questionário visando obter esclarecimentos sobre o posicionamento das professoras quanto as dificuldades enfrentadas e a importância do aprendizado da língua inglesa, assim como sua utilização no dia a dia do aluno surdo.

O questionário é composto por seis perguntas, sendo elas:

Quadro 1: Perguntas realizadas na pesquisa

1	Qual a formação da professora?
2	Quais os planos pedagógicos que conduzem o ensino da LI na escola?
3	Quais especificidades de ensinar LI para um aluno surdo?
4	Que tipo de abordagem é utilizado em sala de aula para o aprendizado da LI?
5	Quais os principais desafios enfrentados pelos professores no ensino da LI para os surdos?
6	Com o aprendizado da LI, o sujeito surdo torna-se trilingue. Qual a importância da introdução de uma língua estrangeira no currículo acadêmico de um aluno surdo?

Fonte: Produção dos autores.

Por conseguinte, discorre-se como foi realizado o trabalho no processo de ensino da língua inglesa no dia a dia para o aluno surdo na

rede estadual de ensino, analisando as técnicas que o docente utiliza neste processo, bem como os dados alcançados em campo, para que desta forma haja uma reflexão sobre as estratégias metodológicas e pedagógicas quanto ao ensino e prática da LI para os surdos.

Análise da Língua Inglesa na Escola Estadual

O aprendizado de uma língua estrangeira é um processo complexo, no qual se envolve uma série de variáveis significativas, bem como vários fatores que fazem parte deste processo, tais como modelos de aprendizagem, metodologias, especificidades do aluno, o contexto da aprendizagem e as particularidades da língua a ser aprendida.

Associar o aprendizado da língua inglesa ao contexto de escola inclusiva para alunos com deficiência, em específico alunos surdos, é algo novo e desafiador. Para tanto, a legislação destaca que se faz necessárias adaptações tanto na estrutura física da escola, quanto no currículo. No caso do processo de aprendizagem do aluno surdo, podemos verificar nos PCNs a busca de que caminhos seguir para a escolha dos matérias e de que forma podemos abordar os tópicos a serem aprendidos.

Entretanto, observou-se que muitas das estratégias têm sua origem na vivência e prática na sala de aula do docente, mesmo antes de existirem em documentos governamentais, pois mesmo oficializando o acesso à educação, não dá os meios necessários que tal seja feita, principalmente no que referem-se as particularidades das variadas situações que o trabalho do docente apresenta. Em situações assim, além da experiência, os professores recorrem de pesquisas que precedem sua prática.

Um dos principais fatores relacionados ao aspecto ensino aprendizagem de alunos surdos refere-se à adaptação/elaboração de material e de metodologias diferenciadas para que eles sejam capazes de apropriar-se das informações utilizadas em sala de aula, durante as aulas de LI (Zuffo 2010, p. 4).

Dito isto, analisou-se as abordagens educacionais que norteiam o processo de ensino e aprendizagem da LI, tal qual situar a didática utilizada pelas professoras em sala de aula, visto seus conhecimentos prévios numa escola de educação inclusiva.

Discussão de resultados

Os dados analisados compõem-se de excertos das aulas de LI, assim como da entrevista e explanam questões acerca do processo ensino e aprendizagem da língua inglesa por alunos surdos, tais como: o posicionamento dos docentes, a importância do aprendizado da língua inglesa e sua utilização pelos surdos.

Apresenta-se, a seguir, os dados obtidos através da entrevista com as professoras a respeito do trabalho da disciplina da língua inglesa com o surdo, com o intuito de conhecermos sobre as docentes, perguntou-se sobre sua formação, suas habilidades na linguagem de sinais e na língua inglesa. As respostas foram as seguintes:

PROFESSORA 1 – *graduei em Libras no ano de 2019 pela Universidade Federal do Tocantins, sou manauara, porém morei por mais de 10 anos em Palmas, lá obtive inspiração e nota necessária para adentrar na faculdade (risos).*

PROFESSORA 2 – *sou graduada pela UFAM, em Libras, no entanto, entrei para o curso de pedagogia, fiz o macro para licenciatura em Libras, era o que realmente queria.*

Compreender a necessidade da Libras para formação contínua de professores no campo bilíngue mostra que a educação é um dos direitos essenciais da pessoa surda. O profissional docente de Libras teve reconhecimento através da Lei nº 10.098 de 2000, onde previa a especialização de recursos com acessibilidade para o auxílio de alunos surdos. Contudo, a Lei nº 10.436 de 2002 concretizou essa profissão, ao obrigar os sistemas de ensino a incluir a Libras nos cursos de graduação.

Desde 2005, tornou-se obrigatória a inclusão da disciplina Língua Brasileira de Sinais (Libras) no currículo acadêmico de todos os cursos de formação de professores, conforme o Decreto Federal nº 5.626/2005, capítulo II.

Art. 3º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

Assim sendo, é indiscutível e inegociável a condição da Libras na formação do docente, pois este habitua-se a pensar não apenas de forma verbal, mas também visual e corporal. Contestar a formação acadêmica no cenário de inclusão, reconhece a importância da Libras no sucesso da educação dos surdos.

Na questão dois, abordou-se acerca dos planos pedagógicos, sabendo que estes são uma ferramenta de inclusão e é através deles que todos os alunos participam e interagem sem exclusão por suas especificidades, mostrando objetivos e ações destes para o ensino da LI. Fizemos a seguinte pergunta: Quais os planos pedagógicos que conduzem os ensinamentos da LI na escola?

PROFESSORA 1 – *é de suma importância que haja planejamento pedagógico para que se atinja o êxito na aprendizagem, para isso fazemos mensalmente reuniões para conduzir o aprendizado da LI e os métodos que iremos utilizar em sala de aula. Afinal temos o desafio maior que é introduzir a L3 para esses alunos.*

PROFESSORA 2 - *o planejamento pedagógico é nossa principal ferramenta no ensino da LI, pois é aí que colocamos nosso conhecimento técnico. Trazemos opções de materiais e conteúdos para as reuniões a fim de otimizar e melhorar o processo de ensino e aprendizagem.*

A partir das respostas, percebeu-se a importância do planejamento pedagógico para o desenvolvimento das aulas, para o acontecimento da aprendizagem e a eficácia das avaliações. Pode-se notar que todo processo metodológico é pensado de forma que haja qualidade e resolução na construção do conhecimento do alunando. Além do que se faz necessário o conhecimento prévio daquilo que vai ensinar, como vai ensinar e para quem vai ensinar. Nesse caso, o conhecimento de Libras e Inglês faz-se fundamental para atingir os objetivos estabelecidos. Segundo Libâneo (2001), “o planejamento escolar é uma tarefa docente que inclui tanto a previsão das atividades didáticas em termos da sua organização e coordenação em face dos objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino” (p. 221).

Salienta-se ainda que uma aprendizagem significativa requer organização, qualidade e objetivos. Por isso Sant’ana (1986, p. 26, grifos nossos) mostra que o planejamento pedagógico é dividido em três etapas:

A primeira é a preparação ou estruturação do plano de Trabalho Docente: Esta etapa é onde o professor prevê como será desenvolvido o seu trabalho durante certo período. O professor relaciona os conteúdos que serão trabalhados e como serão trabalhados, ou seja, busca uma

metodologia adequada, recursos didáticos e tecnológicos que contribuam para melhor desenvolvimento dos conteúdos. Na sequência é determinado os objetivos a serem alcançados, viabilizando estratégias para que no decorrer do trabalho os objetivos sejam atingidos,

A segunda etapa é o desenvolvimento do plano de trabalho: neste momento as ações que foram organizadas durante a elaboração do planejamento são colocadas em prática, para que o processo ensino aprendizagem sejam efetivados. O trabalho é direcionado e constante por parte do professor, para que o aluno construa seu conhecimento ou transforme o conhecimento existente passando do senso comum, em um conhecimento organizado e sistematizado.

A terceira etapa é a do aperfeiçoamento: Esta etapa envolve a verificação para perceber até que ponto os objetivos traçados foram alcançados. Neste momento de avaliação é que se fazem os ajustes na aprendizagem de acordo com os acertos dos alunos e as necessidades deles.

Na sequência, na questão três, teve-se em vista saber sobre o ensino da LI e o surdo, em como as professoras desenvolveram e desenvolvem didáticas para o ensino destes alunos. Fez-se então a seguinte pergunta: Quais as especificidades de ensinar LI para um aluno surdo?

PROFESSORA 1 – *o aluno surdo é mais visual que o aluno ouvinte, dessa forma praticamente todo ensino é baseado na visualização, claro que é um desafio, pois este mesmo aluno está sendo inserido na terceira língua, então você pode imaginar o quão difícil é. Temos que trabalhar com imagens e fazer associação, o que é bem legal e dá resultados positivos. Para isso temos ajuda dos pais que trazem imagens, fotos e alguns até editam vídeos com a imagem e a pronúncia da palavra em Libras. Isso é maravilhoso, essa participação da família. Os alunos se sentem mais a vontade para aprender. No mais, temos que ter tato para poder ensinar algo que para nós já é diferente, como no caso do inglês. Visto que esse aprendizado vai ser pela maneira visual e escrita e para nós ouvintes é pela fala.*

***PROFESSORA 2** – todo o trabalho de ensino da LI aqui na escola é feito através da visualização, temos uma sala específica para ministrarmos o inglês, e fazemos isso de forma mais lúdica, o que é muito interessante, porque tudo que é feito no conceito de “brincadeira” é mais fácil de aprender. Eu mesma já trouxe vários recortes e fotos para ensinar os alunos. A especificidade maior é que para um aluno ouvinte o aprendizado é na base da repetição da fala e para o aluno surdo é na base da visualização e escrita.*

É sabido que o aprendizado da LI para o aluno surdo se dá pela visualização e escrita, e com base nas respostas das professoras, fica claro essa especificidade no processo de ensino e aprendizagem, pois esses recursos extralinguísticos (como imagem e movimentos) são importantes acessórios neste processo, haja vista a construção do conhecimento e desenvolvimento do raciocínio, além de formar uma aprendizagem mais lúdica, como afirma a professora 2 em sua resposta.

De acordo com Silva (2005, p. 78), ao aprender a ler uma LE, o aluno surdo desenvolverá as habilidades de linguagem (vocabulário, estrutura, discurso) e habilidades linguísticas (predição, seleção, rejeição e confirmação).

No que se refere aos conhecimentos que o aluno tem de adquirir em relação à língua estrangeira, ele irá se apoiar nos conhecimentos correspondentes que tem e nos usos que faz deles como usuário de sua língua materna em textos orais e escritos. Essa estratégia de correlacionar os conhecimentos novos da língua estrangeira e os conhecimentos que já possui de sua língua materna é uma parte importante do processo de ensinar e aprender a Língua Estrangeira. Tanto que uma das estratégias típicas usadas por aprendizes é exatamente a transferência do que sabe como usuário de sua língua materna para a língua estrangeira (Brasil, 1999, p. 32).

Na questão quatro, apresentou-se a seguinte pergunta: que tipo de abordagem é utilizado em sala de aula para o aprendizado da LI?

O estudo e compreensão das abordagens de ensino para uma turma de surdos é importante, ao ser através destes que se tem o ensejo a qual metodologia utilizar para o êxito em sala de aula, destacando-se o desenvolvimento linguístico e cognitivo de cada aluno. Mais do que saber regras, é indedutível que os estudantes percebiam a real necessidade de aprenderem a língua inglesa.

Krashen (1982), em sua teoria “Monitor Theory” – Teoria do Monitor - propõe um programa de ensino da língua estrangeira o qual considera “ideal”, integrado por duas ferramentas principais: *acquisition* e *learning* (aquisição e aprendizado). Dessa forma, evidencia-se que a parte mais importante de sua teoria é o *intake* (comunicação natural), sendo o lugar onde o autor julga simplesmente ser o acontecimento da assimilação da língua, “*a maior função das aulas de Língua Estrangeira é a de providenciar intakes para uma assimilação da língua mais efetiva*”, (Krashen, 1982). Neste sentido, tal teoria adequa-se no processo de ensino e aprendizagem da LI para o surdo, pois sendo este destituído de audição há de se preparar outras abordagens para a aprendizagem acontecer.

Visando saber mais sobre a rotina da docência para os surdos e suas dificuldades e desafios, fez-se a quinta pergunta: Quais os principais desafios enfrentados pelos professores no ensino da LI para os surdos?

PROFESSORA 1 – *temos uma carência de material visual, como é do teu conhecimento, os surdos precisam de estímulo visual para aprendizagem. Outro desafio é o domínio do inglês, faz-se necessário um intérprete, eu não tenho formação em língua inglesa, e ministrar inglês para uma turma sem ter um total domínio é complicado.*

***PROFESSORA 2** – lecionar em uma escola inclusiva é um universo totalmente diferente, não fazem essa preparação na faculdade. Eu não sou fluente em inglês e após começar a ministrar as aulas, me matriculei em um curso de inglês online. Eu acho que deveria ter um intérprete e um professor com formação em inglês. Além do mais, os materiais visuais são escassos pela parte do Estado. Temos material com ajuda da família dos alunos.*

Os surdos têm uma linguagem própria e os mais variados jeitos de aprendizagem, e isso é um desafio para os docentes, ainda mais quando se fala em aprendizagem da língua inglesa. Todavia, é necessário um olhar mais concentrado nesse processo de ensino e aprendizagem, não só considerando as respostas das professoras, percebe-se a falta de preparo do Estado em capacitar os profissionais para a docência inclusiva. Através dessas respostas, viu-se a falta de material e apoio didático, pois não há aprendizagem sem estudo e não pode haver ensino sem conhecimento, dito isto, faz-se então obrigatório a presença do docente de língua inglesa, bem como o profissional intérprete, sabendo-se da singularidade que é ensinar inglês para o surdo.

Sobre essa questão, Libâneo (2006) comenta a prática da inclusão e a não consonância com os resultados nos professores e alunos.

Tem havido muita confusão sobre esse assunto da escola inclusiva, principalmente porque para muita gente falar em escola inclusiva é falar apenas da integração de alunos com necessidades especiais nas escolas regulares (...). Há, também, uma ideia muito forte no meio educacional de que o problema da diversidade humana e cultural tem que ser tratado pela escola, os professores precisam saber lidar com a diversidade, tem que mudar o currículo etc., e nos esquecemos de que a diversidade em boa parte é uma questão basicamente de desigualdade social, portanto ela extrapola o mundo da escola (...). Precisamos ser mais críticos em relação ao discurso da diversidade, há distintos tipos de diferenças e desigualdades e nem todas elas podem ser enfrentadas ou

resolvidas pela escola e pelos professores (...) não será temerária essa inserção abrupta e incondicional que acaba por piorar as já insuficientes condições de aprendizagem para os alunos das escolas regulares e, pior que isso, não alcançar os efeitos de inserção social e de aprendizagem desejados dos alunos em condições especiais? A política de inclusão pode virar, se é que isto já não está acontecendo, exclusão, discriminação, marginalização (2006, p. 1-3)

Na questão seis, procurou-se saber sobre a importância da LI para a vida acadêmica do surdo: Com o aprendizado da LI, o sujeito surdo torna-se trilingue. Qual a importância da introdução de uma língua estrangeira no currículo acadêmico de um aluno surdo?

PROFESSORA 1 – *o inglês está em todo lugar e não podemos negar isso. A pessoa surda tem o mesmo direito dos ouvintes de serem inseridos nessa globalização que é a língua inglesa. É claro que é mais difícil o aprendizado, mas não é impossível, ainda mais quando se tem vontade e eles têm. É de suma importância o inglês no currículo acadêmico dos surdos, eles precisam ser inseridos em uma nova cultura e isso abrirá portas de oportunidades na vida pessoal e profissional deles.*

PROFESSORA 2 – *pensando de fato na importância do inglês, temos que levar em consideração a inserção de uma nova cultura, possibilidades profissionais, crescimento pessoal e valorização da pessoa surda. Quando se pensa no surdo, muitas pessoas veem limitações, mas acredite, limitação é uma palavra que não tem vez pra eles. A inclusão do inglês tem sido maravilhoso, eles se sentem desafiados e motivados para um futuro melhor.*

De fato, aprender uma língua estrangeira é também direito da pessoa surda e levando em conta esta realidade é deveras importante pensar em meios para gerar práticas novas de ensino, considerando a especificidade de aprendizado do surdo, proporcionando a resultados positivos no processo de aprendizado da LI. Nesse cenário, Sousa (2014):

Quanto à educação de surdos, com duas línguas no currículo - Libras e português -, poder-se-ia pensar que uma terceira língua/língua estrangeira seria dispensável. No entanto, os fins pedagógicos estabelecidos para o estudo de uma língua estrangeira moderna na escola não seriam atingidos se simplesmente substituíssemos o ensino de língua estrangeira pelo ensino de língua portuguesa como L2 ou de Libras como L1 - já que ambas são línguas nacionais. Não se trata, portanto, da quantidade de línguas presentes no currículo dos estudantes surdos, mas do papel social, político e cognitivo que as caracteriza e as diferencia, impedindo que sejam meramente substituídas umas pelas outras (Sousa, 2014).

Reconhecer ao aluno surdo esse aprendizado da LI é fazê-lo saber de sua importância e de seu papel social, suas possibilidades e condições de acesso ao mundo educacional, profissional e cultural.

Os dados desta pesquisa permitem entender e refletir sobre o processo de ensino e aprendizagem de inglês para surdos, bem como o trabalho destas docentes que na visão pedagógica de ensino pode não ser o ideal, porém mesmo com todas as dificuldades aqui exposta, tentam efetivar um trabalho que ofereça resultados positivos ao surdo.

Em síntese, para que os resultados sejam positivos, é necessário que sejam ofertados multimeios que oportunizem o aprendizado. Visto isso, motivadas por esse cenário, as professoras informadoras desta pesquisa buscam suas próprias ferramentas, facilitando assim o aprendizado dos surdos, focando nas habilidades que o surdo pode desenvolver, como a leitura (*reading*) e a escrita (*writing*).

Conclusão

Este trabalho analisou as metodologias pedagógicas que abrangem uma sala de aula bilíngue de uma turma de surdos. Aprender uma língua estrangeira – inglês – é incluir-se no contexto global da sociedade e cultura, visando expansões de conhecimentos e alcançando

oportunidades profissionais e acadêmicas. E ao entender este contexto de possibilidades da língua inglesa, vê-se que o surdo, no direito de cidadão, tal como os ouvintes, é merecedor ao acesso dessas oportunidades.

Diante disso, observou-se o desenvolvimento e aprendizado das aulas de língua inglesa em uma turma do 6º ano do ensino fundamental II na Escola Estadual. Notou-se que as docentes, apesar da falta de multimeios, conseguem realizar um bom trabalho, focando o ensino e ministrando aulas em Libras, uma vez que esta é primordial para o aprendizado do aluno surdo, também se considerou a ajuda dos pais dos alunados, que tem participação ativa no processo de ensino e aprendizagem.

Apesar do encetamento da Lei de Libras, que mediou e modificou o ensino dos surdos, aponta-se a existência de desafios enfrentados pelos docentes e alunos surdos, visto que não há uma forma concreta de orientação metodológica que particularize o ensino do inglês, designando ao docente a obrigação de encontrar estratégias que pluralizem o aprendizado às suas turmas.

Foi conveniente conhecer a realidade da escola para que se pudesse tencionar uma ponderação acerca das ferramentas e metodologias usadas para o ensino do inglês aos surdos. Nesse cenário, constatou-se a primordialidade da Libras no ensino da língua inglesa, assim como a modalidade leitura (*reading*) e de escrita (*writing*) que deve ser o foco das aulas, bem como a abordagem visual. As particularidades devem sempre ser levadas em consideração, como explica a professora 2 em sua resposta na questão quatro.

Por fim, a discussão apresentada neste trabalho é uma pequena amostra do ensino da língua inglesa para o surdo. Diante do exposto, deixa-se um questionamento: a escola regular inclusiva que atende especificamen-

te a comunidade surda, consegue oferecer um ensino que possibilite o desenvolvimento da língua inglesa na modalidade escrita e de leitura? E quanto a uma escola trilingue que foque em multimeios que motivem o aprendizado da LI? São questões que podem ser difíceis de serem respondidas, no entanto, podem suscitar novas discussões e trabalhos a respeito do tema e cooperar para novas práticas pedagógicas e modelos de escolas inclusivas, garantindo assim um ensino cabal, preparando o surdo para comunicar-se em uma língua estrangeira, neste caso, o inglês.

Referências

- BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. *Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências*. Brasília, DF, 24 abr.2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm. Acesso em: 10 out.2023.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira* / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília : MEC/SEF, 1998. 32 p.
- CARVALHO, A. M. P. *Uma metodologia de pesquisa para estudar os processos de ensino e aprendizagem em salas de aula*. In: SANTOS, F. M. T.; GRECA, I. M. (Org.). *A pesquisa em ensino de ciências no Brasil e suas metodologias*. 2. Ed. Ijuí: Unijuí, 2010
- HONORA, M. *Livro Ilustrado de Línguas de Sinais: desvendando a comunicação usada pelas pessoas com surdez*. São Paulo: Ciranda Cultural, 2009.
- KRASHEN, Stephen. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Cap.2, 1982 Traduzido por José Carlos Paes de Almeida, disponível em <http://www.let.unb.br/jcpaes/traducoes.html>. Acessado em 15 out. 2023.
- LIBÂNEO, I.C; OLIVEIRA, J.F; TOSHI, M.S – *Democratização da escola pública – a pedagogia crítico-social dos conteúdos*, 2006, 21ª edição. p. 1-3.

- LORENZINI, N. M. P. *Aquisição de um conceito científico por alunos surdos de classes regulares do ensino fundamental*. Dissertação. Santa Catarina: UFSC, 2004. <http://www.tede.ufsc/teses/PECT0005.pdf> Acesso em: 20 out 2023
- QUADROS, R. M. de & KARNOPP, L. *Língua de sinais brasileira: estudos lingüísticos*. ArtMed: Porto Alegre, 2004.
- SANT'ANNA, Flávia Maria *et al.* *Planejamento de Ensino e Avaliação*. 11 ed. Porto Alegre: Sagra, 1986. P 26
- SCHÜTZ, R. Stephen Krashen's *Theory of Second Language Acquisition*. 2002. Disponível em: <http://www.sk.com.br/sk-krash.html>. Acesso em: 14 out. 2023.
- SILVA, Claudney Maria de Oliveira e. *O surdo na escola inclusiva aprendendo uma língua estrangeira (inglês): um desafio para professores e alunos*. Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em *Stricto Sensu* do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução da Universidade de Brasília – UNB. Brasília – DF, 2005.
- SOUSA, Aline Nunes de. Reflexões sobre as práticas de ensino de uma professora de inglês para surdos: a língua de sinais brasileira como mediadora do processo de ensino-aprendizagem. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 14,n.4,out.2014.Disponívelem:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982014000400011&lng=en&tlng=en#back>. Acesso em: 15 out. 2023
- STROBEL, Karin. *As imagens do outro sobre a cultura surda*. 2.ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2009. P 47
- ZUFFO, Darci. O aluno surdo e a aprendizagem de Inglês como língua estrangeira. *O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense*, [S.l.], v. 1, p. 1-21,jan. 2010. Disponível em:http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2010/2010_unicentro_lem_artigo_darci_zuffo.pdf. Acesso em: 01 nov 2023.

O Estágio Supervisionado na formação de docentes de línguas estrangeiras/ adicionais: panoramas e perspectivas

Fábio Barbosa de Lima

Introdução

A discussão sobre os olhares interdisciplinares na educação brasileira passa, sem dúvidas, pela formação docente. Neste capítulo, nosso objetivo é refletir sobre o Estágio Supervisionado nessa etapa da educação superior que visa formar docentes de línguas estrangeiras, lançando luz sobre a correlação entre a formação no ensino superior e a consequente atuação e impactos na educação básica.

Apontamos, já no título do texto a possibilidade dupla da nomenclatura língua estrangeira ou língua adicional. Sobre *língua estrangeira*, sendo o termo consagrado, inclusive nos estudos acadêmicos e na concepção dos currículos escolares, no bojo da(s) língua(s) – exceto a materna – em que estudantes são preparados para comunicar-se em determinadas situações como em contextos de interação com falantes da(s) língua(s)-alvo, como situações laborais ou do cotidiano, por exemplo, que constam nos programas desses componentes curriculares.

Já sobre o uso da expressão *língua adicional*, Lôpo-Ramos (2021) o apresenta como um “conceito guarda-chuva”, em que é possível englobar as diversas possibilidades de abordagens no ensino de línguas em contextos sociolinguísticos cada vez mais multi-plurilíngues, haja vista a diversidade cultural e linguística nos territórios e na virtualidade, como os fluxos migratórios recentes e interações virtuais, à guisa de exemplo. Sendo assim, optamos por usar as duas expressões para contemplar esse panorama. Em certa medida, nesses contextos há a possibilidade de uma mínima simetria entre os indivíduos na interação.

Feitas essas considerações iniciais sobre a nomenclatura, passamos à discussão sobre a nossa temática central: o Estágio Supervisionado na formação de docentes de línguas estrangeiras/adicionais. A esse respeito, as Diretrizes Curriculares dos Cursos de Letras (2001),

estabelecem que a matriz curricular das Instituições de Ensino Superior devem propiciar condições para “(...) formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade e na relação com o outro” (n.p.). Daí, o nosso olhar para o termo *língua adicional*, de forma a contemplar as cada vez mais diversas possibilidades de interação, que não estejam restritas à sala de aula.

O mesmo documento preconiza, ainda, que

Independente da modalidade escolhida, o profissional em Letras deve ter domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além de ter consciência das variedades linguísticas e culturais. Deve ser capaz de refletir teoricamente sobre a linguagem, de fazer uso de novas tecnologias e de compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente. A pesquisa e a extensão, além do ensino, devem articular-se neste processo. O profissional deve, ainda, ter capacidade de reflexão crítica sobre temas e questões relativas aos conhecimentos linguísticos e literários. (Parecer nº 09/2001 CNE/CES 429/2001).

Ainda, é indispensável sublinhar que no Brasil o Estágio Supervisionado não é uma atividade ou componente curricular optativo na formação docente, sendo de prática obrigatória para a obtenção da Licenciatura e, por conseguinte, para a docência.

Sobre sua importância para a formação nos cursos de Licenciatura, de acordo com o Parecer CNE/CP 28/2001, o Estágio Supervisionado tem

pretende oferecer ao futuro licenciado um conhecimento do real em situação de trabalho, isto é diretamente em unidades escolares dos sistemas de ensino. É também um momento para se verificar e provar (em

si e no outro) a realização das competências exigidas na prática profissional e exigíveis dos formandos, especialmente quanto à regência. Mas é também um momento para se acompanhar alguns aspectos da vida escolar que não acontecem de forma igualmente distribuída pelo semestre, concentrando-se mais em alguns aspectos que importa vivenciar. É o caso, por exemplo, da elaboração do projeto pedagógico, da matrícula, da organização das turmas e do tempo e espaço escolares. (Parecer CNE/CP 28/2001, p. 10)

A seguir, refletiremos sobre o arcabouço formativo da/o futura/o docente, tendo como ponto de partida os apontamentos desta Introdução.

Estágio Supervisionado: apenas unir teoria e prática?

A atividade docente em seu cerne, conforma-se na ideia de ensino-aprendizagem. De acordo com Pimenta (1995),

é o conhecimento prático de como garantir que a aprendizagem se realize em consequência da atividade de ensinar. Envolve, portanto, o conhecimento do objetivo, o estabelecimento de finalidades e a intervenção no objeto para que a realidade seja transformada enquanto realidade social. Isto é, a aprendizagem precisa ser compreendida enquanto determinada por uma realidade histórico-social. (Pimenta, 1995, p. 61).

Para Pimenta e Lima (2012, p. 45), o Estágio Supervisionado deve ser concebido de forma a constituir “a atividade teórica do conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade (...) no contexto da sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade (...)”

Desta forma, devemos tomar essa afirmação sobre a prática docente, mas considerar os avanços nos estudos acadêmicos e as formas

de ensinar e aprender no âmbito da educação básica e na formação docente na Licenciatura em Letras. Sendo assim, a/o futura/o docente em sua formação, deve observar e registrar o universo escolar, não restrito à sala de aula, mas a todo o universo escolar a seu alcance e refletir como sendo parte desse processo, como está implicado como sujeito nesse registro, ou seja, que é um participante ativo do processo de formação ali vivido, que se retroalimenta de seus estudos teórico-metodológicos nas disciplinas de sua formação universitária.

Assim, o Estágio Supervisionado passa a ser não apenas uma articulação entre a teoria apreendida nos bancos da universidade e a prática vista e exercida no espaço escolar, mas uma possibilidade de pesquisa em sua área de atuação.

Para Noffs e Rodrigues, nos currículos de formação docente, o Estágio Supervisionado

foi identificado como uma prática sob a supervisão de um profissional que conheça e saiba lidar com as situações do cotidiano escolar. Apresenta-se como uma atividade a ser realizada durante o curso de formação junto ao campo de atuação profissional, possibilitando aos alunos a inserção nos contextos de formação docente (Noffs & Rodrigues, 2016, p. 18)

A este respeito, Eres Fernández (2017), reflete que

de igual importância é fazê-los ver aos professores e futuros professores que cada um deles é corresponsável por sua formação linguística e pedagógica, o que supõe, por outro lado, que nós, os formadores, devemos auxiliá-los para que desenvolvam sua autonomia como docentes (...). (Eres Fernández, 2017, p. 291) (T.N.)⁷

⁷ Citação original: de igual importancia es hacerles ver a los profesores y futuros profesores que cada uno de ellos es (co)responsable por su formación lingüística y pedagógica, lo cual supone, por otra parte, que nosotros, los formadores, debemos auxiliarlos a que desarrollen su autonomía

Sendo assim, a visão que devemos ter sobre o Estágio Supervisionado na formação de docentes de línguas estrangeiras/adicionais deve avançar, indo além da ideia do binômio teoria-prática, levando as/os docentes em formação a uma postura docente reflexivo, que tem a possibilidade de pesquisar nessa importante etapa de sua formação.

Charlot (2006), reflete sobre a pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas, e práticas, sobre os desafios e especificidades dessa área do saber. Temos visto, por muito tempo – e até hoje – o pensamento de que a universidade é o lugar onde se aprende a ensinar e a escola básica é o lugar onde se ensina. Enquanto não houver uma mudança nessa forma de pensar, pouco avançaremos. Temos no Estágio Supervisionado a possibilidade de realizar reflexões didático-pedagógicas que nos estimulem a pesquisar. Ora, por que docentes da educação básica não podem pesquisar sobre o seu fazer pedagógico? Muito pelo contrário, esse movimento pode e deve ocorrer a todo momento, estimulado pela formação docente, que passa pela prática do Estágio Supervisionado.

É imprescindível ao longo da formação docente em sua totalidade e, sobretudo durante o Estágio Supervisionado, que futuros docentes tenham um olhar reflexivo, estimulado pelos seus formadores, tema que trataremos a continuação.

Docência reflexiva

Retomando os postulados de Charlot (2016), todos que estão envolvidos com o universo da Educação podem se debruçar sobre pesquisas na área e se definir como pesquisador de educação,

como docentes (...) (Eres Fernández, 2017, p. 291)

qualquer que seja sua origem acadêmica, se interessa fundamentalmente pela questão da educação; é isso que o leva a dar importância, de um lado, à própria educação, naquilo que ela tem de específico, e, de outro lado, aos efeitos da pesquisa sobre a educação. Como consequência, ele não poderá mais se desinteressar, se desligar das questões relativas aos fins (em que se incluem as questões políticas) e das questões relacionadas à prática. (Charlot, 2006, P. 9)

Zabalza (2004), assevera que,

Os diários contribuem de uma maneira notável ao estabelecimento desta espécie de círculo de melhora capaz de introduzir-nos em uma dinâmica de revisão e enriquecimento de nossa atividade como docentes. Dito círculo começa pelo desenvolvimento da consciência, continua pela obtenção de uma formação analítica e vai se sucedendo através de outra série de fases: a previsão da necessidade de mudanças, a experimentação das mudanças e a consolidação de um novo estilo pessoal de atuação. (Zabalza, 2004, p. 11) (T.N.)⁸

As reflexões de Zabalza (2004) sobre o registro no Estágio Supervisionado, é o princípio que nos leva a um olhar de pesquisador/a no âmbito da formação na Licenciatura e na atuação como futuros docentes, pois traz uma nova dinâmica que vai além do mero registrar, que impulsiona a formação analítica, que pode levar a um movimento de reflexão teórico-metodológica e, conseqüentemente à pesquisa sobre a prática educacional, envolvendo as várias dimensões dessa prática, como a prática em si mesma – o fazer pedagógico – até os aspectos políticos presentes na sala de aula, na escola e em seu entorno.

8 Citação original: Los diarios contribuyen de una manera notable al establecimiento de esta especie de círculo de mejora capaz de introducirnos en una dinámica de revisión y enriquecimiento de nuestra actividad como docentes. Dicho círculo comienza por el desarrollo de la conciencia, continúa por la obtención de una formación analítica y se va sucediendo a través de otra serie de fases: la previsión de la necesidad de cambios, la experimentación de los cambios y la consolidación de un nuevo estilo personal de actuación. (Zabalza, 2004, p. 11)

Para Dalla Corte & Lemke (2015), as reflexões sobre teoria e prática – compreendidas como indissociáveis - nos registros de docentes em formação, levam à construção de um processo reflexivo mais efetivo nos saberes alcançados no Estágio Supervisionado; assim, *o registro que contempla mais que a descrição das aulas observadas e ministradas se constitui em fonte de pesquisa para a produção de novos saberes sobre o fazer pedagógico.* (grifo nosso)

No âmbito do ensino de línguas estrangeiras/adicionais, Albuquerque (2008), enfatiza que é necessário problematizar situações como

(...) a formação acadêmico-científica, tecnológica, técnica, artística, literária, enfim, diferentes dimensões que passariam a orientar os eixos formadores dos programas de curso. *O estímulo à pesquisa, à busca de soluções de problemas no âmbito da reflexão didático-pedagógica, de instrumentos de avaliação e autoavaliação, entre outras questões, traz para docentes e discentes o desafio de re-ver, ou seja, re-visitar as práticas existentes buscando novos caminhos e reflexões mais aprofundadas.* (Albuquerque, 2008, p. 95) (grifo nosso).

Rodrigues (2016, p. 20), aponta que assumir uma docência reflexiva é fundamentalmente ligado a envolver-se em sua prática pedagógica “de forma crítica e responsável, deixando de lado aquele comportamento puramente técnico, que enxerga o aluno como um mero participante na sala de aula, um ser idealizado, neutro, desprovido de uma realidade social específica.”

Voltando-nos ao ensino de línguas estrangeiras/adicionais, Kumaravivelu (2001, 2006), apresenta o conceito de pós-método, no qual apresenta dez macroestratégias para o ensino de línguas, que está estruturada em três parâmetros coesos entre si: particularidade, praticabilidade e possibilidade.

O primeiro parâmetro – o da particularidade – preconiza que o ensino de línguas deve ser sensível aos docentes e discentes, aos objetivos e às singularidades do contexto institucional e do ambiente socio-cultural. Para docentes da educação básica e em formação, esse é um ponto que se deve ter muito claro no ensino de línguas, pois não há receita pronta, nem um grupo igual ao outro dentro de uma mesma escola, em um mesmo bairro, ainda que em um mesmo sistema de ensino, o que exige reflexão crítica sobre a atuação docente.

Já o segundo parâmetro – o da praticabilidade – além de estar estreitamente ligado à relação entre teoria e prática, busca derrubar o ideário tão arraigado em nossa sociedade, que comentamos anteriormente, de que os especialistas das universidades produzem conhecimento e os docentes da educação básica atuam como mero consumidores/reprodutores dessas teorias em sua prática, sem reflexão alguma. É necessário que docentes tenham autonomia para refletir e, também, teorizar sobre a sua prática de acordo com o seu contexto.

Por fim, o terceiro parâmetro – o da possibilidade – que tem suas bases em postulados freireanos, considera que docentes devem ter uma atuação que coadunem ensino e poder, levando em conta as identidades e vivências dos discentes, pois a sala de aula e a escola não são apenas espaços para aprendizagem de línguas – no nosso caso, em particular), mas têm história, estão inseridas temporalmente em momentos regidos por forças políticas, culturais e ideológicas.

Como podemos ver, esses parâmetros devem estar no centro das discussões que envolvem a formação docente no âmbito de línguas estrangeiras/adicionais, pois podem propiciar um olhar mais atento e inquieto para a educação básica, despertando para uma prática mais coerente e democrática e o olhar para a pesquisa e a interlocução entre a universidade e a sociedade.

Ortale (2023, p. 31), assevera que

os cursos de formação docente, sobretudo na universidade, têm a tarefa de propiciar uma formação crítico-reflexiva, de forma a favorecer a adesão dos(as) futuros(as) docentes aos três parâmetros, de forma que ao ingressarem nas salas de aula: 1. estejam atentos às particularidades de cada grupo de alunos; 2. *reflitam sobre a própria prática com base em teorias*; 3. *teorizem sobre sua própria prática*. (grifo nosso).

Podemos observar no segundo e no terceiro ponto que grifamos na citação de Ortale (2023), que, conforme temos afirmado ao longo deste texto que teoria e prática são indissociáveis e quando retroalimentadas no processo de formação docente, podem servir de bússola para que docentes em formação desde já sejam levados a pesquisar sobre a prática docente que observam e ministram no período de Estágio Supervisionado.

Feitas essas considerações sobre a docência reflexiva desde o período de formação, com particular atenção dispensada ao longo do Estágio Supervisionado em seus momentos de observação e regência, passamos às considerações finais deste texto, em que apontaremos panoramas e perspectivas tanto para a formação quanto para a atuação como docentes de línguas estrangeiras/adicionais.

Considerações finais: panorama e perspectivas

É sabido que no Brasil o panorama para as línguas não tem sido propício do ponto de vista político institucional há alguns anos. Com o advento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2017, na esteira da MP 746/2016 e, posteriormente, da Lei 13.415/2017, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/1996),

impondo o inglês como a única língua a ser ensinada no Ensino Fundamental II.

O parágrafo quinto do Artigo 26 da Lei 9394/96 estabelecia que no currículo, em sua parte diversificada “será incluído, obrigatoriamente, *a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição*”. (grifo nosso)

É importante salientar que – como o fizemos com o grifo – que mesmo com a ideia de escolha de uma língua estrangeira por parte da comunidade escolar, há décadas temos o predomínio do inglês como componente curricular na educação básica. Porém, havia a possibilidade, ainda que remota, de inserção de línguas de herança, de migração e de fronteira em comunidades com tais características.

A nova redação, da MP 746/16, ratificada pela Lei 13.415/2017, determina no parágrafo quinto do Artigo 2º que “no currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa”.

Já o parágrafo quarto do Artigo 3ºA da Lei 13.415/2017 dispõe que

os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e *poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol*, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino. (grifo nosso).

Entretanto, em que pese a revogação da Lei 11.161/2005, que instituiu o ensino de língua espanhola no ensino médio, a Lei 13.415/2017 apresenta a possibilidade do ensino de outras línguas, dando preferência para o espanhol. Ainda assim, na BNCC, orientação curricular de nível nacional publicada pelo Ministério da Educação em 2017, não há menção alguma à língua espanhola ou quaisquer

outras línguas, constando apenas orientações curriculares para o ensino da língua inglesa, o que mostra uma clara dissonância com o texto legal.

Excetuando o disposto no parágrafo terceiro do Artigo 3ºA, que “o ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio, *assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas*” (grifo nosso), além de não termos menção à palavra *ensino* no que se refere às línguas dos povos originários, mas, sim, *utilização*, o que pressupõe o uso das línguas dos povos originários para a aprendizagem da língua portuguesa e da matemática; no caso da língua portuguesa, com a falsa premissa do monolinguismo brasileiro. Além disso, não há nenhuma menção ao ensino de outras línguas para situações de contexto de imigração, ignorando os fluxos migratórios contemporâneos; tampouco aos contextos de fronteira, sendo que o Brasil tem grande parte de sua fronteira com países de língua espanhola.

Está em tramitação no Congresso Nacional o Projeto de Lei 5230/2023, de autoria do poder executivo nacional, que tem por objetivo a revogação da Lei 13.415/2017. Tal projeto visa restabelecer, dentre outras mudanças, o retorno do espanhol como componente curricular no ensino médio.

Tendo em vista esse panorama, a formação docente na área de línguas estrangeiras/adicionais encontra-se em desequilíbrio, considerando a oferta de formação e campo de atuação. Sendo assim, abordaremos as perspectivas e algumas experiências em andamento nos cursos de Licenciaturas em Letras no Brasil.

Além de programas de âmbito federal como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), que oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais que se dediquem

ao estágio nas escolas públicas e que, quando graduados, se comprometam com o exercício do magistério na rede pública; temos ações locais de universidades como a Residência Pedagógica. Na Universidade de São Paulo, temos o Programa de Iniciação e Aperfeiçoamento na Docência em Línguas (Proiad)⁹, que visa a promoção de educação linguística em perspectiva plurilíngue e as produções delas decorrentes, como oficinas, módulos e cursos; além do Centro Interdepartamental de Letras (CIL)¹⁰, ligado à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas e do Centro de Estudos e Pesquisas em Ensino de Línguas (Cepel)¹¹, ligado à Faculdade de Educação.

Vale ressaltar que a Universidade de São Paulo oferece Licenciatura em Letras nas seguintes habilitações: alemão, árabe, armênio, chinês, coreano, espanhol, francês, grego, hebraico, inglês, italiano, latim, japonês e russo. Daí a preocupação e a importância da realização de Estágio Supervisionado em todas essas línguas estrangeiras/adicionais.

Cabe destacar o trabalho do O Grupo de Trabalho Interunidades “Políticas linguísticas para a USP”¹², que tem por objetivo desencadear a construção permanente de uma política linguística institucional que considere o papel das línguas presentes na universidade no tripé ensino, pesquisa e extensão, bem como sua repercussão na internacionalização e na gestão, ao qual o Proiad, supracitado, forma parte.

Um dos pontos relevantes foi a aplicação de questionários “Línguas na USP”, em parceria com a reitoria, para toda a comunidade acadêmica: discentes de graduação e de pós-graduação, docentes e cor-

9 Conferir em: <https://sites.usp.br/polinguas/proiad/> Acessado em 10 jan. 2024.

10 Conferir em: <https://clinguas.fflch.usp.br/> Acessado em 10 jan. 2024.

11 Conferir em: <https://www4.fe.usp.br/cepel/apresentacao> Acessado em 10 jan. 2024.

12 Conferir em: <https://sites.usp.br/polinguas/2023/02/07/manifesto-por-uma-politica-linguistica-para-a-usp/> Acessado em 10 jan. 2024.

po administrativo, alcançando várias unidades da instituição, com o objetivo de identificar as competências e necessidades em línguas na comunidade USP, possibilitando um mapeamento do panorama linguístico da universidade.

A aplicação e posterior análise dos questionários contribuirá para a construção coletiva de uma política linguística cada vez mais sólida, não apenas centrada no curso de Letras mas, que, ao mesmo tempo, o coloca em uma posição de destaque no assessoramento e elaboração de ações contínuas e concretas, com o fim de atender as demandas linguísticas que se impõem na universidade, que certamente podem vir a se constituir como campo de prática de Estágio Supervisionado.

No curso de Letras da Universidade de São Paulo a maioria das disciplinas voltadas à Licenciatura está concentrada na Faculdade de Educação, que recebe os alunos que cursam o Bacharelado na área na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Sendo assim, comentaremos as ações do Cepel que contribuem tanto para o aperfeiçoamento da formação linguística da comunidade interna e externa quanto para a formação docente.

Centro de Estudos e Pesquisas em Ensino de Línguas (Cepel), criado em 1992 como um espaço eminentemente plurilíngue, é vinculado ao Departamento de Metodologia do Ensino da Faculdade de Educação da USP e tem por objetivo geral fomentar pesquisas e práticas voltadas para a educação linguística em ações de ensino, pesquisa, extensão e internacionalização. No que diz respeito ao ensino, tem por objetivo ser um espaço de estudos de línguas e experimentação teórico-metodológica do ensino de línguas, que possibilite a complementação da formação de estudantes dos cursos de Licenciatura em Letras, por meio do Estágio Supervisionado. No que tange à pesquisa, os docentes integrantes do Cepel desenvolvem atividades em seus

projetos de pesquisa ou grupos de estudo, além de publicações acadêmicas. Por sua vez, no pilar da extensão, são realizadas atividades voltadas para as comunidades interna e externa da USP. Por fim, podemos observar que as três primeiras dimensões: ensino, pesquisa e extensão, podem ser direcionadas com ações que visem à internacionalização da universidade, haja vista que o centro promove serviços de assessoria linguística a discentes, docentes e funcionários/os administrativos da Faculdade de Educação da USP.

No eixo do ensino, em particular, se articula, mais detidamente, as ações de ensino de línguas estrangeiras/adicionais, como minicursos de línguas estrangeiras oferecidos à comunidade interna e externa; o Clubinho Plurilíngue, oferecido às crianças da Escola de Aplicação da FEUSP e o apoio ao letramento acadêmico oferecido a estudantes da pós-graduação do Programa de Pós-Graduação da FEUSP.

Além de constituir-se como campo para a realização de pesquisas sobre ensino e aprendizagem de línguas, os minicursos configuraram-se como prestação de serviços à comunidade. Ministrados por estudantes-estagiários vinculados à FEUSP, são coordenados e supervisionados por uma equipe formada pelos docentes responsáveis pelas disciplinas de Metodologia do Ensino das diferentes línguas e são oferecidos gratuitamente tanto para o público interno quanto para o público externo à universidade. Anualmente, são abertas vagas para minicursos dos idiomas ofertados nas habilitações do curso de Letras, nas dependências da FEUSP e, ainda, na busca de instituições parceiras, como escolas e CELs (Centros de Língua do Estado de São Paulo).

Oferecido desde 2016, no período contraturno para as crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental I da Escola de Aplicação da FEUSP, o Clubinho Plurilíngue consiste não no aprendizado de uma língua estrangeira/adicional, mas em uma experiência de sensibilização

ao aprendizado de línguas, concebido como uma das possibilidades de estágio das/os discentes de Licenciatura das diversas línguas. A experiência se dá com a vivência de experiências lúdicas e contextualizadas em espanhol, francês, inglês e italiano pelas crianças, como contação de histórias, jogos, brincadeiras, artes, músicas, rimas e parlendas. O planejamento e a implementação das atividades ficam a cargo das/os próprias/os docentes em formação, sob a supervisão de docentes da FEUSP. O caráter plurilíngue das atividades possibilita descobertas e sensibilização linguística às crianças, com um viés intercultural não eurocêntrico – na medida do possível – que permita a expansão de visões de mundo e o combate ao preconceito e estereótipos. Já para as/os discentes das Licenciaturas em línguas estrangeiras/adicionais da FEUSP, trata-se de uma experiência que propicia protagonismo, senso de pertencimento a uma comunidade profissional e, muitas vezes, a primeira experiência docente com crianças.

As ações de ensino de línguas estrangeiras são realizadas de modo inteiramente autoral, sendo muitas delas desenvolvidas por estudantes das disciplinas de Metodologias de Ensino de Línguas Estrangeiras. Nas aulas de graduação, as/os discentes se familiarizam com questões teórico-metodológicas que possibilitam sua atuação no Estágio Supervisionado, nas mais diversas instâncias: escola básica, centro de línguas, cursos populares e nas já mencionadas ações realizadas no Cepel, em circunstâncias a desenvolvê-la de modo crítico e autoral, com a seleção e elaboração de recursos didáticos não-hegemônicos que privilegiem aspectos linguísticos e culturais historicamente marginalizados e que valorizem o caráter crítico-reflexivo do fazer pedagógico.

Essa visão é de extrema importância para os envolvidos no processo, sobretudo para as/os docentes em formação, que fortalecem o pensar de que “as línguas são a própria expressão das identidades de

quem delas se apropriam. Logo, quem transita entre diversos idiomas está redefinindo sua própria identidade” (Rajagopalan, 2003, p. 69).

Por fim, retomamos os postulados de Kumaravadivelu (1994), para quem docentes de línguas estrangeiras/adicionais – em nosso caso, docentes em formação – atuem em sua profissão estrategicamente, dedicando-se à reflexão em torno dos processos envolvidos na docência e, conseqüentemente, pesquisem sobre o fazer pedagógico de forma igualmente estratégica, de forma a desenvolver capacidades analíticas, possibilitando uma análise orientada para uma transformação dos contextos de ensino na área.

Referências

- ALBUQUERQUE, H. B. C. Formação inicial de professores de língua estrangeira: o ensino e a pesquisa no curso de Letras Francês da PUC São Paulo. *Revista Intercâmbio*. v. 18, p. 94-106. São Paulo, 2008.
- BRASIL. *Lei 9394, de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
- BRASIL. *Lei 11.161, de 2005*. Dispõe sobre o ensino de língua espanhola.
- BRASIL. *Medida Provisória 746, de 2016*. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências.
- BRASIL. *Lei 13.415, de 2017*. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e

institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. 2017.

BRASIL. *Projeto de Lei 5230, de 2023*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e define diretrizes para a política nacional de ensino médio.

CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. In: *Revista Brasileira de Educação*. v.11, n. 31 jan./abr. 2006.

DALLA CORTE, A. C.; LEMKE, C. K. O estágio supervisionado e a sua importância para a formação docente frente aos novos desafios de ensinar. XII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. PUC. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015_11115.pdf Acessado em 10/01/2024.

ERES FERNÁNDEZ, G. Del aprendizaje a la enseñanza: realidad, dificultades y posibilidades en la formación de profesores. *Seminario Dificultades específicas de la enseñanza del español*. Brasília: Embajada de España en Brasil, 2017.

KUMARAVADIVELU, B. (1994), The Postmethod Condition: (E)merging Strategies for Second/Foreign Language Teaching. In: *TESOL Quarterly*, Vol. 28. nº 1, p. 27-48, 1994.

KUMARAVADIVELU, B. Toward a Postmethod Pedagogy. *TESOL Quarterly*, vol. 35, nº 4, 2001.

KUMARAVADIVELU, B. *Understanding Language Teaching*. New Haven: Yale University Press, 2006.

LÔPO RAMOS, A. A. Língua adicional: um conceito “guarda-chuva”. In: *Revista Brasileira de Linguística Antropológica*, 13(01), 233–267. Brasília. Universidade de Brasília, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/ling/article/view/37207> Acessado em 10/01/2024.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Parecer nº 09/2001*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. CNE/CES 429/2001.

Despacho do Ministro em 17/1/2002, publicado no Diário Oficial da União de 18/1/2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf> Acessado em 10/01/2024.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Parecer CNE/CP 28/2001*. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Despacho do Ministro em 17/1/2002, publicado no Diário Oficial da União de 18/1/2002. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf> Acessado em 10/01/2024.

NOFFS, Neide de Aquino; RODRIGUES, R. C. A formação docente: PIBID e Estágio Curricular Supervisionado. *In: Revista e-Curriculum*. vol. 14 nº 1 p. 357-374. jan/mar. 2016.

ORTALE, Fernanda Landucci. *Introdução ao pós-método no ensino de línguas*. Campinas, SP: Pontes Editora, 2023.

PIMENTA, Selma Garrido. O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática? *In: Cadernos de Pesquisa* nº 94, 58-73. São Paulo, 1995.

RAJAGOPALAN, K. *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

RODRIGUES, L. C. B. A formação do professor de língua estrangeira no século XXI: entre as antigas pressões e os novos desafios. *SIGNUM Estudos Linguísticos*. n. 19/2, p. 13-23. Londrina, 2016.

ZABALZA, Miguel. *Diarios de clase*. Un instrumento de investigación y desarrollo profesional. Madrid: Narcea, 2004.

Projeto Refugiados: entrelaçamentos possíveis entre as disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Educação Física

Mariana Backes Nunes

Márcia Cristina Pires Rodrigues

Considerações iniciais

São inúmeros os desafios enfrentados pelas escolas para que um ensino de saberes articulados entre as disciplinas aconteça de forma efetiva. Ao refletirmos sobre a realidade da prática docente, observamos que, muitas vezes, a ação do professor é solitária e condicionada ao cumprimento de regras, prazos e grades de conteúdos, limitando, assim, o alcance de suas ações pedagógicas. A tão sonhada interdisciplinaridade está presente nos documentos escolares, como o projeto político pedagógico, assim como nas orientações de documentos oficiais sem, no entanto, ser claramente compreendida e aplicada no cotidiano escolar.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como documento de referência nacional, propõe a autonomia das redes e instituições de ensino para elaborarem seus currículos, juntamente com as famílias e comunidade escolar, tendo como uma de suas ações norteadoras:

Decidir sobre formas de organização interdisciplinar dos componentes curriculares e fortalecer a competência pedagógica das equipes escolares para adotar estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem (Brasil, 2018, p.18).

Pensando dessa forma, torna-se necessário que a educação básica transponha seus objetivos utilitários, pensando o currículo além de simples pré-requisitos para aprendizagens posteriores. Então, como poderíamos pensar o currículo de forma a efetivar as ações interdisciplinares? E, de maneira mais específica, quais seriam os pontos relevantes para promover esse diálogo entre os saberes das diferentes disciplinas presentes na área das linguagens?

As experiências e reflexões compartilhadas neste capítulo podem trazer algumas respostas a essas perguntas, demonstrando uma pos-

sibilidade de pensar, planejar e vivenciar as ações educativas em uma perspectiva de construção coletiva, que considera alunos, professores, comunidade e projeto escolar como participantes ativos em todo o processo de ensino-aprendizagem.

Assim, iniciaremos situando o contexto educacional onde ocorreu uma experiência de projeto interdisciplinar, explicitando aspectos do seu projeto pedagógico que apresentam relação direta com as ações educativas vivenciadas. Após, será colocado como foi a construção do projeto *Refugiados* nas disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Educação Física, abordando os objetivos e ações de cada uma em relação ao projeto, assim como os entrelaçamentos entre elas. Finalizamos o capítulo fazendo uma breve discussão, à luz de alguns autores da educação, na busca por responder os questionamentos apontados nesta introdução.

Contexto Educacional

Antes de iniciar o relato do projeto *Refugiados*, torna-se necessário contextualizar algumas ideias e práticas que são específicas da escola fundamental em que as experiências pedagógicas aconteceram.

A escola em questão é de ensino privado, apresentando Educação Infantil e Ensino Fundamental, sendo que o Ensino Fundamental II, até o momento, possui turmas apenas até o sétimo ano. A escola faz parte de uma Instituição Budista, tendo sido construída por iniciativa dos moradores desta comunidade. O projeto político pedagógico (PPP) da escola foi inspirado na filosofia budista, mas sem ter pretensões religiosas, apenas utilizando o legado milenar dos ensinamentos como eixo, refletindo-se na escolha das abordagens pedagógicas e epistemológicas.

A pedagogia de projetos, o sócio-construtivismo, a pedagogia Waldorf, assim como as ideias de Montessori dialogam com a filosofia budista, que foi sistematizada em cinco aspectos, denominados como sabedorias, são elas: Acolhimento (azul), Igualdade (amarelo), Investigativa (vermelho), Causalidade (verde) e Transcendência (branco). As sabedorias apresentam uma cor que as caracterizam, assim como servem de eixo para cada bimestre, tendo a escola ao total, durante o ano letivo, cinco bimestres.

Neste cenário de abrangência interdisciplinar se desenvolvem as práticas escolares em questão, utilizando-se dessas referências teóricas, mas sem perder de vista as ações práticas, sejam elas o exercício dos educadores, que podem educar as crianças pelo seu próprio exemplo, até a inclusão de práticas meditativas, contemplativas e artísticas para o desenvolvimento da atenção plena nos educandos.

A organização escolar se dá por ciclos de formação, sendo o grupo o qual inspirou este relato pertencente aos 6º e 7º anos, ou seja, terceiro ciclo. No ponto de vista pedagógico, há uma escolha por projetos de trabalho com o intuito de integrar o conhecimento de diferentes áreas, facilitando a concretização da proposta da escola. Cada projeto apresenta um tema gerador, que parte do interesse, da curiosidade e das necessidades dos educandos.

O PPP da escola aponta para a importância da escolha desses temas, apresentando uma noção ampla e interligada com o plano anual, no qual as partes se relacionam com um todo significativo.

Buscamos articular atentamente, de maneira transversal e interdisciplinar as diversas matérias curriculares por dentro de um cotidiano rico e alegre em atividades artísticas, investigativo-científicas, experimentais, culturais e de expressão, de maneira que as crianças entrem em contato com o conhecimento através de estratégias diversas, desenvolvendo glo-

balmente suas competências e habilidades de forma significativa. (PPP da Escola, 2019, p. 4).

A escola também tem como inspiração a descoberta do mundo interno como elemento estruturador das experiências subjetivas de cada um(a) dos(das) alunos(as) envolvidos(as), bem como da equipe e das famílias. Isso se reflete na organização das aulas, que, de acordo com a sabedoria do bimestre em questão, inicia com uma roda, na qual os alunos meditam, cantam, tocam instrumentos musicais, leem poesias e histórias que foram sugeridas e elaboradas por eles.

A seguir, passamos ao relato da construção do projeto denominado *Refugiados*, descrevendo suas motivações e planejamentos nas disciplinas envolvidas.

Projeto Refugiados

O projeto *Refugiados* surgiu a partir da roda da sabedoria da Igualdade (amarela) construída pelos próprios alunos, na qual a música “Diáspora”, dos *Tribalistas*, fazia parte. Na época, a música em questão estava na trilha sonora de uma novela da *Rede Globo* de televisão, sendo apreciada e assistida pelos alunos. Percebendo-se que muitos estudantes não compreendiam plenamente o tema da letra, foi sugerida uma conversa sobre o conceito de diáspora, na disciplina de Português, bem como a leitura do livro *O Diário de Myrian*¹³, ambientado na Síria, e, assim, iniciou-se o projeto *Refugiados*.

Ao mesmo tempo, durante as aulas de Educação Física, a turma demonstrou interesse por conhecer outros adolescentes, de outras escolas, apresentando preferências e necessidades próprias de sua faixa

13 RAWICK, M.; LOBJOIS, P. *O diário de Myrian*. Rio de Janeiro: Darkside Books, 2018, 288 p.

etária. Nos diálogos em aula, levantaram-se algumas questões referentes à forma como os adolescentes praticam esportes, jogos e brincadeiras em diferentes culturas, regiões e situações socioeconômicas.

Desta forma, durante as reuniões pedagógicas semanais foram pensadas algumas possibilidades de conexão da disciplina de Educação Física com o projeto *Refugiados* iniciado nas disciplinas de Português e Inglês em consonância com o tema gerador “Identidades e Cooperação”, selecionado pelo grupo de professores.

Entrelaçamentos em Língua Portuguesa e Língua Inglesa

Como manifestado na BNCC, o processo de ensino-aprendizagem de línguas deve estar voltado à participação ativa e crítica dos estudantes em práticas sociais que envolvam a escrita e a oralidade de uma língua, isto é, o processo de ensino-aprendizagem deve estar pautado na perspectiva do letramento:

(...) cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens. (Brasil, 2018, p. 65-66).

Por isso, no contexto escolar relatado, o planejamento curricular das disciplinas de línguas é organizado a partir de projetos interdisciplinares, para, então, serem definidos os gêneros textuais a serem trabalhados durante o desenvolvimento dos projetos. Tem-se, assim, o texto, seja oral, escrito ou multimodal, como o elemento que estruturará os conteúdos e as habilidades a serem considerados no estudo da linguagem e de seu uso (BNCC, 2018; Matias, 2019).

A partir do interesse e da necessidade manifestados pelos estudantes de se adentrar a temática dos refugiados, os gêneros textuais escolhidos para serem empregados e analisados na aula de Língua Portuguesa, mais especificamente, foram o diário e a reportagem. O diário está relacionado à leitura literária principal da disciplina naquele bimestre, escolhida especialmente após a definição do projeto. O livro *O diário de Myriam* (2018), diário de uma menina Síria que descreve a sua vida na cidade de Aleppo antes e após a guerra, foi lido pelos estudantes e lhes chamou bastante atenção por ser um livro escrito recentemente e por uma menina tão jovem presenciando situações desumanas. Para complementar as informações sobre os refugiados por outras perspectivas, além do olhar de Myriam, reportagens acerca desse assunto foram exploradas pelos alunos, de forma a desenvolver um senso crítico sobre as narrativas que nos chegam pela mídia.

Ao longo dessa jornada, os estudantes puderam situar a Síria no mapa mundi, destacando a capital Damasco e a cidade de Aleppo, cidade onde viveu Myriam. Também tiveram a oportunidade de conversar sobre como era a Síria antes da guerra, através de fotos e relatos, desmistificando a imagem típica que temos desse país, além de discutir, mesmo que de forma superficial, sobre as implicações que levaram a tal situação de destruição em que o país está hoje.

Outros contextos de refúgios foram debatidos em aula, inclusive o conceito de refugiado foi tema de debate tendo como paralelo o termo imigrante. Através de reportagens e matérias da BBC, inclusive em inglês, as diferenças entre refugiados e imigrantes foram pontuadas e uma leitura crítica foi realizada.

Na disciplina de Língua Inglesa, além das reportagens da BBC, o conceito de estereótipo foi central nas discussões, com o objetivo de refletir sobre a importância de não generalizar informações soltas

que temos de um país e tomar isso como a única verdade. Uma das leituras realizadas na disciplina nesse mesmo bimestre foram trechos do livro *The danger of a single story*¹⁴, da escritora nigeriana Chimamanda Adichie, em que a mesma aborda os perigos de termos uma única história circulando sobre um povo.

Como forma de produto final do projeto nas disciplinas de línguas, os estudantes foram convidados a escrever pelo menos uma página de um diário contando sobre um momento importante de sua vida. Já para finalizar o projeto como um todo, realizou-se uma visita ao GAIRE, Grupo de Assessoria a Imigrantes e Refugiados da UFRGS¹⁵, ambiente dentro da faculdade de Direito de uma universidade federal da região que atende refugiados acolhidos em Porto Alegre/RS. Os estudantes mostraram durante a formação uma postura crítica e questionadora, sabendo se posicionar frente a um tema conflituoso, mas importante e cada vez mais próximo da nossa realidade. Os questionamentos feitos pelo grupo impressionaram os participantes do GAIRE, tendo sido uma tarde de muitas trocas entre a escola e o contexto universitário.

Entrelaçamentos em Educação Física

Para a Educação Física, o movimento está inserido no âmbito da cultura. As práticas corporais não são somente movimento corporal, como também propiciam experiências diversificadas ao sujeito, as

14 ADICHIE, C. **The danger of a single story**. Livros e imagens confeccionados por Megan Stansbury com base no discurso de Adichie originalmente dado em um Ted Talk. 2018. Disponível em: https://issuu.com/megs.stansbury/docs/stansbury_megan_editorial_take_book. Acesso em 17 Dez. 2020.

15 Informações sobre o GAIRE/UFRGS disponíveis em: <http://www.ufrgs.br/saju/grupos/gaire>. Acesso em 30 Dez. 2020.

quais dão acesso a um conjunto de conhecimentos que o sujeito não teria de outro modo. As vivências práticas possuem um significado e constituem-se em diferentes manifestações da cultura corporal de movimento. “Logo, as práticas corporais são textos culturais passíveis de leitura e produção” (Brasil, 2018, p.216).

Desse modo, a Educação Física articula-se à área de Linguagens, preservando as particularidades de cada um dos seus componentes, mas com uma ampliação de contextos que permite o aprofundamento de suas práticas, reconhecendo a linguagem corporal como expressão e construção de significados.

O contato com diferentes aspectos da cultura corporal de movimento propicia aos alunos uma experiência prática sensível que, de acordo com a abordagem do professor, pode ocorrer permeada pela reflexão. Pois, como coloca Gomes-da-Silva (*apud* Betti, 2007, p. 215), “a Educação Física deve ser considerada como um processo de relações *comunicativas* entre os alunos e destes com o professor, pois todos são produtores e intérpretes de signos no fluxo das semioses”.

A proposta junto ao grupo de alunos iniciou pela discussão, pesquisa e prática de atividades físicas e lúdicas de diferentes grupos culturais, tendo sido escolhida uma dança típica da Síria chamada *Dabke Dance*¹⁶. A dança é uma das expressões culturais mais fortes do povo árabe, sendo a *Dabke* uma dança forte e festiva, muito popular e praticada em países como Palestina, Jordânia, Líbano e Síria; portanto, essa dança está presente nas zonas de conflito envolvidas pelo projeto *Refugiados*. A *Dabke* foi praticada em aula pelo grupo, registrada em vídeo e, como culminância do projeto, o vídeo foi postado na platafor-

16 BAKKOUR, Adel e Hadi. *Yalla Dabkeh!* Abraço Cultural, 2018. Disponível em: <https://www.abracocultural.com.br/dabke/> Acesso em 12 de dez. de 2020.

ma *Tumblr*¹⁷, plataforma mantida pela turma para registro de produções do projeto em questão a fim de instigar também os letramentos digitais, assim como proporcionar contato com outros adolescentes, como era o interesse inicial dos estudantes.

Além da dança Síria, o grupo teve a oportunidade de vivenciar algumas danças circulares sagradas como a *Tread Gently Earth*, *Luz e Gozar hasta que me ausente*. As danças circulares sagradas são o movimento de caminhar em torno de um centro, estando presente na tradição de povos em todo o mundo, essa prática expandiu-se mundialmente pela iniciativa do bailarino Bernhard Wosien na década de 70. As danças trouxeram aos alunos o sentido coletivo, despertando os aspectos positivos da participação individual como parte integrante desse coletivo. Além disso, as danças circulares foram um dos subsídios de reflexão na Festa do Fogo, festa típica da escola realizada ao final do terceiro bimestre, bimestre dedicado à sabedoria vermelha.

Durante o trabalho com a dança, houve certa resistência por parte dos meninos da turma, necessitando de diálogo sobre a temática de gênero e movimento, assim como dos aspectos históricos e culturais da dança, o que proporcionou ricos momentos de troca. Esse fato é comum na prática da dança na escola, havendo maior aceitação de determinados estilos de dança por parte dos meninos, como, por exemplo, as danças urbanas ou, atualmente, o *K-POP*¹⁸.

17 *Tumblr* é uma rede social e uma plataforma de blogging lançada em 2007, que permite aos usuários publicarem textos, imagens, vídeos, links, citações, áudios e GIFS. Disponível em: https://www.tumblr.com/login?language=pt_BR. Acesso: em 26 Dez. 2020.

18 *K-POP*, abreviação para *korean pop*, é um estilo musical originado na Coreia do Sul, que mistura diversos gêneros da cultura coreana, além de sofrer influências externas para criar a sua própria identidade. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/blog/k-pop/>. Acesso: em 26 Dez. 2020.

Os *jogos cooperativos* também foram propostos ao grupo, primeiro como uma lógica diferente de participação no esporte, no qual jogamos “com” o outro ao invés de “contra” o outro, buscando um espaço favorável de diálogo, respeito mútuo e construção de regras que fizessem sentido para todos.

Durante o projeto *Refugiados* o grupo como um todo estava muito conectado ao futebol. Os alunos verificaram em suas pesquisas que o futebol era a atividade mais praticada por crianças e jovens nos campos de refugiados, pois, mesmo com poucos recursos e materiais, facilmente qualquer objeto transformava-se em uma bola.

Desta forma, ao combinar as vivências práticas com momentos de reflexão sobre a realidade percebida no projeto *Refugiados*, a disciplina de Educação Física buscou trazer a consciência crítica para o processo de ensino-aprendizagem.

Possibilidades e Conexões

Ao observarmos o contexto educacional no qual ocorreram as vivências relatadas, percebemos que o projeto pedagógico da escola em questão propiciava esse encontro na área das linguagens, fomentando as práticas interdisciplinares através de suas abordagens e proposições. Este funcionamento certamente facilita a articulação entre os professores, tanto na elaboração das propostas como no processo de ensino-aprendizagem. Desta forma, para que aconteça efetivamente um trabalho interligado na área das linguagens, torna-se relevante que estas ideias estejam alinhadas com um projeto de escola, a construção de um trabalho que permeie desde a proposta pedagógica, passando pela supervisão escolar, a administração escolar até chegar ao trabalho de sala de aula propriamente dito.

Essas propostas ainda estão distantes da realidade de muitas escolas em nosso país, por isso, é necessário refletirmos sobre o caráter fragmentário que persiste na educação, iniciando por um currículo dividido em disciplinas que pouco ou nada conversam entre si, passando por uma escola que ainda aprisiona o corpo, não considerando a afetividade nos processos do pensamento e da cognição, até chegar a um completo descompasso em relação ao que é vivenciado no espaço escolar e o que o educando experimenta em sua vida comunitária.

Perrenoud (2013) aponta que os saberes ensinados pelas disciplinas se apresentam em duas perspectivas: de maneira mais explícita, saberes que envolvam atitudes e valores iniciados no seio familiar e que moldam as pessoas corroborando com um modelo de sociedade e de indivíduo; assim como saberes que trazem representações do mundo e das escolhas sociais, mas de maneira implícita. Diante disso, as escolhas tomadas na construção de um currículo escolar, tanto do conjunto de conteúdos, como dos métodos de ensino e dos procedimentos didáticos, possuem uma intencionalidade e são determinantes para a concepção de sociedade que queremos:

(...) os componentes ideológicos das educações são mais evidentes e, geralmente, são apresentados nas 'democracias' como algo que está em conformidade com os direitos humanos e com os valores universais, e não é possível preparar para a vida sem estabelecer uma relação de escolhas políticas e filosóficas (Perrenoud, 2013, p.121).

Ao se pensar em um currículo para além das divisões disciplinares, na década de 80, foi traçada uma proposta pedagógica pautada em problemas e temas relacionados à realidade dos alunos para além dos muros da escola, originados a partir dos interesses e das necessidades dos educandos, que os ajudassem a dar sentido ao seu cotidiano e a sua

própria identidade (HERNÁNDEZ, 2001). Essa proposta é chamada de pedagogia de projetos, pedagogia por projetos ou ainda projetos de trabalho. Os projetos fomentam a construção do conhecimento de forma situada, que leva em consideração o contexto de aprendizagem, além de promover uma formação integral do estudante ao colocá-lo como agente ativo do seu processo de aprendizagem:

Na Pedagogia de Projetos a relação ensino/aprendizagem é voltada para a construção do conhecimento de maneira dinâmica, contextualizada, compartilhada, que envolva efetivamente a participação dos educandos e educadores num processo mútuo de troca de experiências. Nessa postura a aprendizagem se torna prazerosa, pois ocorre a partir dos interesses dos envolvidos no processo, da realidade em que estes estão inseridos, o que ocasiona motivação, satisfação em aprender (Guedes *et al.*, 2017, p. 246).

Vemos no presente relato que o Projeto *Refugiados* partiu de uma escuta atenta das professoras dos interesses manifestados pelos estudantes na construção da roda de um bimestre e das necessidades manifestadas pelos mesmos no dia a dia de sala de aula em relação às práticas cooperativas. A temática dos refugiados, em destaque na mídia na época, principalmente com a chegada de refugiados venezuelanos ao país, chamou a atenção dos estudantes e tornou-se um aspecto importante de ser trabalhado em sala de aula de forma crítica, indo além do senso comum (Hooks, 2020).

Tendo ambas as professoras um objeto de ensino em comum, não necessariamente pertencente a uma disciplina específica, os projetos de trabalho fomentam um ensino interdisciplinar, ultrapassando os limites das disciplinas. Como bem destacam Guedes *et al.* (2017), “(...) o trabalho com projetos permite romper com as fronteiras disciplinares, favorecendo o estabelecimento de elos entre as diferentes

áreas de conhecimento numa situação contextualizada da aprendizagem.”

Nessa perspectiva a educação torna-se transformadora, pois alia a reflexão sobre os diferentes contextos às ações práticas em sala de aula, orientando seus objetivos para a vida real, não apresentando uma crítica vazia, mas sim fundada em valores como justiça e liberdade.

Edgar Morin (2005) em sua obra sobre *Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro* apontou para o princípio do *conhecimento pertinente*, um conhecimento que é global, multidimensional e deve apresentar um contexto para ter sentido, ou seja, as informações não são suficientes para que possamos conhecer algo, é preciso situar as informações e os dados em seu contexto para que ganhem sentido. Ao vermos estas múltiplas dimensões do conhecimento inevitavelmente rompemos com a ideia do ensino fragmentário, movimentando os saberes de forma conjunta.

O ensino articulado entre as disciplinas pertencentes à área das linguagens, planejado e executado de forma interdisciplinar, certamente não é uma tarefa fácil, pois como foi discorrido ao longo deste relato, não depende somente dos esforços individuais do professor, mas de uma articulação e convergência em torno de um sentido norteador que envolva a todos os atores do processo. Da mesma forma, os projetos de trabalho favorecem um estudo interdisciplinar, principalmente por não partir de uma receita pronta (Hernández, 2001), mas da realidade e do conhecimento de mundo dos estudantes, permitindo com que as diferentes áreas possam trabalhar com um objeto em comum de forma colaborativa.

Considerações finais

Algumas questões são importantes ao pensarmos no projeto *Refugiados*, projeto aqui relatado. A primeira delas é a importância de dar sentido ao que está sendo aprendido e proporcionar satisfação no processo de aprender, pois quando os alunos participam de algo desde o planejamento, não somente na execução mecânica das atividades, isso os torna responsáveis por sua própria aprendizagem.

Um segundo aspecto que nos desafia a pensar de forma diferente da qual estávamos habituados é a articulação entre os segmentos pedagógicos e administrativos, cada um tendo os seus objetivos e fins, mas sem que um sobreponha o outro. Por exemplo, o incentivo ao trabalho interdisciplinar por parte da estrutura e filosofia escolar do contexto apresentado possibilitou a construção de um fazer colaborativo entre as disciplinas da área das linguagens, promovendo uma aprendizagem realmente significativa, que levava em conta o contexto social em que os estudantes estavam inseridos, este observado de forma crítica, bem como o mundo interno dos alunos era priorizado.

Ao adotar uma aprendizagem baseada em projetos de trabalho no ensino de línguas, observa-se as estruturas linguísticas dentro das práticas sociais a partir dos textos que nos circundam em nosso cotidiano. Ao contrário das metodologias tradicionais pautadas na memorização de nomenclaturas gramaticais soltas, uma aprendizagem fundamentada nos usos da língua permite um olhar abrangente e situado, inclusive em contato com outros saberes, como realizado no projeto interdisciplinar *Refugiados*.

Por sua vez, na prática, em muitas instituições de ensino, a Educação Física ainda está desarticulada da área das linguagens, com o objetivo primordial de disciplinar o corpo, traduzindo uma visão de que

a Educação Física é composta apenas de atividades que privilegiam a aptidão desportiva e a competição. Entretanto, este relato traz a ideia de que a Educação Física é uma disciplina que participa da formação humana em uma perspectiva de totalidade, vislumbrando o aluno como um ser integral e um agente de transformação social.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.
- BETTI, Mauro. Educação Física e Cultura Corporal de Movimento: uma perspectiva fenomenológica e semiótica. *Revista da Educação Física/UEM*. Maringá, v.18, n. 2, p.207-217, 2 sem. 2007
- FAZENDA, Ivani C. A.(org.). *Didática e Interdisciplinaridade*. Campinas, SP: Papirus, 1998.
- GUEDES, José Demontier; SOUZA, Antonielle Serafim de; SIDRIM, Francisca Maraysa Luciano; *et al.* Pedagogia de Projetos: Uma Ferramenta para a Aprendizagem. *ID on line REVISTA DE PSICOLOGIA*, v. 10, n. 33, p. 237–256, 2017. Disponível em: <<https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/650>>. Acesso em: 25 Dez. 2020.
- GONÇALVES, Maria Augusta Salin. *Sentir, Pensar, Agir: corporeidade e educação*. Campinas, SP: Papirus, 1994.
- HERNÁNDEZ, Fernando. Os Projetos de Trabalho: um mapa para navegantes em mares de incerteza. *Projeto: Revista de Educação*, v. 3, n. 4, p. 2-7, 2001.
- HOOKS, bell. *Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática*. São Paulo: Editora Elefante, 2020.
- MATIAS, J. Projeto Didático de Gênero: um dispositivo de ensino pensado pela e para a Rede Municipal de Novo Hamburgo. *Saberes em Foco*, v. 2, n. 1, p. 257–268, 2019.

MORIN, Edgar. *Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro*. São Paulo: Editora Cortez, 2005.

PERRENOUD, Philippe. *Desenvolver competências ou ensinar saberes? A escola que prepara para a vida*. Porto Alegre: Penso, 2013.

Projeto político pedagógico. Escola Caminho do Meio, Viamão, 2019.

O trabalho com a produção textual escrita no livro didático de português: análise do volume 1 da coleção 'projeto Lumirá'

Jorge Luís Lira da Silva

Introdução

O presente capítulo¹⁹ surgiu a partir das indagações e, consequentes, reflexões advindas do processo de realização do *Estágio Supervisionado: Docência na Educação Básica*, componente curricular obrigatório do curso de Pedagogia, da Centro Universitário Internacional (Uninter), mais precisamente no período destinado às observações das práticas de ensino nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Nessa etapa, estivemos em contato com uma turma do 1º. ano do 1º. ciclo, de uma instituição privada de ensino²⁰, na cidade de Recife, no Estado de Pernambuco, momento em que pudemos acompanhar a didatização proposta pela docente para o ensino de língua portuguesa, no campo da alfabetização. Nesse sentido, nosso interesse residuiu, do ponto de vista didático, de maneira mais acentuada, para o uso do material didático presente nas aulas observadas. Embora a escola observada, como já mencionamos, fosse da rede particular, detendo, supostamente, por um lado, uma oferta mais diversificada de recursos didáticos; e, por outro, uma autonomia para a eleição de quais desses recursos deveria ser usado nas salas aula, constatamos que o livro didático ocupava um lugar de destaque nas práticas observadas. Também evidenciamos que, apesar de, na escola privada, os livros didáticos eleitos não precisem, necessariamente, estar vinculados ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) - programa do Governo Federal responsável pela escolha e distribuição de coleções de livros didáticos às escolas públicas - , o Projeto Lumirá, voltado à área de Língua Por-

19 Texto apresentado como Trabalho de Conclusão de Curso, do Curso de Pedagogia, Segunda Licenciatura, do Centro Universitário Internacional UNINTER - 2017.

20 Optamos por questões de ética na pesquisa em salvaguardar o nome e endereço da escola na qual fizemos a observação das aulas.

tuguesa, usado na referida escola, havia sido submetido ao crivo do referido programa, isto é, se constituía um material que figurava nas duas realidades brasileiras de oferta de ensino - privada e pública -, aspecto que tornou ainda mais relevante o presente trabalho, pelo horizonte de perspectiva de reflexão e de contribuição ampliado. Nesse sentido, em sintonia com esse trabalho, encontramos, atualmente, vários estudos que têm se debruçado sobre o livro didático (LD) usado nas escolas brasileiras. De acordo com Rangel (2003, p.14) a crescente onde de interesse pelo LD, na universidade, nas escolas, e mesmo junto à opinião pública em geral, constitui algo como o *retorno do recalcado* (grifos nossos). O autor faz esse empréstimo de um termo da psicanálise para aludir à volta, com intensidade redobrada, de certas ideias, sentimentos e desejos que se pretendeu excluir da consciência e, conseqüentemente, de seu enfrentamento. O autor está se referindo ao período em que se fecharam os olhos para a precariedade das escolas públicas, às péssimas condições de trabalho do professor, à insuficiência de sua formação inicial ou continuada, por meio de dois atalhos, para ele, ingênuos: no primeiro, esquecia-se a baixa qualidade do LD oferecido e seu papel na prática pedagógica; no segundo, atribuía-se a este a culpa pelos insucessos da escola. Nessa perspectiva de novos e velhos interesses pelo LD, o *advento* do PNLD parece estabelecer caminhos teóricos e metodológicos bastante definidos para o Livro Didático de Português (Rangel, 2003), principalmente, quando observamos que tais caminhos partilham das mesmas inquietações que norteiam o ensino de língua materna, oferecendo, assim, orientações afinadas com as concepções vigentes de ensino e de linguagem produzidas no âmbito acadêmico, constituindo-se um importante instrumento para avaliar as coleções didáticas adotadas nas escolas públicas e, em alguns casos, na rede privada de ensino, como no caso da adoção

da Coleção Lumirá pela Escola Souza Veras. Assumimos, assim, com base nos atuais pressupostos para o ensino de língua portuguesa, uma concepção de língua compreendida como lugar de interação e de diálogo, cujos sujeitos são agentes ativos/construtores de sua realidade histórico-social. Nessa direção, as práticas de leitura, oralidade, de produção textual e de análise linguística, como eixos do ensino de língua portuguesa, historicamente, tratadas na escola de forma fragmentada e estanque, passam, a partir dessas novas postulações, a caminhar juntas. Sem desconsiderar a relação de integração entre esses eixos didáticos, nesse artigo, por sua vez, procuraremos, por questões de recorte metodológico, analisar o trabalho proposto pelo livro didático para o eixo de produção textual escrita e a perspectiva teórico-metodológica do manual do professor para o ensino de língua portuguesa, partindo da hipótese de que tal material didático, aprovado pelo PNLD, estaria em sintonia com uma didatização mais articulada às orientações vigentes para o trabalho com o eixo de ensino em análise. Sendo assim, inicialmente, traremos as bases teóricas que respaldam o ensino de produção textual, a partir de reflexões sobre concepções de língua articuladas às concepções de texto, desdobradas na necessidade de se considerar a produção textual na perspectiva dos gêneros textuais, bem como também nas orientações vigentes propostas pelos documentos oficiais de ensino para o eixo de produção de texto. Na sequência, metodologicamente, procuraremos as seguintes questões, na análise dos dados: existia um ensino sistemático de produção textual ao longo das unidades do livro didático (LD)? O que o Manual do Professor revelava sobre essa questão? Quais tipos de atividades de produção textual eram propostos pelo LD? Quais gêneros foram solicitados no trabalho com esse eixo de ensino? Como se davam as etapas de planejamento e revisão da produção textual nas atividades propostas?

Diferentes concepções de língua, diferentes concepções de texto

Em se tratando das relações entre as concepções de língua e de texto, a primeira concepção de língua vista como “máscara do pensamento”, ou seja, vista como representação mental do indivíduo, norteou (e ainda parece nortear) os estudos considerados tradicionais (Geraldi, 2002, p.41). O texto produzido, nessa abordagem, não é resultado de um processo histórico-social, em que se constitui a partir da presença de outras vozes discursivas que ecoaram com vigor no processo de sua elaboração, mas pretende, *soberbamente*, ser dono de sua vontade, de suas ações e de suas palavras, como se o sujeito dessa enunciação sozinho tivesse a força de produzir sentido, de fazer história. Na concepção de língua tratada como código e, portanto, como mero instrumento de comunicação, o texto é igualmente concebido de forma a ser decodificado por um receptor ideal, cuja capacidade de reconhecer o código emitido pelo sujeito se daria de forma linear, já que emissor e receptor utilizariam um código homogêneo, conhecido, falado e escrito por todos, bastando ser (de)codificado para se tornar explícito. Por fim, na terceira concepção de língua, compreendida como lugar de interação, o texto “passa a ser considerado o próprio lugar da interação e os interlocutores, como sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e são construídos (Koch, 2003, p.17, (grifos da autora)”. O texto, ainda nessa perspectiva, mobiliza uma rede complexa de produção de sentidos, por meio de uma cadeia de interação que não está concentrada somente na superfície do texto, ou seja, entre os seus elementos linguísticos ou na sua forma de organização, mas também *reclama* outros conjuntos de saberes que não se encontram explicitamente na materialidade do texto, além de todo um processo

de reconstrução no interior do evento comunicativo (Koch, 2003). Nesse sentido, outros aspectos emergem como necessários à efetivação do sentido no texto, como por exemplo, o contexto²¹, que a princípio foi visto apenas como entorno verbal, ou seja, como co-texto, sendo, depois, ampliado, numa perspectiva pragmática, de modo que essa visão passou a considerar o contexto de produção, o contexto imediato, ou seja, a necessidade de se considerar a situação comunicativa. De acordo com Leal (2003, p.206), para refletirmos sobre os contextos de produção, é importante retornar às considerações de Bakhtin sobre o papel dos gêneros textuais enquanto instâncias que “permeiam as relações sociais entre indivíduos na sociedade e que cada gênero textual, em cada esfera da interação, tem uma concepção de destinatário que o determina enquanto gênero discursivo”. Ainda segundo a autora, como nessa perspectiva fica sugerido que são as características da situação de interação que definem a escolha dos gêneros textuais a serem adotados para *instrumentalizar* (grifos nossos) a produção textual, essas mesmas características orientam também as adaptações a serem feitas a partir desses gêneros no nível dos recursos linguísticos a serem utilizados, desde a seleção lexical, organização seqüencial e estruturação dos períodos.

Os gêneros textuais e a produção de textos

Em uma perspectiva bakhtiniana, todo texto é essencialmente dialógico, possui um destinatário, que efetivará o enunciado e deter-

21 Segundo Goodwin & Duranti (*apud* Koch, 2003) não parece possível estabelecer uma definição única sobre contexto, já que este pode significar coisas bastante diferentes em paradigmas de pesquisa e que, mesmo no interior de tradições particulares, parece ser definido mais pela prática, pelo uso do contexto para trabalhar com problemas específicos do que por definição formal.

minará as escolhas que serão feitas, quanto ao tema, à composição estrutural, ao estilo, ou seja, quanto ao gênero discursivo em que esse texto realizar-se-á. Há ainda um alerta para o fato de que essas escolhas são determinadas socialmente e procuram cumprir determinadas finalidades em determinadas situações.

Nas sociedades complexas, a variedade dos gêneros discursivos corresponde à diversidade das formas de ação humana, à diversidade dos grupos sociais e ao grau de formalidade ou intimidade, distância ou proximidade, das relações interpessoais que se estabelecem dentro de um mesmo grupo e entre diferentes grupos (Costa Val, 2003.p.126).

Dessa forma, constituídos por meio da interação verbal, os gêneros textuais têm, aqui, sua concepção enraizada por uma releitura bakhtiniana proposta por Marcuschi (2002, p.21) que os define como “fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social (...) São entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa (...) Caracterizam-se como eventos textuais maleáveis, dinâmicos e plásticos” e são exigidos nas distintas práticas de letramento. Diante, então, dessas demandas de letramento²², vê-se a necessidade de introduzir o trabalho com os gêneros textuais na sala de aula de Língua Portuguesa, articulado aos eixos didáticos, o qual se preocupa em familiarizar os alunos em diversas situações sociocomunicativas, orientação curricular que já data mais de trinta anos. Todavia, por ser extremamente desafiador, ainda, um ensino de língua materna nesta perspectiva teórico-metodológica, vemos, por exemplo, a dificuldade em distinguir tipo textual de gênero textual, assim como também trazer, numa perspectiva didática,

22 Segundo Soares (1998, p.39) letramento é o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais.

tais pressupostos para as aulas de português. No primeiro caso, uma causa seria o fato de, tradicionalmente, ter se convencionado classificar um texto, observando somente aspectos relacionados à tipologia. Assim, por exemplo, um conto de fadas, um romance, uma história em quadrinhos, eram, comumente, classificados como textos narrativos, sem se levar em conta outros aspectos como função social, estilo, composição, tema, agrupando-os, simplesmente, em uma categoria que pode ser comum a tais gêneros citados, mas que por si só não dá conta de todas as suas especificidades. Sobre os tipos textuais, Marcuschi (2002, p.22) os define como “uma espécie de sequência teoricamente definida pela natureza linguística de sua composição (...) Em geral, abrangem cerca de meia dúzia de categorias como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção”. O segundo caso, referente à dificuldade de aplicação dos gêneros em sala de aula, poderia ser visto como resultante de dois aspectos *a priori*: a) embora esteja na “moda”, ainda, se falar de gêneros textuais, ainda, é um tema que suscita questionamentos tanto entre os próprios teóricos e os diversos paradigmas conceituais sobre gênero textual, assim como também para os próprios professores – principalmente os que possuem muitos anos de sala de aula e são resultado de uma formação mais antiga -, os quais, tendo que orientar suas práticas pelos documentos curriculares vigentes, os PCN (1997), por exemplo, deparam-se, num primeiro momento, com uma proposta curricular carregada de terminologias linguísticas de difícil “tradução”; e, depois, com um sistema educacional que não incentiva a formação continuada de tais docentes; b) o processo de didatizar, por sua vez, não é um dos mais simples, tendo em vista que a transformação dos conhecimentos produzidos na academia em saberes escolares (Chevallard, 1991) demanda um processo complexo de transposição didática em instâncias que passam pelos

textos do saber (livro didático, propostas curriculares), assim como também na forma como o professor se apropriará de tais conhecimentos e como irá transpô-los.

A produção de textos e os Parâmetros Curriculares de Ensino de Língua Portuguesa

De acordo com os PCN (1997), o trabalho com a produção de textos tem por objetivo formar alunos-escritores de forma competente, capazes de produzir textos coesos e eficazes. Esse documento define como escritor competente um indivíduo que, nas situações de produção de um discurso, atente-se para o contexto cultural em que está inserido e suas possibilidades, saiba selecionar o gênero textual adequado para a realização desse processo sociocomunicativo, atendendo aos objetivos pretendidos na produção desse texto. Corroborando o discurso do PCN (1997), Leal e Mélo (2007) afirmam que nós produzimos textos (orais escritos) para interagir e agir na sociedade e que são diversas as situações em que essa atividade de produção é requerida, exigindo dos produtores de texto “conhecimentos variados de diferentes graus e de complexidade múltiplas” (Leal e Melo, 2007, p. 13), além de tempo e de esforço cognitivo. Nesse sentido, as autoras chamam a atenção para alguns saberes e algumas habilidades, na prática de produção textual, que não se dão de forma espontânea e, por conseguinte, na escola, precisam ser tratados através de um ensino sistemático.

Revisão gramatical, seleção vocabular, seleção de conteúdos, dentre outras, são atividades que exigem de quem escreve habilidades e saberes nem sempre desenvolvidos espontaneamente. Para escrever, precisamos aprender sobre a escrita e sobre o que escrevemos. Tanto uma dimensão

quanto outra dependem do nosso ingresso ao mundo da escrita, que é muito mais do que aprender a notar palavras no papel (Leal e Melo, 2007, p. 13).

Ainda sobre a questão, considerando os saberes e habilidades acima apresentados, os PCN (1997) afirmam também que o produtor de texto competente é aquele capacitado para olhar para o seu texto como um objeto, observando se o mesmo está “confuso, ambíguo, obscuro ou incompleto (Brasil, 1997, p.48). Acrescentam-se a essas habilidades, a capacidade do escritor em ser capaz de recorrer a outros textos como fontes escritas a serviço de sua produção. Como vimos, várias são as finalidades da produção textual, em função da diversidade de situações comunicativas exigidas socialmente, as quais impõem a corporificação da linguagem através de um gênero textual adequado. Essa perspectiva em compreender a produção de texto, no ensino de português, compõe muito do que se tem pesquisado nas últimas décadas sobre esse eixo de ensino e de como ele é construído do ponto de vista teórico-metodológico.

Hoje já se sabe que aprender a escrever envolve dois processos paralelos: compreender a natureza do sistema de escrita da língua — os aspectos notacionais — e o funcionamento da linguagem que se usa para escrever — os aspectos discursivos; que é possível saber produzir textos sem saber grafá-los e é possível grafar sem saber produzir; que o domínio da linguagem escrita se adquire muito mais pela leitura do que pela própria escrita; que não se aprende a ortografia antes de se compreender o sistema alfabético de escrita; e a escrita não é o espelho da fala (Brasil, 1997, p.48).

Metodologia

Para a realização deste artigo, utilizamos a análise de conteúdo de Bardin (1977), que possibilitou a exploração dos aspectos do trabalho

com a produção textual presentes no volume 1 da Coleção Lumirá. Como adiantamos, a escolha pelo volume 1 da coleção supracitada deveu-se ao fato de ter sido o material didático usado de maneira significativa nas aulas da professora observada, no período do estágio *Estágio Supervisionado: Docência na Educação Básica*, na Escola Souza Veras, já mencionada. Outro aspecto que justificou a pesquisa com o livro didático também se atrelou ao fato de esse material em análise compor o PNLD/2016, aspecto relevante já que na rede privada as coleções de livros adotadas não precisam necessariamente estar subordinadas a esse programa de análise e seleção de livros didáticos. Na análise desse volume 1, da coleção supracitada, fizemos um levantamento das atividades contidas nos livros, referentes à produção textual, a fim de identificá-las quanto ao tratamento dispensado a esse eixo didático.

Caracterização da Coleção Lumirá e do volume 1 da respectiva coleção

O livro didático analisado pertence à Coleção Lumirá, volume 1, da área de Língua Portuguesa, organizada pela Editora Ática S.A, uma obra coletiva, cuja editora responsável chama-se Heloísa Pimentel, publicado no ano de 2016. De acordo com o manual do professor (MP), o Projeto Lumirá objetiva contribuir para uma prática pedagógica que consiga promover o desenvolvimento do conhecimento de modo reflexivo e significativo. Ainda segundo o MP, o projeto didático-pedagógico do Lumirá se apoia em cinco pilares: a) aprendizagem significativa; b) competência leitora; c) desenvolvimento de habilidades e competências; d) programa de atividades estruturado; e) cidadania. Este livro é composto de um manual do professor, constituído de uma parte geral, com pressupostos teórico-metodológicos mais am-

plos, como, por exemplo, reflexões sobre o processo de alfabetização, sobre o processo de avaliação; e de uma parte específica, contendo a reprodução do livro do aluno e as orientações para o trabalho em sala de aula página a página. Quanto à estrutura da obra, identificamos que esta se constitui de seções, as quais possuem finalidades específicas. Na “Abertura das Unidades”, há a proposta de leitura de imagem, funcionando como aquecimento para os conteúdos que serão estudados nos capítulos. Na seção “Sopa de Letrinhas”, encontram-se atividades voltadas à apropriação do sistema de escrita alfabética. Na seção “Leitura”, objetiva-se contribuir na formação de leitores, para além da concepção de leitura como decifração de códigos, através do trabalho com as estratégias leitoras, antes, durante e após a leitura de diferentes gêneros textuais. Na seção “Mergulho na escrita”, associada às modalidades gramática e ortografia, de dimensão mais normativa, assume um trabalho com base em situações concretas de uso, distante de uma visão de estudo da língua como um sistema em si. Na seção “Meus textos”, a que se relaciona diretamente com o objeto desse estudo, o aluno produz seu próprio texto, através de etapas definidas, tais como planejamento da escrita, elaboração de um esboço do texto, de estratégias de revisão e a produção da versão final gênero textual solicitado, em articulação, segundo o MP, com os PCN (1997) de Língua Portuguesa. A seção “Recreio” é constituída de atividades como jogos, cruzadinhas, bingo, objetivando a apropriação do sistema de escrita alfabética. As “Atividades do capítulo”, por sua vez, comportam, em cada capítulo, “um programa de atividades que retoma, organiza e sistematiza os principais assuntos tratados (MPPLLP1, 2016, p.XXIX)”, na perspectiva das habilidades e competências. A seção “Leitura de imagem” propõe a leitura de imagens presentes em fotografias, a fim de se relacionar com a unidade do livro em estudo

e com os temas transversais, conforme prescreve os PNC (1997). Por fim, o material traz a seção “O que aprendi?”, na qual se objetiva fazer um trabalho de metacognição, que consiste em possibilitar que o aluno reflita sobre o processo de aprendizagem vivenciado, a partir da sistematização dos conhecimentos adquiridos. Além disso, traz a seção “Para saber mais”, contendo uma lista de pequenas resenhas de livros de literatura; e a seção “Dicionário”, presente nos dois últimos volumes. Nesse processo de caracterização do material didático, consultamos, ainda, a avaliação feita pelo *Guia de Livros Didáticos: PNLD 2016: Alfabetização e Letramento e Língua Portuguesa: ensino fundamental, anos iniciais* (GLD, 2016) para a Coleção Lumirá, com foco no livro 1. Nesse documento, do ponto de vista de uma visão geral, a resenha identifica uma diversidade de gêneros, a partir de uma coletânea de autores representativos da literatura brasileira e de interesse da criança. Em relação à produção textual, o Guia avalia que se trata de um trabalho que contribui para o planejamento, a escrita e a revisão de textos. Em relação à análise da obra, mais precisamente quanto ao eixo de produção textual, situado na seção “Meus textos”, como já mencionado, a resenha do GLD aponta que há diversas propostas para a escrita de gêneros textuais distintos, objetivando que o aluno aprenda produzi-los, como por exemplo, poema conto de aventura, bilhete, receita, recriação de conto infantil, entrevista, cardápio, biografia, cartaz, história em quadrinho, cantiga, dentre outros (GLD, 2016, p.133). Em relação ao volume 1, o Guia avalia que as atividades estão mais relacionadas à apropriação do sistema de escrita alfabética: produção de rimas, de listas, preenchimento de lacunas de poema, escrita de final de fábulas, escrita de bilhetes, de modo que os objetivos para esse eixo vão avançando de forma progressiva, assim como a seleção dos gêneros a serem produzidos avança em complexidade ao

longo dos volumes. Nesse sentido, no primeiro volume, “as propostas visam apenas finalizar textos, completar frases de textos e escrever textos mais simples e curtos, para depois chegar à produção de textos mais longos e complexos (GLD, 2016, p.133)”. No texto da resenha, contudo, encontramos algumas ressalvas: primeiro, a quantidade pequena de atividades que abordam o fenômeno da variação linguística articulada a essa dimensão da produção textual; em segundo lugar, na seção “Em sala de aula”, no GLD (2016), sinaliza-se para o fato de que nem todas as atividades de produção de texto escrito indicam espaço de circulação, suporte e destinatário ou etapas de produção (planejamento, escrita e revisão). Diante, então, dos aspectos elencados acima, observamos que a avaliação sobre a coleção Lumirá, feita pelo GLD (2016), é marcada, de maneira geral, por uma avaliação positiva, quanto ao eixo de produção textual escrita, apontando poucas poucas ressalvas, sinalizando para que o professor, na sala de aula, esteja atento para garantir maiores condições de produção na escrita de gêneros propostos na coleção, ampliando, portanto, os comandos das atividades. A seguir, apresentamos a análise dos dados.

Análise dos dados

Existia um ensino sistemático de produção textual ao longo das unidades do livro didático? O que o Manual do Professor revelava sobre essa questão?

Para respondermos a essa pergunta, procuramos identificar as atividades de produção textual, ao longo das quatro unidades presentes no volume, verificando, *a priori*, a frequência de atividades voltadas a esse eixo de ensino. Chegamos ao seguinte resultado: na unida-

de 1, encontramos 7 atividades de produção textual; na unidade 2, 3 propostas; nas unidades 3 e 4, localizamos 4 atividades em cada uma delas. A princípio, ainda que quantitativamente, observamos que o PL apresentou atividades de produção textual em todas as atividades do volume 1, concentrando um maior número de atividades na unidade 1. Essa maior quantidade de atividades, na unidade supracitada, por sua vez, deve-se, primeiramente, ao fato de termos identificado atividades de produção textual localizadas não apenas na seção “Meus Textos”, espaço destinado ao trabalho com esse eixo, como já mencionado acima, mas também alocadas nas seções “Sopa de Letrinhas” e “Recreio”, como podemos observar no exemplo abaixo:

RECREIO

1. VOCÊ SABE O TELEFONE DE TODOS OS SEUS AMIGOS? COMO VOCÊ FARIA SE QUISESSE LIGAR PARA ELES? *Resposta pessoal.*

2. VOCÊ VAI FAZER UMA AGENDA COM OS CONTATOS DOS SEUS AMIGOS E FAMILIARES. PARA NÃO ESQUECER NINGUÉM, FAÇA UMA LISTA COM O NOME DELES. COLOCANDO-OS EM ORDEM ALFABÉTICA.

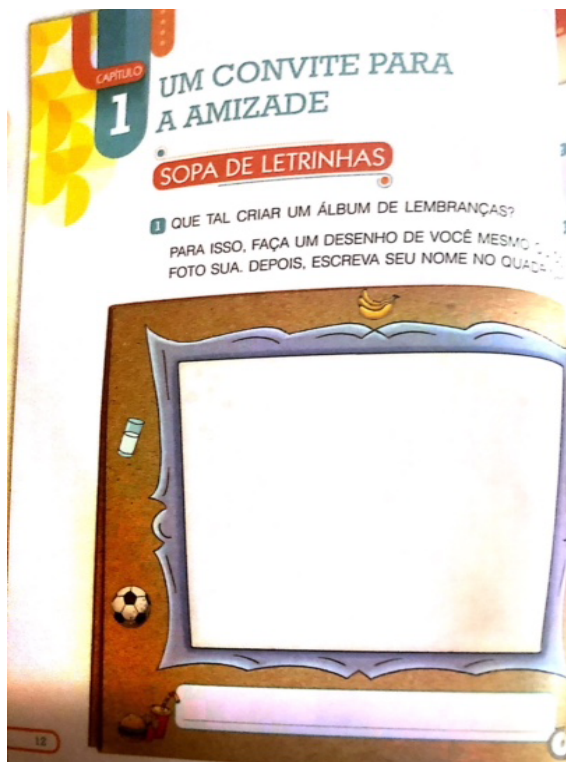
A	G
B	H
C	I
D	J
E	K
F	L

(Projeto Lumirá- Língua Portuguesa – Volume 1 – p. 52 – 2016).

No exemplo apresentado, observamos que o comando 2 da atividade solicitou que os alunos produzissem uma agenda telefônica, contendo os contatos dos alunos e familiares. Embora não houvesse uma finalidade definida para a produção do gênero em questão, do ponto de vista de um interlocutor visado ou de um contexto de circulação sinalizado, o gênero agenda telefônica havia sido abordado na seção anterior “Mergulho na Escrita”, visando ao trabalho com a ordem alfabética dos nomes contidos na agenda, conteúdo previsto na Unidade 1. Para tanto, o gênero é explorado, intencionalmente, em seus aspectos composicionais e linguísticos para dar conta dos objetivos relativos à apropriação do sistema de escrita (SEA), prioridade nesta etapa de escolarização a qual o LD atende. Essa questão ficou, ainda, mais evidente ao consultarmos as orientações dadas ao professor, nas quais se colocava como relevante que os alunos percebessem a função organizadora da ordem alfabética em contextos distintos tais como nos livros de uma biblioteca, a lista de alunos da turma, já que, no capítulo anterior, o alfabeto tinha sido abordado. Para compreendermos melhor a sistematização proposta pelo Projeto Lumirá/Volume 1 (PLV1), analisamos o MP, a fim de percebermos a coerência entre o que os pressupostos teórico-metodológicos revelavam e a didatização efetivamente proposta. O MP assumiu uma transposição didática que assegurasse aos alunos os seus direitos como escritor, tais como:

produzir textos em função de propósitos valiosos para eles e no contexto de autênticas e variadas situações de comunicação, dirigindo-se tanto a destinatários específicos e conhecidos quanto gerais e desconhecidos; tomar decisões sobre o registro linguístico a utilizar; dispor de tempo necessário para planejar, escrever sucessivas versões, refazer os planos iniciais e revisar seus escritos (MPPL, 2016, p.XV).

Nesse sentido, ao longo das dezoito atividades de produção, identificados no LD, reconhecemos propostas didáticas que procuraram se afinar com o que fora “prometido” no MP, especialmente em relação à diversidade de gêneros textuais solicitados na produção de textos, no decorrer das unidades, em um circuito que, predominantemente, considerou a necessidade de familiarização dos alunos com o texto em questão antes da produção. Sobre isso, destacamos, por exemplo, o trabalho com o gênero convite, já “anunciado” na seção “Leitura”, no capítulo 1, da unidade 1, criando as condições para que a produção textual estivesse articulada não apenas com os outros eixos de ensino de língua portuguesa, mas também com a temática da unidade, nesse caso, “Aprender é uma festa!”. Entretanto, alguns outros comandos de produção textual não estiveram articulados, totalmente, a esses pressupostos, talvez porque havia a preocupação de garantir que os alunos, nessa etapa escolar, também estivessem habilitados quanto ao processo de apropriação do SEA. Nesse sentido, o próprio MPPL (2016) sinalizou para as especificidades das práticas de leitura e escrita no ciclo inicial do Ensino Fundamental, momento em que as crianças estão “aprendendo a atuar como leitores e escritores e ao mesmo tempo estão tentando compreender a natureza do sistema de escrita (MPPL, 2016, p.XV)”. Dessa forma, notamos objetivos explicitados, na produção de textos de gêneros como o álbum de lembranças – atividade não por acaso alocada na seção “Sopa de Letrinhas”, no capítulo 1, da Unidade 1 -, muito mais voltados ao trabalho com o SEA do que, necessariamente, com a produção de textos em si, como podemos constatar: “o objetivo principal desta atividade é levar os alunos a refletir sobre a escrita do nome, além de utilizá-lo em um contexto significativo: a página de um álbum de lembranças (PL, 2016, p.12)”.



(Projeto Lumirá- Língua Portuguesa – Volume 1 – p. 13 – 2016).

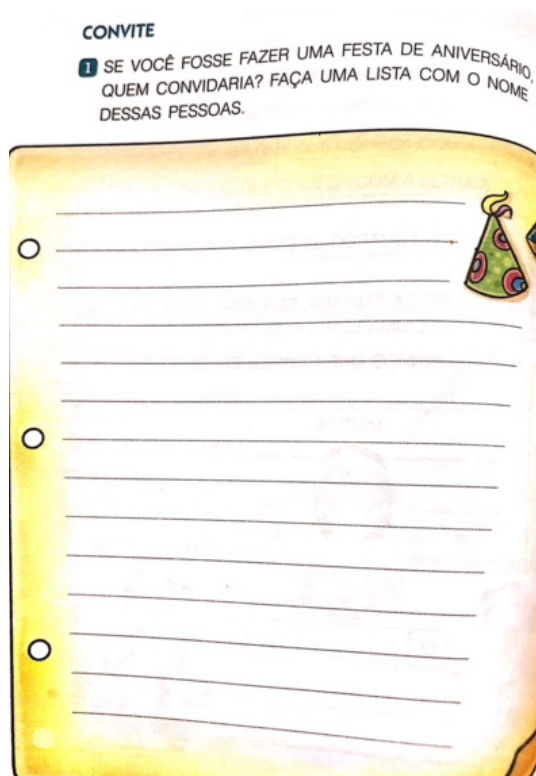
Nessa direção, uma série de outros encaminhamentos dados ao professor, a título de desdobramentos da atividade, no LD, somente reforçaram a necessidade de consolidar o trabalho com o *nome*, através da escrita na lousa dos nomes, da realização da chamada utilizando um crachá, da elaboração de um cartaz de aniversariantes, da criação de um mural dos nomes, ou seja, situações de escrita pensadas para explorar, prioritariamente, o sistema de escrita de forma “contextualizada” já que a produção do álbum de lembranças, por exemplo, não possuía destinatário em potencial nem contexto de circulação sinalizado. Inferimos, assim, que, o MP, ao assumir um ensino pautado

em “garantir a introdução das crianças no mundo letrado – e não somente ao conhecimento das primeiras letras (MPPL, 2016, p.XIV)”, compreendeu que a didatização, nessa etapa escolar, empreenderia um trabalho pautado no texto e em situações de produção textual, ainda, que os objetivos didáticos pretendidos secundarizassem, em alguns momentos, as especificidades desse eixo de ensino, sobretudo, quanto às condições de produção de tais textos.

Quais tipos de atividades de produção textual eram propostos pelo livro didático? Quais gêneros foram solicitados no trabalho com esse eixo de ensino?

As atividades de produção textual, como já sinalizado, estiveram concentradas, em 72% das ocorrências, na seção “Meus Textos”. Nesse espaço, os alunos foram solicitados a produzir uma diversidade de gêneros textuais ou partes dos textos a seguir: lista de aniversário, completar partes do convite, escrita de parlenda, regra de jogo, produção de versos, capa de livro, final de fábula, obra de arte, livro de receitas, letra de canção, final de conto de fadas, história coletiva e bilhete. De acordo com o MPPL (2016), a concepção de escrita não pode se circunscrever a compreensão do funcionamento do sistema alfabético de escrita, a partir do estabelecimento das relações grafofônicas, ou a habilidade em utilizar os “instrumentos com que se escreve: lápis, caneta, papel ou o teclado de um celular/computador”, mas também deve partir da compreensão que escrever “é saber produzir textos de variados gêneros e que respondam a diferentes exigências (MPPL, 2016, p.XVII). Pactuamos desses pressupostos, pois assim como Cardoso e Madza (1998), assumimos que a introdução das crianças no cenário da diversidade de textos de diferentes gêneros, “bem como de

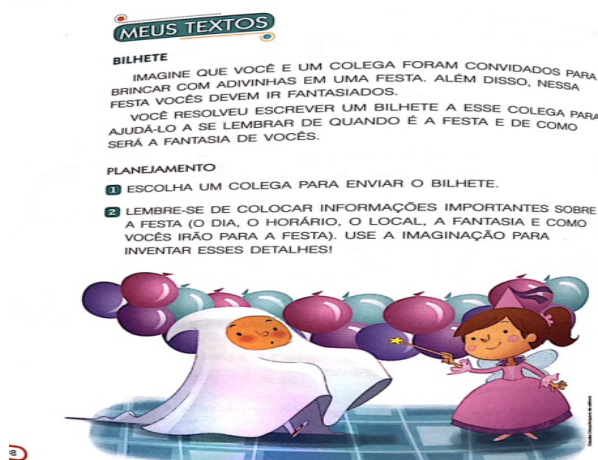
textos diferentes de um mesmo gênero, fará com que gradualmente aprendam sobre o que há de semelhante e diferente entre esses textos em relação a temas, léxico, sintaxe, formas de apresentação na página, suporte, etc (Brandão e Leal, 2005, p.34)”. Destacamos, por sua vez, que as atividades de produção textual elegeram gêneros textuais, cujas propriedades composicionais e linguísticas mais se adequaram ao trabalho com o eixo da alfabetização, ou seja, ao trabalho com as unidades menores da língua, no nível da palavra, por exemplo, relegando a um plano hipotético, por exemplo, a sua função social, como podemos ver no exemplo abaixo:



(Projeto Lumirá- Língua Portuguesa – Volume 1 – p. 21 – 2016).

No caso da atividade acima, o comando da atividade parte da seguinte pressuposição: “se você fosse fazer uma festa de aniversário quem convidaria?”. Nesse sentido, constatamos uma atividade cuja finalidade foi “criada” para sinalizar uma provável situação de comunicação e, provavelmente, justificar a escolha por um gênero textual, “que apresenta uma estrutura simples”, permitindo que atividades de escrita de listas possibilitem que os alunos “pensem muito mais na escrita das palavras (que letras usar, quantas usar, em que ordem, comparar outras escritas, etc.)” (MPPL, 2016, p.20), em detrimento de uma maior abordagem dos aspectos sociodiscursivos ligados ao gênero em questão.

Nessa direção, identificamos um número significativo de atividades em que o gênero a ser produzido é explicitado, assim como também o conteúdo temático, o interlocutor visado, a esfera de circulação, mas a situação de comunicação é imaginária, criada para “contextualizar” a atividade de produção textual, como podemos ver na produção do gênero bilhete - “use a imaginação para inventar esses detalhes”.



(Projeto Lumirá- Língua Portuguesa – Volume 1 – p. 198 – 2016).

Ainda em relação à atividade acima, o trabalho com a produção textual, no planejamento, chama a atenção para a escolha do interlocutor, sobre elementos composicionais do gênero, mas não sinaliza, na atividade em si, para o tom a ser dispensado no texto, ou seja, para o nível de formalidade da linguagem empregada no texto desse gênero, deixando de explorar a questão da variedade linguística do ponto de vista da interface entre escrita e oralidade, deixando a cargo do professor, nas orientações, tal tarefa. Mesmo no tópico “revisão”, espaço reservado ao trabalho com os critérios de avaliação na produção de texto, o aspecto linguístico destacado é o uso do sinal de pontuação no final das frases.

Como se davam as etapas de planejamento e revisão da produção textual nas atividades propostas?

Consideramos que o planejamento do ensino de produção textual deve estar respaldado em princípios que devem considerar: a) finalidades e destinatários claros no processo de escrita, a partir de situações mais aproximadas com as práticas sociais; b) escrever para atender a diversas finalidades, destinatários e situações de comunicação, na perspectiva de desenvolver práticas de letramento distintas, características dos contextos diferentes de interação social; c) Refletir sobre os textos escritos e sobre as ações que são realizadas ao escrever (Melo e Silva, 2007). Nas atividades de produção textual, sobretudo, da unidade 2 adiante, identificamos um número significativo de propostas que trazem o planejamento como uma das etapas do processo de escrita, contemplando o interlocutor, considerações sobre características do gênero, comandos relativos à ação de escrita do texto em questão e uma situação fictícia de comunicação. Vejamos um exemplo:

MEUS TEXTOS

CAPA DE LIVRO

- 1 OUÇA A HISTÓRIA QUE O PROFESSOR VAI LER.
- 2 AGORA, IMAGINE QUE VOCÊ TENHA SIDO CONVIDADO CRIAR UM TÍTULO PARA A HISTÓRIA QUE VOCÊ OUVIU, TAMBÉM PARA ILUSTRAR A CAPA DO LIVRO.

PLANEJAMENTO

- 3 PARA ISSO:
 - INVENTE UM TÍTULO PARA A HISTÓRIA.
 - PENSE EM UMA ILUSTRAÇÃO PARA A CAPA. VOCÊ PODE DESENHAR OU FAZER COLAGENS. LEMBRE-SE DE QUE A ILUSTRAÇÃO DEVE TER RELAÇÃO COM A HISTÓRIA QUE VOCÊ OUVIU.
 - PREPARE-SE PARA CRIAR A CAPA: FAÇA UM RASCUNHO ANTES DE COMEÇAR.

(Projeto Lumirá- Língua Portuguesa – Volume 1 – p. 82 – 2016).

Nessa direção, verificamos a presença de outros elementos, considerados extremamente relevantes, na produção textual: a elaboração prévia do rascunho e a revisão textual, pautado em critérios próprios para cada gênero textual em estudo. De acordo com Mendonça (2007), ao afirmar que trabalhar com texto não significa, necessariamente, trabalhar com gêneros, a abordagem de ambas as dimensões deve estar a serviço do planejamento e das necessidades de tratar determinado aspecto textual e/ou discursivo, fator que implicará, também, nos critérios de revisão que serão estabelecidos na produção de textos de dado gênero.

Vejamos:

REVISÃO

- 4 PENSE SOBRE ESTAS QUESTÕES: VOCÊ GOSTOU DO TÍTULO QUE ESCOLHEU? PLANEJOU COMO FAZER A ILUSTRAÇÃO?
- 5 FAÇA UM X NA TABELA PARA CADA RESPOSTA SUA. DEPOIS FAÇA OS ACERTOS NA CAPA DE LIVRO NA PÁGINA AO LADO.

	SIM	PRECISO FAZER / REFAZER
ESCREVI UM TÍTULO PARA O LIVRO?		
FIZ A ILUSTRAÇÃO?		
ESCREVI O NOME DO AUTOR?		
ESCREVI O NOME DO ILUSTRADOR (MEU NOME)?		

(Projeto Lumirá- Língua Portuguesa – Volume 1 – p. 82 – 2016).

De acordo com Brandão (2007, p.120), revisar um texto “é torná-lo objeto de nossa reflexão, é pensar sobre o que foi ou está sendo escrito e encontrar meios para melhor dizer o que se quer dizer, reelaborando e reescrevendo o já escrito”. Esse tipo de estratégia possibilita que as crianças assumam não apenas o papel de produtoras de seus textos, mas também se desloquem para o papel de possíveis interlocutores do texto que produziram, percebendo aspectos que precisam ser melhorados, isto é, se o material escrito cumpre sua finalidade, se está adequado à situação comunicativa. Desse modo, quanto mais a produção de texto possuir condições de produção claras, mais impactará no trabalho de revisão que será feito pelo escritor.

Considerações finais

A experiência do Estágio Supervisionado foi de extrema importância por se constituir um ambiente propício para a teorização de saberes oriundos da prática escolar, através da qual fenômenos são observados, problematizados, tornando-se objetos de estudo, como o caso deste presente artigo, voltado à análise das propostas de produção textual no livro didático (LD). A observação das aulas de uma docente, pertencente à rede privada, nas turmas de alfabetização, possibilitou a constatação do uso recorrente do LD em suas aulas, revelando a importância, ainda, desse recurso na prática pedagógica. Essa constatação permitiu-nos, inicialmente, investigar qual a natureza do livro didático que estava sendo utilizado naquela turma observada, nas aulas voltadas ao ensino de língua portuguesa, sobretudo, por conta dos pressupostos teórico-metodológicos que orientam o debate acadêmico vigente, no qual não mais se sustenta um processo de alfabetização relegado à decodificação de códigos linguísticos, através de

textos cartilhados, forjados para a memorização de padrões silábicos, mas se busca, cada vez mais, consolidar uma didatização que considere o processo de apropriação do sistema de escrita alfabética vinculado à promoção de práticas de letramento, através da familiarização com a leitura e escrita de distintos gêneros textuais que circulam socialmente. Sendo assim, considerando os desafios de um ensino de língua materna que, desde as etapas iniciais de escolarização, possibilite a inserção das crianças na produção de textos autênticos em paralelo com a aprendizagem do sistema de escrita alfabética, vimos nascer o objeto desse estudo, centrado na análise do tratamento didático dado à produção textual no livro didático de alfabetização, do Projeto Lumirá. Constatamos, no material analisado, a presença da diversidade textual, presente, ao longo das unidades, buscando articular-se às temáticas eleitas no LD. As sequências de atividades, de maneira geral, procuraram estabelecer uma relação com os eixos de ensino de língua, de modo que a seção destinada à leitura, por exemplo, garantia que os alunos se familiarizassem com o gênero textual que seria produzido na seção “Meus Textos”, espaço destinado à produção textual. Nesse sentido, verificamos, por parte da seleção de textos contida no LD, uma preocupação em proporcionar que o ensino de alfabetização se desse em torno dos gêneros textuais. Não à toa, a didatização proposta recorreu a textos cujas propriedades composicionais e linguísticas fossem apropriadas para a reflexões em torno do SEA, especialmente, nos casos em que as atividades de produção textual não estavam circunscritas à seção “Meus Textos”. Sendo assim, as atividades de produção textual ora objetivavam fortalecer o eixo de ensino relativo à reflexão sobre o sistema de escrita, sobretudo, nas unidades iniciais em que há a pressuposição de que os alunos estão em fase de construção de suas hipóteses silábicas sobre o SEA; ora buscaram, nas unidades posteriores, propor atividades de escrita considerando o interlocutor, o gênero a

ser produzido, a situação de comunicação – na maioria dos casos, imaginárias -, e a esfera de circulação, circunscrita, na maioria dos casos, ao contexto escolar. Muito há, ainda, o que avançar nos estudos sobre a produção de textos, no contexto de transposição no livro didático, exigindo que haja sempre uma “vigilância epistemológica”, no sentido de continuidade dos estudos. Em função do recorte metodológico, feito neste estudo, ficam questões que podem ser refletidas em pesquisas posteriores, tais como: como se dá a progressão das atividades de produção textual nos volumes da coleção Projeto Lumirá nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental? Quais gêneros textuais são selecionados nessa progressão curricular? De que maneira professoras distintas fazem uso(s) deste livro didático em turmas de alfabetização.

Referências

- BARDIN. L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. A revisão textual na sala de aula: reflexões e possibilidades de ensino. In: Telma Ferraz Leal; Ana Carolina Perrusi Brandão. (Org.). *Produção de Textos no Ensino Fundamental*. 1.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- BRASIL. *Guia de livros didáticos*: PNLD 2016: Alfabetização e Letramento e Língua Portuguesa: ensino fundamental anos iniciais. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2015.
- BRASIL, Ministério da Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- CARDOSO, Beatriz; MADZA, Ednir. *Ler e escrever, muito prazer!* São Paulo: Ática, 1998.
- CHEVALLARD, Yves. *Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: AIQUE, 1998, 1ª ed. 1991.

- COSTA VAL, Maria da Graça. Atividades de Produção de textos escritos em livros didáticos de 5ª. a 8ª. séries do ensino fundamental. In: ROJO, Roxane e BATISTA, Antonio Augusto Gomes (orgs.). *Livro didático de Língua Portuguesa, Letramento e cultura da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.
- GERALDI, João Wanderley (org.) *O texto na sala de aula*. 3ª. ed. São Paulo: Ática, 2002.
- KOCH, Ingedore Villaça. *O texto e a construção dos sentidos*. 7ª. ed. São Paulo: Contexto, 2003.
- LEAL, T.F. *Produção de textos na escola: a argumentação em textos escritos por crianças*. (Tese de Doutorado). Recife: UFPE. 2003.
- LEAL, Telma F.; MELO, Kátia L. R. Produção de textos: introdução ao tema. In: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; LEAL, Telma Ferraz. (orgs.). *Produção de textos na escola: reflexões e práticas no Ensino Fundamental*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- MARCUSCHI, Luís Antônio. Gêneros textuais: definições e funcionalidade. In: Dionísio, Ângela, MACHADO, Ana Rachel e BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. 1ª. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- MELO, Kátia Leal Reis de; SILVA, Alexsandro da. *Planejando o ensino de produção de textos escritos na escola*. In: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; LEAL, Telma Ferraz. (orgs.). *Produção de textos na escola reflexões e práticas no Ensino Fundamental*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- RANGEL, Ergon. Livro Didático de Língua Portuguesa: o retorno do recalcado. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva e BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). *O livro didático do português: múltiplos olhares*. 2ª. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.
- SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia e CAVALCANTE, Marianne, C. B. Trabalhar com texto é trabalhar com gênero? In: SANTOS, Carmi Ferraz, MENDONÇA, Márcia e CAVALCANTE, Marianne, C. B. (Orgs.). *Diversidade textual os gêneros na sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2ª. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

A atuação da sociolinguística na aprendizagem de crianças com dificuldades de interação no contexto escolar e sua facilidade com a tecnologia

Emanoelly Carvalho Ferreira
Aleandra Muniz Carvalho de Queiroz Silva
Daniel da Silva
Larissa Moreira Pinto
Sinthia Moreira Silva

DOI: 10.29327/5389399.1-10

Introdução

A educação é responsável pela disseminação do conhecimento e pelo desenvolvimento humano, a fim de possibilitar a atuação em sociedade. Devido a sua importância existem normas que regem este direito fundamental conforme será trabalhado nesta pesquisa. Embora esse direito seja inerente a todos, ainda há dificuldades na sua eficácia, cabendo o estado, sociedade e família resguardá-los e fiscalizá-los.

A linguagem é um instrumento fundamental e importante no contexto escolar pois é o principal produto da cultura e a principal ferramenta para comunicação. No processo de alfabetização, a linguagem nasce em meio e objeto da aprendizagem, exigindo sua utilização de maneira nova. Assim, a criança pode enxergar esta linguagem de maneira familiar ou não, dependendo da classe social em que está inserida.

Somados a isso, tem o fator tecnologia, que a cada dia está mais evoluído, afetando até mesmo o mundo infantil, onde os aparelhos tecnológicos se popularizam e tem se mostrado com finalidade educativa (se usados de maneira correta). Mas o que vem acontecendo é exatamente o contrário, pois tem comprometido a socialização infantil, o desenvolvimento em um todo, além de dificultar o processo ensino-aprendizagem.

A escolha para o trabalho se deu devido a observação de encaminhamentos de crianças, feito por escolas para o setor de saúde mental do município de Itaperuna/RJ, tendo como justificativa delas possuírem dificuldade de aprendizagem na escola, mas na facilidade de manuseio de aparelhos eletrônicos.

Neste sentido, será abordado nesta pesquisa os estudos da sociolinguística para diversos casos, os quais estabelecem a necessidade de os professores terem conhecimentos fornecidos pela abordagem da

disciplina, de modo a possibilitar aos alunos, em especial esse grupo específico, a aprendizagem mais efetiva da língua padrão falada e escrita, sem desvalorizar ou negar sua linguagem espontânea, e o ambiente em que a criança está inserida. Já que muitos são encaminhados para esse local e sujeitos à medicação sem necessidade.

Dessa forma, a sociolinguística será apresentada, de modo que venha fazer parte das práticas pedagógicas dos professores alfabetizadores, onde tenha consciência e compreensão de que diferença linguística não significa deficiência, o que torna obrigatório a não estigmatização das formas de linguagem não padrão, e nem a classificação e valorização das falas humanas em “certas” ou “erradas”, sendo avaliações oriundas de preconceitos de ordem social. Além disso, é essencial que o professor alfabetizador conheça a realidade linguística dos alunos para trabalhar de forma mais consciente com as especificidades fonológicas.

Utilizando-se de metodologia qualitativa e embasamento na pesquisa bibliográfica, teóricos como Libâneo (2012), Bortoni (2015), Costa (2015) Pacheco (2017), dentre outros, cujos pensamentos se afinam acerca do tema, sustentam as discussões propostas na pesquisa.

A educação como um direito fundamental

Em uma esfera global, a educação é direito resguardado desde 1990 pela Convenção sobre os direitos humanos, através de um tratado internacional de direitos humanos sobre crianças e adolescentes da ONU (Organização das Nações Unidas), nos quais os estados signatários assinaram um documento que garante a educação e o crescimento da criança. Além de adotar medidas para que de fato este direito venha a ser efetivado.

Já no Brasil, a educação como um direito fundamental e um dever foi estabelecido após a redemocratização em 1985 do país, sendo promulgado na constituição federal de 1988 (Gimenez *et al.*, 2022). Este dever foi regulamentado no art. 208, incisos I e IV, em que a Constituição assevera ao Estado em garantir a Educação Básica dos 04 aos 17 anos de idade e a Educação Infantil às crianças de até 5 anos de idade (Brasil, 1988).

Em consonância com os mandamentos constitucionais, nasce o ECA (estatuto da criança e do adolescente), regida pela lei nº. 8.069/1990, a qual traz a criança como sujeito de direito e prioridade nacional com um sistema de elaboração e de fiscalização de políticas dirigidas a infância e adolescência, dentre a elas, o direito à educação como um fator para o seu pleno desenvolvimento e preparo para o exercício da cidadania.

Assim, conforme os arts. 53, 54, 55 do ECA, é garantido o ensino público e gratuito, igualdade de condições para permanecer ou acessar a escola, o direito de ser respeitado pelos educadores, acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência, dentre outros. Além disso, estabelece que este dever não é apenas dos pais ou responsáveis, mas também do poder público, posto que no parágrafo 2º do art. 54 deixa bem expresso que o não oferecimento deste ensino obrigatório ou sua oferta irregular importa em responsabilidade da autoridade competente (Brasil, 1990).

Ademais, a LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996 fez coro ao ECA no sentido de assegurar a criança o direito a educação como um dever da família e do estado na qual deve considerar os princípios da solidariedade humana, liberdade, desenvolvimento do educando bem como seu preparo para exercer a cidadania, conforme consta no art. 2º.

Dessa forma, a criança passa a ser respeitada como um ser humano em desenvolvimento que detém peculiaridades e necessidades específicas (Brasil, LDB/1996). E mediante o que foi exposto é possível perceber que esse direito está regulamentado e resguardado por várias normas, para melhor compreensão é necessário conceituar o que de fato seria a “educação”.

De acordo com (Kuhlmann, 2003), possui um conceito bem amplo, pois envolve toda e qualquer maneira de educação da criança na família, na sociedade, comunidade e na cultura em que vive. Porém, na Constituição Federal há um significado mais específico e limitado, no que tange a modalidade específica das instituições educacionais para criança de 0 a 6 anos de idade. Devido a crescente industrialização essas instituições nascem na metade do século XIX, em vários países europeu, como várias iniciativas reguladoras da vida social.

A educação específica consiste em um processo constante de criação do conhecimento e da busca transformação da realidade pela reflexão e consequente ação humana. Já a educação de forma geral se manifesta de duas maneiras: a educação dominadora (descreve a realidade e transfere o conhecimento) e a educação libertadora (ato de criação do conhecimento e método de ação-reflexão para modificar a realidade) (Costa, 2015).

A palavra educação etimologicamente tem origem no latim “educare”, trazendo o significado de “direcionar” ou “conduzir para fora”, isto é, entende-se que a educação seria o caminho e o preparo do ser humano para que ele possa estar passível em viver em sociedade (CER, 2022). Assim, observa-se que a educação infantil é necessária para que a criança tenha um convívio além do familiar, onde aprende a se relacionar, desenvolvendo habilidades importantes para sua formação, além de capacidades cognitivas e motoras.

No que tange aos direitos fundamentais das crianças Machado (2003) diz que são especiais, com o sentido de ser diferentes do direito dos adultos, sob o aspecto quantitativo e qualitativo, podendo expressar que crianças e adolescentes gozam de mais direitos fundamentais que os adultos.

Assim, os direitos fundamentais são tidos como supranacionais, direitos humanos positivados pelo estado, intimamente ligados à dignidade humana e à limitação do poder, ou seja, o Estado tem o poder positivo de observar e agir visando instituir condições mínimas de vida e do desenvolvimento da personalidade humana (Nascimento; Alkimin, 2019).

Além disso, o convívio em num ambiente escolar sadio e equilibrado faz parte desse direito e dever de iniciativa privativa do Estado, cabendo a família a obrigação de vigiar, zelar e cuidar da qualidade das relações e do convívio escolar. Corroborando com esta ideia tem-se o disposto no art. 70 do ECA em que diz que é dever de todos prevenir a ocorrência de ameaça ou violação dos direitos da criança e do adolescente (Brasil, 1990).

Por isso, a importância da vigilância, posto que se houver violência nesse ambiente, comprometerá gravemente, a qualidade das relações com os demais, posteriormente poderá comprometer a qualidade de vida pessoal, já que a escola é uma continuação do convívio social e familiar, devendo oferecer felicidade e bem-estar quem a frequenta, podendo acarretar prejuízo a saúde física e psíquica (Nascimento; Alkimin, 2019).

Mediante todo o exposto, é notório que há inúmeras normas que regem o direito à educação das crianças e adolescentes, mas não basta estar somente escrito, é necessário colocar em prática. Sendo papel do estado proporcionar escola de forma gratuita e ambiente sadio com

profissionais competentes, a família sempre buscar motivar, vigiar e acompanhar todo o processo de desenvolvimento. A sociedade em geral buscar respeitar e considerar o próximo a fim de se assegurar o desenvolvimento integral da criança e sua plena formação pessoal e profissional.

Os fatores que acarretam os impasses educacionais

Com o crescimento do número de sistemas de ensino devido a democratização da escola pública e a consequente expansão da quantidade de alunos, aumentou também os impasses nos processos de aquisição de leitura e de escrita demonstrando dificuldades no processo ensino-aprendizagem (Fonseca, 2015).

De acordo com Guarido e Moysés (2011), há muito tempo a pessoa que não aprende é vista como o responsável por seu fracasso, seja em função da sua cultura, origem econômica ou até mesmo por suas características biológicas. Em contrapartida, toda criança tida como normal adquire uma língua natural, sem um treinamento específico para este fim e sem a necessidade de preocupar com a ordem em que as sentenças são faladas a elas. Dá-se o nome a essa propriedade da aquisição de linguagem de universalidade da linguagem (Crain; Lillo-Martin, 1999).

Há crianças que aprendem a linguagem com seus pais ou seus responsáveis, outras têm maior convívio com adultos, enquanto outras convivem mais com outras crianças recebendo pouca atenção de adultos. Apesar dessas grandes diferenças na forma de aquisição da linguagem de cada um desses casos, essas crianças adquirem a língua da comunidade em que estão inseridas, todas elas acabam aprendendo a mesma língua, falada ao seu redor. A este fenômeno dá-se o nome de uniformidade.

Destaca-se também o tempo levado para que uma criança faz a aquisição da linguagem e a use com boa performance é considerado curto. Já aos 4 anos de idade, apesar da complexidade de uma língua, as crianças conseguem dominar quase todos os tipos de estruturas usadas na sua língua, isto antes de frequentar o ambiente de ensino.

O primeiro contato do ser humano com a linguagem ocorre no ambiente doméstico. Iniciando a aquisição da linguagem sem a necessidade de uso de mecanismos complexos ou métodos pedagógicos bem elaborados. Em curto período de tempo o infante estará dominando de forma rápida e suficiente para interagir satisfatoriamente com os membros de sua comunidade (Grolla, 2009).

Assim, quando já com um bom domínio da linguagem adquirida em seu ambiente doméstico a criança é encaminhada à escola para adquirir a leitura e a escrita. E é neste local que ocorre um choque nela, principalmente a oriunda de famílias que vivem nas periferias das cidades, em comunidades ou nas áreas rurais, pois suas famílias são desfavorecidas economicamente e conseqüentemente prejudicadas enormemente em diversos aspectos.

Com relação às suas condições de moradia, de acesso à cultura é muito limitado. Assim o conhecimento de mundo é bastante reduzido. Seu contato com o universo da leitura é praticamente inexistente e seu léxico é muito pobre. Essas condições pesam muito na formação dos filhos dessas famílias e tornará visível o fruto das desigualdades sociais de uma sociedade.

Portanto, fatores econômicos que atingem as famílias pobres impedem o acesso delas ao universo literário, limitando o contato com o padrão culto da língua, prejudicando principalmente as crianças. Diversos estudos concordam que a leitura em voz alta para as crianças pequenas pelos adultos tem influência significativa na elevação dos

níveis de conhecimento do vocabulário e, conseqüentemente, de sua competência linguística oral (Teberosky; Jarque, 2014).

Quando chega à escola, lhe é apresentada a leitura e a escrita, ambas regidas pelo padrão culto da língua. A nova modalidade lhe é imposta como a correta, forçando-a desconsiderar a linguagem que adquirira em seu ambiente doméstico.

Neste momento pode ocorrer um choque que poderá ter diversas reações. Para aquelas crianças que conseguirem assimilar a modalidade da língua do padrão culto poderão nutrir sentimentos de desprezo pela linguagem de menor prestígio e assim, nutrir o preconceito linguístico. Esta linguagem diferente pode provocar uma reação bastante negativa, um desestímulo naquelas crianças que conseguirem assimilar a nova linguagem e que resultará em dificuldade de aprendizagem (Teberosky; Jarque, 2014).

E esta que afeta a tantas crianças das escolas públicas que atendem as comunidades carentes espalhadas pelo Brasil. É bom ressaltar que algumas dessas crianças são portadoras de distúrbios de aprendizagem, que é diferente de dificuldade de aprendizagem.

De acordo com Tuleski e Eidt (2007), o Distúrbio de Aprendizagem é um termo genérico que se refere a um grupo heterogêneo de desordens, manifestadas por dificuldades na aquisição e no uso da audição, fala, escrita e raciocínio matemático. Essas desordens são intrínsecas ao indivíduo e presume-se serem uma disfunção de sistema nervoso central. Entretanto, o distúrbio de aprendizagem pode ocorrer concomitantemente com outras desordens como distúrbio sensorial, retardo mental, distúrbio emocional e social, ou sofrer influências ambientais como diferenças culturais, instrucionais inapropriadas ou insuficientes, ou fatores psicogênicos. Porém, não são resultado direto destas condições ou influências, conforme apontam

Ademais, Machado (1992) fornece um conceito sobre o transtorno: “dificuldades de aprendizagem” tem por base dois pressupostos: a) a dificuldade para aprender apresentada por crianças sem retardo mental, que tiveram oportunidades para aprender e que estão livres de desordens físicas ou emocionais significativas, a dificuldade nesse caso, sendo devida a déficits em processos psicológicos básicos envolvidos na compreensão ou utilização da linguagem falada ou escrita e em habilidades matemáticas, b) estes déficits no processamento de informações serem considerados como reflexos de fatores biológicos-genéticos ou constitucionais.

Com esta distinção torna-se nítida a constatação que ocorre com crianças que aprendem com facilidade o manejo de aparelhos de celulares, tablets e interagem com as mídias sociais, mas que apresentam dificuldades na aprendizagem formam um grupo específico com uma característica própria. São crianças que têm uma maneira diferente de aprender, isto quer dizer que elas aprendem, portanto devem ser buscados meios para que transponham esse obstáculo que impede elas por meio da educação se tornem vitoriosas em um sistema que oprime os menos favorecidos.

A esse grupo acima referido muito poderia ser beneficiado com auxílio da Sociolinguística. A elaboração de projetos pedagógicos com a participação dela permitiria compreender plenamente o contexto social de cada aluno com esse transtorno, e assim adaptar a linguagem da escola à linguagem de seu contexto.

Acontece é que essas crianças ao serem encaminhadas para um dispositivo de tratamento de transtornos mentais, estão sendo vítimas de uma violência, e elas têm consciência disto, pois relutam aceitar a sugestão de tratar-se no local e chegam a afirmar: “o que eu vou fazer aqui? Eu não sou doido”. Tudo isso porque a sociedade discrimina os

doentes mentais, e essas crianças não querem submeter a essa discriminação.

Portanto, é possível observar que muitas são as causas dos problemas para ocorrer essa dificuldade no aprendizado como um todo. Sendo necessário respeitar o processo de cada criança e buscar entender todo o contexto que a cerca. Como uma solução para este impasse têm-se a sociolinguística que será abordado no tópico posterior.

A sociolinguística como um fator importante na educação

A Sociolinguística é fruto de um congresso organizado por William Bright na Califórnia em maio de 1964, dele emergiu como uma ciência que observa a língua em seu uso real, levando em consideração as relações entre a estrutura linguística e os aspectos sociais e culturais da produção linguística. Assim, a língua é considerada uma instituição social e, portanto, não sendo possível estudá-la como uma estrutura autônoma. Dessa forma, a Sociolinguística analisa as questões relacionadas à variação e mudança linguística, bilinguismo, contato linguístico, línguas minoritárias, política e planejamento linguístico, e mais outras ainda (Lima, 2014).

A variação linguística é um dos fenômenos estudados pela Sociolinguística que ocorre em todas as línguas e todas as eras da história humana. Mesmo antes do congresso promovido por William Bright, na Califórnia no Século XX, o fenômeno da variação linguística já era notado pela narrativa bíblica de uma guerra entre as tribos de Israel que termina com genocídio da tribo derrotada. Durante a prática do genocídio as vítimas eram identificadas a partir de uma variação linguística. Como se vê na passagem do livro dos Juízes: Os homens de Gileade tomaram os pontos mais rasos de travessia do Jordão, e sempre

que um fugitivo de Efraim tentava voltar para a outra margem, eles o confrontavam. “Você pertence à tribo de Efraim?”, perguntavam. Se o homem negasse, eles o mandavam dizer “Chibolete”. Se ele era de Efraim, dizia “Sibolete”, pois o povo de Efraim não consegue pronunciar essa palavra corretamente. Então eles o capturavam e o matavam no lugar de travessia do Jordão. JUÍZES 12:5,6 (Bíblia Sagrada, 2016).

O registro acima mostra que variações sempre ocorreram e ocorrem na atualidade, assim como novas surgirão, sem depender de nenhuma ação normativa. As variações linguísticas eram notadas ao longo da história, porém nunca foram alvo de estudos acadêmicos. Somente milênios depois em 1964, Willian Labov formulou um modelo de descrição e de interpretação do fenômeno linguístico no contexto social de comunidades urbanas – ficando conhecido como Sociolinguística Variacionista ou Teoria da Variação. Seus pesquisadores procuram analisar as variações que estão em concorrência, as usadas ao mesmo tempo, e as concorrentes, as formas linguísticas que concorrem entre si (Pacheco, 2017).

O objeto da Sociolinguística é a língua falada, observada, descrita e analisada em seu contexto social, isto é, em situações reais de uso. Seu ponto de partida é a comunidade linguística, um conjunto de pessoas que interagem verbalmente e que compartilham um conjunto de normas a respeito dos usos linguísticos.

Assim, a Sociolinguística aponta para a importância de analisar a língua como parte da manifestação cultural e social de um povo, entendendo que as variações são importantes, pois elas carregam a história de cada comunidade.

As variações linguísticas sempre sofrem resistência da forma estabelecida como padrão. Esta tida como língua de prestígio e usada pelos estratos dominantes em uma sociedade que está condicionada ao

contexto histórico, geográfico e sociocultural no qual os falantes estão integrados. Sendo responsável pela pluralidade da língua em um país de extensão territorial e multiplicidade cultural significativas, como o Brasil e marcado pelas grandes desigualdades sociais (Silva, 2015).

O autor argumenta que as variações não devem ser tidas como erros, isto seria perpetuar a ocorrência do preconceito linguístico. Esse julgamento cria barreiras para o enriquecimento do patrimônio cultural da nação, pois a língua transmite a herança cultural de um povo e carrega aspectos de vida, das crenças e valores de uma sociedade (Silva, 2015).

Na concepção de Bortoni (2015), elas não ocorrem somente nas línguas, mas também acontecem na fala de pessoas. A escola é o espaço em que recebe crianças de diversos contextos, portanto deve atuar não como um órgão julgador diante das variações de seus alunos. Não agindo com indiferença diante das produções textuais dos alunos (orais e escritas), que apresentam variação, mas assumir uma atitude natural, o que também não significa que “vale tudo”, significa, sim, que estamos agindo sem preconceito, porém com responsabilidade e sobretudo muito sensibilidade.

É notório o pouco interesse dos alunos nas aulas de língua materna, devido ao fato da dificuldade que eles apresentam para a compreensão da gramática tradicional, pois esta não é usada no cotidiano deles, oriundos das camadas menos favorecidas. Há uma necessidade de um diálogo constante entre política linguística e política educacional na apropriação das contribuições da Sociolinguística à Educação.

Portanto, é preciso aproximar o ensino à realidade desses alunos. Assim, eles conseguirão assimilar os conteúdos ministrados e desenvolver seu conhecimento, bem como o interesse pela sua língua mãe. A Sociolinguística traz interferências significativas e positivas para o

ensino de língua materna, desfazendo o mito de uma norma-padrão da língua, que é a língua correta e adequada a ser estudada e usada por todos os falantes.

As vantagens e desvantagens da tecnologia

Com o avanço da tecnologia, as crianças já nascem tendo contato direto com diversos dispositivos eletrônicos como celular, tablet, TV, videogame, ou até mesmo computador, acarretando na utilização precoce comprometendo o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social da criança, posto que, há uma preferência no âmbito de interação com demais crianças e a diversão ao mundo virtual ao invés de jogar bola, brincar de boneca, e correr atividades que envolvem exercícios físicos.

O uso prematuro da tecnologia por crianças se dá devido o contexto social contemporâneo marcado por uma reorganização da dinâmica familiar, onde não se pode deixar de trabalhar. Dessa maneira, o fato de não estar presente em casa maior parte do tempo dá margens para o uso excessivo, além do contato com os filhos ser através do aparelho celular, acarretando em uma interação não presencial entre os pais e filhos (Paiva; Costa, 2015).

Inseridos neste contexto moderno e levando em consideração as necessidades das famílias atuais, ainda não há um consenso acerca da tecnologia, pois uns defendem que há benefícios com o contato, outros apontam como um fator negativo. De acordo com Abreu, Eisenshtein e Estefenon (2013), é preciso valorar este contato, já que na etapa de existência humana, a criança se encontra em fase de formação da sua maturidade emocional, podendo sofrer influências na qual pode contribuir positivamente ou negativamente o seu desenvolvimento emocional e cognitivo.

De maneira positiva, as autoras Neves *et al.* (2015) fazem menção a utilização da tecnologia aos aspectos essenciais para o desenvolvimento humano, isto é, tal uso funciona como estímulo, despertando a criatividade e a comunicação, além de encorajar a capacidade de libertação e independência das crianças.

Nesse mesmo sentido, Libâneo (2012), defende que a televisão e computador contribuem no processo pedagógico, desde que usados corretamente, podendo completar o ensino-aprendizagem e sua interação. Assim, as mídias manifestarão pedagogicamente sob três maneiras: através de um conteúdo escolar das vastas disciplinas do currículo; por meio de competências e atitudes profissionais para professores e quem atua na escola; e como forma de comunicação humana. Sendo utilizadas e influenciadas para ensinar a pensar e ensinar a aprender gerando o seguinte resultado: desenvolvimento de pensamento autônomo, estratégias cognitivas, dirigir seu processo de aprendizagem, autonomia para organizar, facilidade de resolver e analisar os problemas, dentre outras.

Embora a tecnologia ofereça um leque de conhecimento sobre diversas áreas, onde usado de maneira certa, construtiva e moderada possibilitando o enriquecimento da educação das crianças. Por outro lado, Campos (2014) assevera que a tecnologia pode afetar a saúde física e mental das crianças, posto que através da pesquisa do autor ficou constatado que crianças que passam mais e quatro horas conectadas cotidianamente são mais propensas a desenvolverem problemas sociais, até mesmo depressão, baixa autoestima e ansiedade.

Em outra pesquisa realizada pelo autor, verificou-se que no Brasil, que através de entrevistas, entre 6 a 9 anos de idade, 97% delas fazem uso excessivo da internet e como resultado desse contato 27% delas já sofreram *cyberbullying* (Campos, 2014).

Em consonância com Lancellotti (2021), o cyberbullying ocorre quando o bullying sucede por meio de mídias, plataformas digitais que tem o objetivo de humilhar ou intimidar outra pessoa a título de exemplo podemos citar: propagar mentiras na rede, compartilhar fotos embaraçosas ou duvidosas de alguém, ameaçar o outro por meio das redes, dentre outra.

Assim, o uso precoce gera inúmeros questionamentos quanto ao desenvolvimento infantil, dentre elas, a preferência em estabelecer amizades virtuais do que reais, de modo a se entreter neste mundo sem limites, sem regras ou restrições (Paiva; Costa, 2015).

Ademais, as crianças ficam bem expostas pela mídia ser uma ferramenta extremamente atrativa. Por isso, eles passam muito tempo consumindo os conteúdos, desenvolvendo problemas de aprendizagem, carência, mais propensas a violência, jogadores compulsivos, adolescentes hipersexualizados além de sintomas físicos como dores de cabeça, alterações posturais, prejuízos na visão, prejuízo na hora de dormir, já que a luz emitida por eles altera a liberação da melatonina, hormônio que regula o sono e que só é liberado no escuro (Neves *et al.*, 2015).

Outras consequências podem vir à tona cedo ou mais tarde como: a obesidade, uso de tabaco, álcool e drogas (Abreu; Eisenstein; Estefanon, 2013). Assim, os pais precisam estar sempre em alerta e buscar medidas para a fiscalização, monitorando horários e o que acessam na internet, posto que o uso indiscriminado dessa ferramenta pode prejudicar sua formação e seu desenvolvimento.

De modo, a estimularem as suas crianças a gastarem energia com brincadeiras, passeios e esportes. Porém caso a tecnologia venha a ser utilizada de forma correta, trará benefícios a longo prazo, utilizando este recurso sentirão estimuladas a ler e desperta curiosidade para des-

cobrir o mundo, favorecendo o querer e o prazer de aprender dentro e fora da escola.

Conclusão

O homem é um ser gregário e por isto depende intensamente de relacionar com os membros da comunidade a qual está inserido. Nenhum homem é uma ilha”, ensinou o poeta e religioso inglês John Donne (Rollemberg, 2020), isto cria uma forte dependência de estabelecer relacionamentos em toda a existência humana. Relacionamentos faz o indivíduo aprender e ensinar, crescer e amadurecer, prosperar ou regredir, fracasso ou êxito.

O ponto crucial dos relacionamentos é a comunicação, e esta é o ato de passar-se uma mensagem que ocorre por meio da linguagem – que é um sistema de sinais que utilizamos para nos comunicarmos. Diante do choque sofrido pelo contato com a norma padrão é preciso mudar essa prática, pois tem levado um grupo significativo de alunos a não ter interesse no aprendizado e causando a dificuldade de aprendizagem

Portanto, a linguagem popular é a que predomina, uma vez que as classes sociais menos favorecidas somam a maior parcela da população brasileira. E sabemos que os alunos de escolas públicas pertencem às classes menos favorecidas, por este motivo é de suma importância que as aulas de língua portuguesa sejam embasadas na teoria da Sociolinguística, a fim de que se dissolvamos preconceitos linguísticos e o ensino de língua portuguesa seja de fato eficiente, tornando este aluno num sujeito crítico e reflexivo, além de apto a se manifestar adequadamente nas mais variadas situações de comunicação.

Referências

- ABREU, C. N.; EISENSTEIN, E.; ESTEFENON, S. G. B. *Vivendo este mundo digital: impactos na saúde, na educação e nos comportamentos sociais*. Porto Alegre: Artmed, 2013.
- BÍBLIA SAGRADA. *Juizes 12.5,6 – Nova Versão Transformadora* - Editora Mundo Cristão. 2016.
- BORTONI, Stela. *Contribuições da sociolinguística educacional para o processo ensino e aprendizagem da linguagem*. 2015. Disponível em: <https://www.stellabortoni.com.br/index.php/artigos/707-iootaibuicois-ia-soiolioguistiia-iiuiaiiioal-paaa-o-paoiisso-iosioo-i-apaioizagim-ia-lioguagim>. Acesso em: 04 jul.2023.
- BRASIL. *Estatuto da criança e do adolescente* – Lei 8.069/1990. Brasília, 1990. Disponível em: L8069 (planalto.gov.br). Acesso em: 29 ago. 2022.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidente da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 03 jul. 2023.
- CAMPOS, R. *Tecnologia em excesso afeta a saúde física e mental das crianças*. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.org//2014/05/29/noticias-saude,192330/tecnologia-em-excesso-afeta-a-saude-fisica-e-mental-das-criancas.shtml>. Acesso em 04 jul. 2023.
- CER. *Como trabalhar os diferentes tipos de educação na sala de aula*. 2022. Disponível em: <https://cer.sebrae.com.br/blog/como-trabalhar-os-diferentes-tipos-de-educacao-na-sala-de-aula/>. Acesso em: 03 jul. 2023.
- COELHO, Izete Lehmkuhl; GÖRSKI, Edair Maria; MAY, Guilherme Henrique; SOUZA, Christiane Maria Nunes de. *Sociolinguística*. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2012. Disponível em: https://ppglin.posgrad.ufsc.br/files/2013/04/Sociolingu%C3%ADstica_UFSC.pdf. Acessado em: 03 jul. 2023.
- COSTA, José Junio Souza da. *A educação segundo Paulo Freire: uma primeira análise filosófica*. 2015. Disponível em: <https://www.theoria.com.br/edicao18/06182015RT.pdf>. Acesso em: 03 jul. 2023.
- CRAIN, S. e D. LILLO-MARTIN (1999) *An Introduction to Linguistic Theory and Language Acquisition*. Oxford: Blackwell Publishers.

- FAZ EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA. *O que é dificuldade de aprendizagem e como lidar?* 2021. Disponível em: <https://www.fazeducacao.com.br/dificuldade-de-aprendizagem-como-lidar#:~:text=Assim%20como%20mencionado%20anteriormente%2C%20a,at%C3%A9%20mesmo%20emocional%20ou%20metodol%C3%B3gica>. Acesso em: 03 jul. 2023.
- FONSECA, Luciana Renata Moreira. *Impasses na aprendizagem e inclusão escolar: estudos de caso sob a ótica da Psicanálise*. 2015. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUOS9VFH47/1/disserta__olucianagravar.pdf. Acesso em: 03 jul. de 2023.
- GIMENEZ, Ana Paula Jacob *et al.* *O direito à educação infantil e a construção da cidadania*. 2022. Disponível em: <https://www.politize.com.br/equidade/blogpost/direito-a-educacao-infantil/#:~:text=Em%20conformidade%20com%20os%20dispositivos,o%20exerc%C3%ADcio%20da%20sua%20cidadania>. Acesso em: 03 jul. 2023.
- GROLLA, Elaine. *Aquisição da Linguagem*. 2009. Disponível em: https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecific/aquisicaoDeLinguagem/assets/541/Texto-base_Aqus._Ling.pdf. Acesso em: 03 jul. 2023.
- GUARIDO, J.; MOYSÉS, M. A. A. *Um panorama nacional dos estudos sobre a medicalização da aprendizagem de crianças em idade escolar*. In: CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO: Grupo Interinstitucional Queixa Escolar (Org.). *Medicalização de crianças e adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doença de indivíduos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.
- KUHMANN JR. Moysés. *Infância e Educação infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 2003.
- LANCELLOTTI, Gabrielle. *O que é cyberbullying?*. 2021. Disponível em: <https://tecnoblog.net/responde/o-que-e-cyberbullying/>. Acesso em 04/07/2023.
- LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: MEC, 1996. BRASIL.
- LETRAS/PORTUGUÊS – SOCIOLINGUÍSTICA. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/16413/Curso_Let-Portug-Lit_Sociolinguistica.pdf?sequence=1&isAllowed=y#:~:text=O%20objeto%20da%20socioling%C3%BC%C3%ADstica%20%C3%A9,a%20respeito%20

- dos%20usos%20ling%C3%BC%C3%ADsticos. Acesso em: 04 jul. 2023.
- LIBÂNEO, J. C. *Adeus professor, adeus professora*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- LIMA, Fabiana Gonçalves De. *A sociolinguística e o ensino de língua portuguesa: uma proposta baseada nos parâmetros curriculares nacionais*. Anais I CONEDU Campina Grande: Realize Editora, 2014. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/6853>. Acesso em: 04 jul. 2023.
- MACHADO, Martha de Toledo. *A Proteção Constitucional de Crianças e Adolescentes e os Direitos Humanos*. Barueri, SP: Manole, 2003.
- MACHADO, Vera Lúcia Sobral. *Dificuldades de aprendizagem e a relação interpessoal na prática pedagógica*. 1992. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/xjNzsz8mzdXJRyfY3sxtYzt/?lang=pt#> Acesso em: 03 jul. 2023.
- NASCIMENTO, Grasielle Augusta Ferreira. ALKIMIN, Maria Aparecida. *A educação como direito fundamental especial da criança e do adolescente*. 2019. Disponível em: <http://www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=eddb904a6db77375#:~:text=Como%20direito%20fundamental%20especial%20da%20crian%C3%A7a%20e%20do%20adolescente%20imp%C3%B5e,208%2C%20CF%20e%20art>. Acesso em: 03 jul. 2023.
- NEVES, K. S. S. M. *et al.* *Da Infância à Adolescência: O Uso Indiscriminado das Redes Sociais*. *Revista Ambiente Acadêmico*. vol.1, nº 2, 2015. P. 119-139. Disponível em: <http://cachoeirodeitapemirim.multivix.edu.br/wp-content/uploads/2016/07/revista-ambiente-academico-edicao-2-artigo-7.pdf>. Acesso em: 04 jul. de 2023.
- PACHECO, Mariana do Carmo. *Preconceito Linguístico x Variação Linguística*. 2017. Disponível em: <https://mundoeducacao.uol.com.br/gramatica/preconceito-linguistico-x-variacao-linguistica.htm>. Acesso em: 04 jul. 2023.
- PAIVA, N. M. N.; COSTA, J. S. A influência da tecnologia na infância: Desenvolvimento ou ameaça? *Portal dos psicólogos* INSS 1646-6977. 2015. Disponível em: www.psicologia.pt/artigos/textos/A0839.pdf. Acesso em: 04 jul. de 2023.

- ROLLEMBERG, Marcello. *Nenhum homem é uma ilha*. 2020. Disponível em: <https://jornal.usp.br/artigos/nenhum-homem-e-uma-ilha/>. Acesso em: 04 jul. 2023.
- SILVA, Maria Fabiana dos Santos da. *Contribuições da sociolinguística para o ensino de língua portuguesa*. 2015. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/xmlui/bitstream/handle/riufcg/9241/MARIA%20FABIANA%20DOS%20SANTOS%20DA%20SILVA.%20TCC.%20LICENCIATURA%20EM%20LETRAS%20-%20L%20c3%8dNGUA%20PORTUGUESA.%202015.pdf?sequence=3&isAllowed=y>> Acesso em : 04 jul. 2023.
- TEBEROSKY, Ana. JARQUE, Maria Josep. *Interação e continuidade entre a aquisição da linguagem e a aprendizagem da leitura e da escrita*. 2014. Disponível em: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/276-456-2-PB.pdf>. Acesso em: 03 jul. 2023
- TULESKI, Silvana Calvo. EIDT, Nadia Mara. *Repensando os distúrbios de aprendizagem a partir da psicologia histórico-cultural*. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/DvMJPRVJ5TpjLcnzhMcBwvt/?lang=pt#>. Acesso em: 03 jul. 2023.

Sobre os organizadores

Yuri Givago Alhadeff Sampaio Mateus. DOUTOR em História (PPGHIS/UFMA), com financiamento da CAPES. MESTRE em História, Ensino e Narrativas pelo PPGHIST/UEMA, com financiamento da FAPEMA. ESPECIALISTA em Docência do Ensino Superior (2017) pelo Instituto de Ensino Superior Franciscano (IESF). GRADUADO em HISTÓRIA (licenciatura) pela UEMA, Bolsista pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) (UEMA/FAPEMA). GRADUADO em PEDAGOGIA (licenciatura) pela FATEH. Membro do Núcleo de Estudos do Maranhão Oitocentista (NEMO) e Núcleo de Pesquisas e Estudos em Gênero e Educação do Maranhão (NUPEGEM).

Natasha Nickolly Alhadeff Sampaio Mateus. DOUTORA em História pelo Programa de Pós-Graduação em História e Conexões Atlânticas: culturas e poderes (PPGHIS), da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Desenvolve a pesquisa de doutorado intitulada: “A Educação como Estratégia de Evangelização e Conversão dos ?Infiéis? nas Obras de Ramon Llull: Doutrina para Crianças e o Livro do Gentio e dos Três Sábios (1274-1276)”, orientada pela Profa. Dra. Adriana Zierer, sob o financiamento da FAPEMA. MESTRE em História, Ensino e Narrativas pelo Programa de Pós-Graduação em História, Ensino e Narrativas (PPGHEN), atual Programa de Pós-Graduação em História (PPGHIST), da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), sob o financiamento da FAPEMA. ESPECIALISTA em Psicopedagogia Institucional, Clínica e Ludopedagogia pela Faculdade ÚNICA (2020). ESPECIALISTA em Supervisão, Gestão e

Planejamento Educacional (2019) e em Docência do Ensino Superior (2017) pelo IESF. Graduada em TEOLOGIA (Bacharel) (2015) e Graduada em PEDAGOGIA (licenciatura) (2017) pela Faculdade de Teologia Hokemah (Fateh). Graduada em HISTÓRIA (licenciatura) (2015) e Graduada em MÚSICA (licenciatura) (2022) pela UEMA. Bolsista de Iniciação Científica veiculada a BIC/UEMA no período de 2012 a 2013. Bolsista de Iniciação à Docência (PIBID) no período de 2014 a 2015. Vinculada ao Brathair – Grupo de Estudos Celtas e Germânicos.

Sobre os autores e autoras

Aleandra Muniz Carvalho de Queiroz Silva. Licenciatura em Letras pela Universidade Federal Fluminense (UFF); Licenciatura em Pedagogia pela UNIFACVEST; Bacharela em Ciências Contábeis pela Fundação Educacional e Cultural São José- Itaperuna/RJ; Pós graduação em Gestão Educacional pelo Centro de Ensino Superior Fabra; Pós Graduação em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Faculdade de Ciências de Wenceslau Braz (FACIBRA) e Pós Graduanda em Neuropsicopedagogia Institucional e Clínica pela Faveni - Faculdade Venda Nova do Imigrante; Professora há 28 anos pela Prefeitura Municipal de Itaperuna; Professora há 4 anos pela Prefeitura Municipal de Italva (onde leciona as disciplinas de Língua Portuguesa e Artes); Possui experiência na área de Letras com ênfase em Letras e também em Orientação Pedagógica. Link lattes: <http://lattes.cnpq.br/6929250193933694>.

Ana Julia Guimarães Carmo. Graduada em Letras, Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa, pela Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Ciências Humanas e Sociais do Campus Universitário do Araguaia em Barra do Garças (UFMT-ICHS-CUA). E-mail: anajuliagcarmo@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0009-0000-2888-6833>.

Daniel da Silva. Licenciatura em Letras pela Universidade Federal Fluminense (UFF); Licenciatura em Pedagogia pela UNIFACVEST; Pós Graduando em Neuropsicopedagogia Institucional e Clínica pela FAVENI- Faculdade Venda Nova do Imigrante; Servidor Público Municipal há 14 anos pela Prefeitura Municipal de Itaperuna na área de

Saúde Mental. Com experiência em redação oficial, com ênfase em elaboração de documentos oficiais, tais como ofícios, relatórios, laudos, entre outros. Link lattes: <https://lattes.cnpq.br/3929987953056438>.

Denise Lino Denise Lino de Araújo. Professora titular da Unidade Acadêmica de Letras da UFCG, onde atua como docente na graduação em Letras e no Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino. Tem formação em Linguística Aplicada (LA), numa vertente mes-tiça e indisciplinar, construída no pós-doutorado em Educação, feito no GECC FAE/UFMG, 2012-2013; no doutorado em Educação, USP, 2004; no Mestrado em LA pela Unicamp, em 1995; na Especialização em LA pela PUC MG, em 1993, e na graduação em Letras/Português pela UFPB em 1991. Seus trabalhos de ensino, pesquisa e extensão têm como foco o ensino de Português como língua materna, em especial no Ensino Médio, a transposição didática, currículo, os objetos de ensino e a formação de professores de Português. Em função desses temas, orienta pesquisas de mestrado e doutorado. Idealizadora e coordenadora do projeto de ensino ENEM na PALMA da MÃO. Membro do grupo de pesquisa Teorias da Linguagem e Ensino e do GT da ANPOLL Ensino e a Aprendizagem na Perspectiva da Linguística Aplicada. Coordenadora PIBID- LETRAS/CH/UFCG 2022-2024. ex-tutora do PET-LETRAS/UFCG; ex-coordenadora do Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino – UFCG.

Emanoelly Carvalhal Ferreira. Advogada OAB n 250939; Mestranda no Programa de Cognição e Linguagem pela UENF; Bacharela em Direito pela Universidade Iguaçu- Campus V; Experiência profissional como estagiária no Cartório do Juizado Especial Cível da Comarca de Itaperuna (RJ) e Experiência como conciliadora do TJRJ; Pós Graduada em Direito Penal e Processual Penal. Link lattes: <https://lattes.cnpq.br/0912661605647852>.

Estevo Ferreira Paz Neto. Licenciado em Letras- Língua Inglesa pelo Centro Universitário do Norte.

Fábio Barbosa de Lima. Doutor (2019) e mestre (2012) em Língua Espanhola pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Atuou como docente de língua espanhola na FATEC Itaquaquacetuba, do Centro Paula Souza, de 2014 a 2023. Atualmente, é docente efetivo das disciplinas de Metodologia do Ensino de Língua Espanhola, no Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada (EDM) da Universidade de São Paulo. É pesquisador no Grupo de Pesquisa em Pragmática (inter)linguística, cross-cultural e intercultural e no Núcleo de Estudos de Cultura e Língua de Herança (NuCLiH). Atualmente é presidente da Associação de Professores de Espanhol do Estado de São Paulo (APEESP), no biênio 2022-2024, cargo já ocupado no período de 2014-2016.

Fabio Henrique Monteiro Silva. Possui graduação em História pela Universidade Federal do Maranhão (1997), mestrado em História pela Universidade Federal do Piauí (2009) e doutorado em História Comparada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2014). Atualmente é colaborador da Universidade Federal do Rio de Janeiro e professor assistente da Universidade Estadual do Maranhão. Tem experiência na área de História, com ênfase em História do Brasil Colônia, atuando principalmente nos seguintes temas: carnaval, cidade, memória, maranhão e circularidade cultural.

João Batista Neves Ferreira. Doutorando em Linguagem e Ensino pela Universidade Federal de Campina Grande (PPGLE/UFCG). Mestre em Ensino pela Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) e Universidade do Estado do Rio

Grande do Norte (UERN). Especialização em Libras pela Unidade de Ensino Superior do Sertão da Bahia (UESSBA), Graduação em Letras Libras pela Universidade Federal de Santa (2012), aprovado no Programa Nacional para Certificado de Proficiência no Uso e Ensino da Língua Brasileira - PROLIBRAS - Nível Médio (2007). Possui curso de Formação de Instrutor de Libras pela Fundação Centro de Apoio ao Portador de Deficiência (FUNAD). Membro do Grupo de Pesquisa Linguagens e Internet (GLINET). Atualmente é professor do magistério superior na Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), com vasta experiência na área de Letras-Libras, licenciatura, coordenação, direção e tutoria, atuando principalmente nos seguintes temas: surdo, aquisição e desenvolvimento da linguagem, Libras e gestos, teatro, letramento visual, multimodalidade, produção de videoaulas, metodologia e materiais didáticos para alunos surdos e ouvintes, qualidade de vida, escola, bilíngue e Libras.

Jorge Luís Lira da Silva. Doutor em Educação (Linha de Pesquisa: Educação e Linguagem) pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) (2016). Mestre em Educação (Linha de Pesquisa: Didática de Conteúdos Específicos) pela UFPE (2008). Especialista em Docência Educacional e Organização Escolar pela Faculdade Integrada de Pernambuco (FACIPE) (2005). Graduado em Letras (Habilitação Português/Espanhol) pela UFPE (2003). Graduado em Pedagogia pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER) (2018). Especialista em Neuropsicopedagogia pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER) (2021). Cursando o último período (2024.01) do curso de Psicologia na Faculdade de Ciências Humanas (ESUDA). É servidor público federal, na UFPE, ocupando o cargo de Técnico em Assuntos Educacionais. no Núcleo de Estudos e Assessoria Pedagógica (NEAP/CAC). Tem experiência na área de Linguística e de Educa-

ção e Linguagem, com ênfase em Linguística Aplicada e Didática da Língua Portuguesa; e, na área de Pedagogia, com foco na Psicologia da Aprendizagem e do Desenvolvimento, Didática Geral, no Planejamento do Ensino e na Formação Docente, atuando principalmente nos seguintes temas/áreas: Projetos Pedagógicos de Cursos de Graduação, Letramento Acadêmico, Gêneros textuais e ensino; Formação de Professores de Linguagem; Alfabetização e Letramento; Planejamento Educacional; Educação de Jovens e Adultos; Análise de Livros Didáticos de Língua Portuguesa; Análise Linguística/Gramática; Leitura e Produção de Textos; Teorias da Aprendizagem; Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem; Estágio Supervisionado; Metodologia da Pesquisa em Educação; Metodologias Ativas.

Junior César Ferreira de Castro. Doutor em Literatura pela Universidade de Brasília (UNB). Pós-doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PPGE/PUC-GO). Mestre em Letras e Linguística, área de Estudos Literários, pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Membro do Diretório/CNPq Grupo de Pesquisa Educação História, Memória e Culturas em Diferentes Espaços Sociais- GP-EMCES/HISTE-DBR/PROPE. Professor Adjunto do curso de Letras - Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa da Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Ciências Humanas e Sociais do Campus Universitário do Araguaia em Barra do Garças (UFMT-ICHS-CUA). E-mail: profjuniorcastro@gmail.com. Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/6153257232839448>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1747-8425>.

Larissa Moreira Pinto. Advogada - Inscrição na OAB/RJ n. 248627. Bacharela em Direito pela Universidade Iguazu - Campus V - Itaperu-

na/RJ. Pós-graduação Lato Sensu | Especialista em Direito da Família e Sucessões pelo Centro Universitário União das Américas Descomplica. Experiências profissionais como estagiária voluntária no Cartório da 2 Vara (Vara Criminal) e como estagiária remunerada no Cartório da Vara de Família, da Infância, da Juventude e do Idoso, ambos estágios realizados no Fórum da Comarca de Itaperuna/RJ (TJRJ). Link lattes: <https://lattes.cnpq.br/7053181929072758>.

Márcia Cristina Pires Rodrigues. Atualmente é professora de educação física e dança no Ensino Fundamental Especial - Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, atua também como psicomotricista nas áreas de Educação e Saúde. É pesquisadora dos processos de ensino-aprendizagem em dança, além de desenvolver estudos em Educação Psicomotora na Educação Especial, principalmente no que concerne aos aspectos didático-metodológicos desta prática. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5602827924717756>.

Maria Jucilene Silva Guida de Sousa. Psicóloga Clínica (CRP: 22/02106), Doutora em Arte-educação: Psicologia e Música (UFPA), Graduada em Pedagogia, Graduada em Letras Português-Inglês, Bacharel em Teologia, Graduada em Música. É Mestre em Língua Portuguesa, Mestre em Educação, Especialista em Libras, Especialista em Psicopedagogia Clínica, Especialista em Metodologia do Ensino Superior, Especialista em Mídias na Educação, Especialista em Orientação Educacional, Especialista em Aconselhamento e Cuidado, Especialista em Avaliação Psicológica, Especialista em Neuropsicologia. Atualmente é Professora Adjunta II no Curso de Música Licenciatura da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), é Psicologia Clínica e Psicopedagogia clínica no Serviço de Psicologia e Psicopedagogia da UEMA - SOPP/UEMA.

Mariana Backes Nunes. Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Mestre em Linguística Aplicada pela UNISINOS, na linha de pesquisa Linguagem e Práticas Escolares. Graduada em Letras Licenciatura com ênfase em Língua Portuguesa e Língua Inglesa e suas respectivas literaturas pela UFRGS. Tem experiência na área de Linguística Aplicada, com ênfase em Teoria Sociocultural e Teoria da Atividade, atuando principalmente nos seguintes temas: aprendizagem de língua estrangeira, ensino de línguas mediado por tecnologias digitais, novos letramentos, diálogo colaborativo e tecnologias aplicadas à educação. Atualmente é professora efetiva com dedicação exclusiva no IFMS, Campus Jardim. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1509452237904508>

Pamella Souza da Silva. Bacharel em Direito pelo Centro Universitário do Vale do Araguaia (UNIVAR). Graduada em Letras, Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa, pela Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Ciências Humanas e Sociais do Campus Universitário do Araguaia em Barra do Garças (UFMT-ICHSCUA). E-mail: pamellaraujo414@gmail.com. Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/5863286051502809>. Orcid: <https://orcid.org/0009-0000-0524-4432>.

Rafael Seixas de Amoêdo. Licenciado em Letras - Língua Portuguesa e Mestre em Ciências Humanas, ambas formações pela Universidade do Estado do Amazonas. Professor do Centro Universitário do Norte - Uninorte. Membro do Grupo de Pesquisas SDISCON vinculado à UEA e ao CNPq.

Shirley Barbosa das Neves Porto. Professora do curso de Licenciatura em Letras Libras e do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e

Ensino da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Doutora em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Mestra em Linguagem e Ensino pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Especialista em Educação pela UFCG e pedagogia com habilitação em Educação de Surdos também pela UFCG. Os estudos estão centrados na Educação Bilíngue para Surdos, Educação e Semiárido, Literatura Surda e em Línguas de Sinais (produção de surdos, tradução e adaptações para a Libras, o efeito estético no processo tradutório), Processos de ensino de literatura em língua de sinais, formação de professores e ensino de Literatura e de Libras na perspectiva dos gêneros textuais, considerando o contexto de L1 e L2 do aprendiz.

Sinthia Moreira Silva. Doutoranda em Cognição e Linguagem (UENF). Mestre em Cognição e Linguagem (UENF). Pós-Graduada em Direito Ambiental pela Faculdade Faveni (2023). Pós-Graduada em MBA em Gestão de Negócios pela Faculdade Redentor (2013). Pós-Graduada em Estudos Linguísticos e Literários pela Faculdades Integradas Padre Humberto (2010). Bacharela em Direito pela UNIG - Universidade Iguazu (2022). Graduada em Letras - Português e Literatura pela Faculdades Integradas Padre Humberto (2006). Habilitada Profissional de Técnica em Secretariado Executivo pelo Instituto Monitor (2013). Atualmente é Coordenadora de Disciplina do Consórcio CEDERJ; Professora de Língua Portuguesa no IFF; Mentora Acadêmica; Membro do Grupo de Pesquisa Bioética e Dignidade Humana (GEPBiDH). Possui experiência com ênfase em Língua Portuguesa, Produção Textual, Filologia, Linguística, Metodologia de Língua Portuguesa, Práticas Pedagógicas e Estudos do Discurso, Metodologia Científica. Experiência na área de Secretariado Executivo, atuando em área de RH, Gestão e processos administrativos. Linkattes: <http://lattes.cnpq.br/3709333781791597>.

Thays Conceição de Jesus Barbosa Silva. Doutoranda em História pelo Programa de Pós-Graduação em História (PPGHIST-UEMA). Mestra em História pelo Programa de Pós-Graduação em História (PPGHIST-UEMA). Especialista em Docência do Ensino Superior pelo Instituto de Ensino Superior Franciscano - IESFMA. Graduada em Licenciatura em História pela Universidade Estadual do Maranhão - UEMA. Graduada em Letras pela UNIASSELVI. Possui pesquisas com ênfase em História Cultural, História e música e, História e Literatura.

Índice remissivo

B

BNCC 20, 26, 56, 57, 61, 62, 65, 70, 71, 72, 73, 75, 120, 158, 159, 169, 173

E

Educação básica 6, 58, 73, 85, 93, 95, 97, 100, 102, 109, 117, 150, 153, 154, 157, 159, 169

Educação Física 5, 7, 96, 168, 170, 172, 173, 175, 176, 178, 182, 183

Educação inclusiva 5, 6, 7, 101, 111, 112, 113, 114, 122, 128, 129, 130, 131, 132, 137

Enem 4, 77, 78, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 88, 89, 92, 94, 97, 98, 99, 100

Ensino de Libras 103, 121

Era Vargas 4, 6, 8, 14, 15, 16, 17, 20, 21, 23, 25, 26

Espiritualidade 4, 28, 29, 30, 31, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 40, 46, 50, 51, 52, 53, 54

Estágio Supervisionado 5, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 158, 161, 162, 164, 186, 195, 208, 239

L

LDB 58, 112, 120, 129, 158, 215, 216, 230

Letramento literário 56, 57, 59, 60, 62, 63, 64, 65, 67, 69, 72, 73

Libras 4, 77, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 97, 98, 99, 100, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 113, 114, 116, 117, 118, 121, 122, 123, 124, 126, 127, 134, 137, 138, 139, 140, 145, 146, 147, 238, 240, 241, 242

Línguas estrangeiras 5, 149, 150, 154, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 163, 164, 165

Livro didático 5, 17, 185, 186, 187, 188, 193, 195, 198, 203, 208, 209, 210, 211

M

Multimodalidade 4, 55, 56, 57, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 72, 73, 74, 238

P

PCN 134, 136, 192, 193, 194, 196

Projeto Refugiados 5, 168, 172, 180

S

Samba 4, 8, 9, 10, 11, 13, 14, 21, 22, 23, 26, 27

SISU 78, 80

Sociolinguística 6, 7, 127, 128, 212, 213, 214, 222, 229, 231, 232

T

Tecnologia 6, 7, 49, 59, 69, 73, 91, 212, 213, 225, 226, 227, 229, 231

