

Resiane Silveira (Org.)

Horizontes da EDUCAÇÃO



Visões e Perspectivas

vol
1
2024


Editora
DUCERE

Resiane Silveira (Org.)

Horizontes da EDUCAÇÃO



Visões e Perspectivas

vol 1
2024


Editora
DUCERE

2024 – Editora Ducere

www.ducere.com.br

editoraducere@gmail.com

Organizadora

Resiane Paula da Silveira

Editor Chefe: Jader Luís da Silveira

Editoração e Arte: Resiane Paula da Silveira

Imagens, Arte e Capa: Freepik/Ducere

Revisão: Respectiveos autores dos artigos

Conselho Editorial

Ma. Heloisa Alves Braga, Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, SEE-MG

Me. Ricardo Ferreira de Sousa, Universidade Federal do Tocantins, UFT

Esp. Ricael Spirandeli Rocha, Instituto Federal Minas Gerais, IFMG

Me. Ronei Aparecido Barbosa, Instituto Federal Minas Gerais, IFSULDEMINAS

Dr. Fabrício dos Santos Ritá, Instituto Federal Minas Gerais, IFSULDEMINAS

Dr. Claudiomir Silva Santos, Instituto Federal Minas Gerais, IFSULDEMINAS

Me. Guilherme de Andrade Ruela, Universidade Federal de Juiz de Fora, UFJF

Ma. Luana Ferreira dos Santos, Universidade Estadual de Santa Cruz, UESC

Ma. Ana Paula Cota Moreira, Fundação Comunitária Educacional e Cultural de João Monlevade, FUNCEC

Me. Camilla Mariane Menezes Souza, Universidade Federal do Paraná, UFPR

Ma. Jocilene dos Santos Pereira, Universidade Estadual de Santa Cruz, UESC

Ma. Tatiany Michelle Gonçalves da Silva, Secretaria de Estado do Distrito Federal, SEE-DF

Dra. Haiany Aparecida Ferreira, Universidade Federal de Lavras, UFLA

Me. Arthur Lima de Oliveira, Fundação Centro de Ciências e Educação Superior à Distância do Estado do RJ, CECIERJ

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S587h Silveira, Resiane Paula da
Horizontes da Educação: Visões e Perspectivas - Volume 1 /
Resiane Paula da Silveira (organizadora). – Formiga (MG): Editora
Ducere, 2024. 143 p. : il.
Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-981698-6-2
DOI: 10.5281/zenodo.12730093

1. Educação. 2. Ensino e Aprendizagem. 3. Pesquisa e tópicos
relacionados. I. Silveira, Resiane Paula da. II. Título.

CDD: 370.7
CDU: 37

*Os artigos, seus conteúdos, textos e contextos que participam da presente obra apresentam
responsabilidade de seus autores.*

Downloads podem ser feitos com créditos aos autores. São proibidas as modificações e os fins
comerciais.

Proibido plágio e todas as formas de cópias.

Editora Ducere
CNPJ: 35.335.163/0001-00
Telefone: +55 (37) 99855-6001
www.ducere.com.br
editoraducere@gmail.com
Formiga - MG

Catálogo Geral: <https://editoras.grupomultiatual.com.br/>

Acesse a obra originalmente publicada em:
<https://www.ducere.com.br/2024/07/horizontes-da-educacao-1.html>



AUTORES

**ABRAÃO CARNEIRO DO CARMO RODRIGUES
ANA MÁRCIA DA SILVA CRUZ
ANAYRA MIKELLY BORGES MACIEL
CAMILLY RUANE MARTINS
CLOTILDE CLARA DA SILVA
EDILSON MATEUS DOS PASSOS SANTOS
ELIZABETE DOS SANTOS CARVALHO
EVYANE SAMPAIO SERAPIÃO RODRIGUES
IDERLÂNIA COSTA SOUZA
LÁZARA APARECIDA GARCIA DE SOUZA
LUCIANA REGINA MARQUES
MAIANE MACHADO SÁ
ROBSON SANTOS DA CONCEIÇÃO
SIMONE CÍCERA INÁCIO DE SOUZA
TAUANY RAICLEISLA SILVA DA CONCEIÇÃO
VALÉRIA SILVA DE MORAES NOVAIS
VALÉRIA SIMPLÍCIO DA SILVA
WHEBER MENDES DOS SANTOS**

APRESENTAÇÃO

Apresentamos ao distinto leitor o volume "Horizontes da Educação: Visões e Perspectivas". Esta obra se constitui em uma compilação de reflexões profundas e análises criteriosas sobre o presente e o futuro da educação, elaboradas por alguns dos mais ilustres pensadores e praticantes da área.

No atual cenário global, em que as transformações sociais, tecnológicas e econômicas se desenrolam em ritmo vertiginoso, a educação emerge como um dos pilares fundamentais para a construção de sociedades justas, equitativas e sustentáveis. O processo educativo, mais do que uma simples transmissão de conhecimentos, configura-se como um instrumento poderoso para a emancipação do indivíduo e o fortalecimento das comunidades.


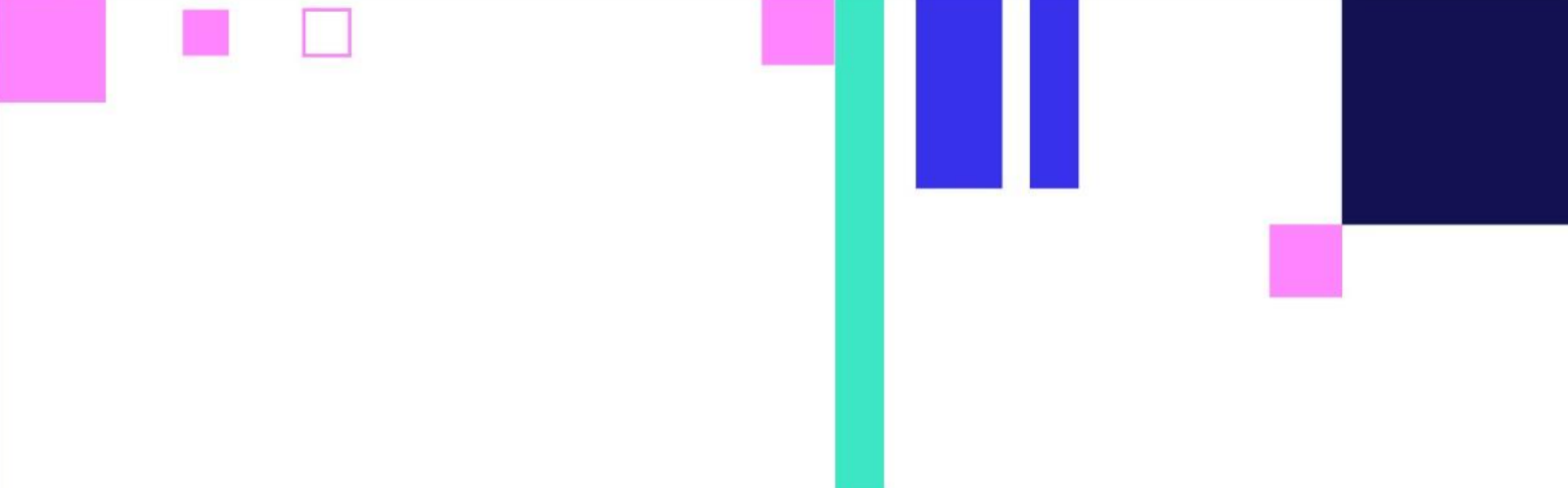
Os capítulos que compõem esta obra trazem à luz diferentes perspectivas sobre os desafios e as oportunidades que se apresentam à educação contemporânea. Desde a importância da inovação pedagógica e tecnológica até a necessidade de políticas públicas inclusivas e eficazes, passando pela valorização do papel dos educadores e a busca incessante pela equidade e justiça social no acesso ao conhecimento, cada contribuição aqui presente oferece ao leitor uma visão ampliada e multifacetada do universo educacional.

Destaca-se a importância de se compreender a educação como um processo contínuo e dinâmico, que deve estar sempre alinhado às necessidades e aspirações da sociedade. A educação deve ser capaz de formar cidadãos críticos, conscientes e preparados para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo, sem perder de vista os valores éticos e humanos que fundamentam a convivência harmoniosa e o respeito à diversidade.

Em tempos onde a informação circula de maneira vertiginosa e as fronteiras do conhecimento se expandem a cada dia, este livro oferece um oásis de reflexão e profundidade, convidando-nos a um mergulho intelectual que, certamente, enriquecerá nossas práticas e ampliará nossos horizontes. Que esta leitura seja, portanto, uma fonte de inspiração e um convite à reflexão profunda sobre o papel essencial da educação na construção de um futuro mais justo e luminoso para todos.

SUMÁRIO

Capítulo 1 A POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAPÁ NO PERÍODO DE 2018 A 2021 <i>Camilly Ruane Martins; Valéria Silva de Moraes Novais; Anayra Mikelly Borges Maciel; Tauany Raicleisla Silva da Conceição</i>	8
Capítulo 2 ACEITAÇÃO INCONDICIONAL DO OUTRO E TRANSFERÊNCIA EM SALA DE AULA: REFLEXÕES SOBRE INDISCIPLINA NA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO <i>Abraão Carneiro do Carmo Rodrigues</i>	22
Capítulo 3 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: UMA ABORDAGEM HISTÓRICA E CONCEITUAL ABRANGENDO MÉTODOS E HABILIDADES DA EDUCAÇÃO NO BRASIL <i>Iderlânia Costa Souza; Robson Santos da Conceição</i>	44
Capítulo 4 A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO EMOCIONAL NA PRIMEIRA INFÂNCIA <i>Ana Márcia da Silva Cruz; Clotilde Clara da Silva; Evyane Sampaio Serapião Rodrigues; Lázara Aparecida Garcia de Souza; Luciana Regina Marques</i>	61
Capítulo 5 O IMPACTO DA NEUROCIÊNCIA NA EDUCAÇÃO: TRANSFORMANDO O APRENDIZADO <i>Simone Cícera Inácio de Souza</i>	72
Capítulo 6 A LÍNGUA PORTUGUESA E OS DESAFIOS DE PESSOAS SURDAS ESTUDANTES NO ENSINO SUPERIOR <i>Valéria Simplício da Silva</i>	85
Capítulo 7 AROEIRA, PARA QUE TE QUERO AROEIRA? EXPERIMENTAÇÕES PRÁTICAS NO ENSINO DE CIÊNCIAS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL <i>Elizabete dos Santos Carvalho</i>	101
Capítulo 8 ENSEIGNEMENT DE FLE: RAPPORT D'EXPERIENCES AU STAGE AU NUCELE/UFRR <i>Maiane Machado Sá</i>	118
Capítulo 9 MELANCOLIA DE GÊNERO ENTRE FREUD E BUTLER: A SUBVERSÃO DA CONCEPÇÃO ONTOLÓGICA DE IDENTIDADE DE GÊNERO <i>Wheber Mendes dos Santos; Edilson Mateus Dos Passos Santos</i>	130
AUTORES	139



Capítulo 1
A POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAPÁ NO PERÍODO DE
2018 A 2021

Camilly Ruane Martins
Valéria Silva de Moraes Novais
Anayra Mikelly Borges Maciel
Tauany Raicleisla Silva da Conceição



A POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAPÁ NO PERÍODO DE 2018 A 2021

Camilly Ruane Martins

*Estudante, graduanda em Pedagogia (Universidade do Estado do Amapá),
camillymartins.ruane@gmail.com*

Valéria Silva de Moraes Novais

*Docente da Universidade do Estado do Amapá, doutora em Educação (Universidade
Federal do Pará) e pós-doutora (Université de Genève- Suíça), valeria.novais@ueap.edu.br*

Anayra Mikelly Borges Maciel

*Estudante, graduanda em Pedagogia (Universidade do Estado do Amapá),
anayraborges122@gmail.com*

Tauany Raicleisla Silva da Conceição

*Estudante, graduanda em Pedagogia (Universidade do Estado do Amapá),
tauannyraicleisla07@gmail.com*

RESUMO

O objetivo geral deste trabalho é traçar um panorama da Política de Assistência Estudantil adotada pela Universidade do Estado do Amapá durante os anos de 2018 a 2021. Para isso, a problemática que traçou as discussões sobre o assunto foi: como foi desenvolvida a política de assistência estudantil da UEAP no período de 2018 a 2021? Os procedimentos metodológicos que nortearam esta pesquisa se pautaram na abordagem quali-quantitativa, cuja investigação foi do tipo documental. Assim, diante dos dados apresentados, foi possível perceber alguns desafios para ampliar a política de assistência praticada pela UEAP, dado o significativo movimento oscilatórios dos recursos.

Palavras-chave: Assistência estudantil. Permanência. UEAP.

ABSTRACT

The general objective of this work is to provide an overview of the Student Assistance Policy adopted by the State University of Amapá during the years 2018 to 2021. To this end, a problem that halted discussions on the subject was: how the assistance policy was developed UEAP student from 2018 to 2021? The methodological procedures that guided this research were based on the qualitative-quantitative approach, whose investigation was of a documentary type. Thus, given the data presented, it was possible to perceive some challenges in expanding the assistance policy practiced by UEAP, given the significant oscillatory movement of resources.

Keywords: Student assistance; Permanence; UEAP.

INTRODUÇÃO

O contexto educacional brasileiro é marcado por diversas assimetrias sociais, mesmo sendo a educação um direito, de acordo com a Constituição Federal de 1988, onde todos devem ter acesso a uma educação universal e de qualidade que faça cumprir o princípio da equidade de uma sociedade democrática (Sobrinho, 2010). Os fatores que contribuem para que exista essas assimetrias/desigualdades são estruturais e diversos, como o analfabetismo, a evasão, as lacunas educacionais e as diversas formas de exclusão dentro do próprio sistema de ensino desde a educação básica. Entretanto, o que chama a atenção é a relação existente entre eles, sendo o fator econômico agravante, ou seja, a pobreza.

Nessa direção, a assistência estudantil vem se configurando em uma importante dimensão da política educacional, especialmente aqui nos debruçamos em tratar sobre a assistência estudantil da educação superior, a qual se fez mais presente e estruturada a partir da década de 1990, embora a discussão e ações descontinuadas e fragmentadas tenham sido realizadas muito antes disso.

Uma das maneiras de combater essas assimetrias se deu pela Portaria nº 39, de 12 de dezembro de 2007 e regido pelo Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010 (Brasil, 2010), que instituiu o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), que como forma de apoio à permanência de estudantes de graduação nas instituições federais ensino superior (IFES), por meio da oferta de auxílios moradia estudantil, transporte, saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche e apoio pedagógico (MEC, 2018), com o objetivo de promover a igualdade de oportunidades, evitar evasão e a retenção e

promover o melhor desempenho do acadêmico durante a graduação. Logo, o debate acerca da assistência estudantil está associado à busca pela democratização da educação superior, especialmente no que tange o acesso e a permanência dos estudantes em situação de vulnerabilidade social.

Entretanto, a política de assistência estudantil adotada pelas universidades públicas brasileiras, apesar de apresentarem muitas semelhanças quanto às ações que são utilizadas, possuem cenários bastante distintos, especialmente no que tange ao financiamento dessas. Particularmente no que cabe às universidades estaduais, essas possuem dinâmicas que diferem bastante e confere particularidades próprias para cada instituição estadual de ensino superior (IEES) (Novais; Conceição; Ribeiro, 2021), o que não ocorre com as IFES, as quais possuem uma mesma dinâmica constitucional para todas.

Diante disso, esse texto buscou refletir sobre o panorama da política de assistência estudantil que vem sendo adotada nos últimos anos (2018-2021) pela Universidade do Estado do Amapá, que criou vários meios para auxiliar nos custos de permanência de seus acadêmicos, dentre eles Programa de Assistência Complementar ao Estudante (PROACE), o auxílio dados móveis e o auxílio TICs, oferecidos durante a pandemia àqueles que não tinham condições de acesso à Internet para acompanhar as aulas de forma remota. E tudo isso para tentar fazer com que seus acadêmicos tenham condições mínimas de permanecer e concluir seu curso de graduação com êxito. Assim, a problemática que norteia as investigações é: como foi desenvolvida a política de assistência estudantil da UEAP no período de 2018 a 2021? Como objetivo geral, buscou-se traçar um panorama geral Política de Assistência Estudantil adotada pela Universidade do Estado do Amapá durante os anos de 2018 a 2021.

Este trabalho se fundamentou na abordagem quali-quantitativa, realizando pesquisa do tipo documental. Para subsidiar os resultados desta pesquisa, foram analisados dados e informações dos Relatórios de Gestão da Universidade do Estado do Amapá no período de 2018 a 2021 (período em que os relatórios foram publicados) relacionados as ações desenvolvidas pela PROEXT (Pró-Reitoria de Extensão), responsável por conduzir a política de assistência estudantil nessa instituição. Os dados coletados foram sistematizados e utilizou-se a técnica de análise do conteúdo, para subsidiar a interpretação dos dados identificados.

Este capítulo está estruturado, além da introdução, que tece os aspectos que norteiam esta pesquisa, da metodologia da pesquisa e das considerações finais, em 2 principais seções. A primeira apresenta a assistência estudantil como parte fundamental da real democratização da educação superior, bem como as faces inerentes a esse processo. E a segunda traz a análise dos dados e as discussões dos resultados da pesquisa, que contextualiza a Política de Assistência Estudantil da UEAP, bem como suas dimensões, limitações e desafios.

A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO PROCESSO DE DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

A educação, seja ela de nível básico ou superior, é um direito de todas e todos, segundo a Constituição de 1998, e, para que seja de fato para todas e todos, deve ser um bem público e de qualidade (Sobrinho, 2010). Para tanto é dever do Estado garantir as devidas condições para que os sujeitos que queiram, consigam acessar, e mais que isso, que no ingresso desses sujeitos se efetive sua permanência e uma educação de qualidade. Nesse contexto, a assistência estudantil se configura como uma importante ação democrática dentro da educação superior em um país, em que grande parte da sua população é pobre e excluída do sistema educacional, principalmente no sistema de nível superior da educação. Além disso, vale também considerar o fato de que muitas pessoas esperam ascender socialmente através do ensino superior e, dessa forma, levar uma vida digna.

No entanto, há muitas barreiras para que uma educação de qualidade se consolide no Brasil, uma delas é o custo que essa educação tem, seja ele direto ou indireto, que envolvem o custeio com alimentação, transporte, materiais didático, etc. Nesse sentido, o suporte financeiro, social e psicopedagógico, vindo do Estado, podem contribuir para que os estudantes possam se dedicar aos estudos sem que os problemas financeiros e pessoais interfiram de modo a fazê-lo evadir da instituição.

Entretanto, vale ressaltar que essa assistência não deve ser de forma fragmentada e desigual. Isto é, de modo a estabelecer critérios restritos, possibilitando a apenas um pequeno grupo de pessoas o acesso a elas. Como ressalta Imperatori (2017, p. 298-299)

Há muitos desafios a serem superados ainda. Primeiramente, é perceber que a assistência estudantil só é reconhecida, no contexto do PNAES, para

as Ifes, estando de fora as demais instituições que oferecem educação superior. Além disso, é importante refletir sobre a própria definição do público-alvo, especificado a partir de um critério de renda. Cabe questionar em que medida somente a renda expressa vulnerabilidades sociais e se esse valor de renda se aplica a todas as realidades do Brasil.

Dessa forma, é importante considerar as diversas demandas dos estudantes em situação de vulnerabilidade, decorrentes de variados fatores contextuais, que vão além das questões financeiras. É fundamental pensar em políticas que promovam a inclusão social, a permanência e o sucesso acadêmico desses estudantes, levando em conta suas particularidades e necessidades específicas.

É importante mencionar que ações como o Programa Universidade para Todos (PROUNI) e o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES) ajudaram e ainda ajudam muitos estudantes de baixa renda a adentrar às instituições privadas de ensino superior, no entanto, não ajudam no sentido de garantir, necessariamente, a qualidade e a permanência dos estudantes nos cursos de graduação.

[...] o grande desafio que se impõe à efetiva democratização da educação superior no Brasil não é apenas o desafio do ingresso dos estudantes a esse nível de ensino, mas sua permanência e êxito em sua jornada acadêmica rumo à formatura e a garantia de entrada no mercado de trabalho (Filipak e Pacheco, 2017, p. 1255).

Isto é, o processo de massificação da educação superior, ocorrido mais precisamente nos anos 90, por si só não se configura como um processo democrático. Deve-se considerar que grande parte do público frequentador das universidades compõem as camadas mais pobres da sociedade e possui pouquíssimo capital cultural, que é altamente exigido na sociedade do conhecimento e da eficiência no contexto neoliberal. E isso é um dos fatores que dificultam o êxito em cursar uma graduação, além de causar desigualdade e uma exclusão dentro do próprio sistema de ensino, responsáveis pela reprovação, pelo abandono e pelas lacunas na formação do discente.

Assim, faz-se necessário políticas de assistência estudantil de fato efetivas que possibilitem a real democratização da educação superior, que esteja comprometida com a justiça social e com uma formação de qualidade pra todas e todos.

METODOLOGIA DA PESQUISA

Esta pesquisa está pautada numa abordagem crítica, uma vez que busca traçar reflexões problematizadoras acerca da assistência estudantil na UEAP, fazendo um paralelo com a política de assistência estudantil nacional. Assim, foi baseada no método quali-quantitativo do tipo pesquisa documental, afim de compreender a importância da assistência estudantil no bojo da democratização da educação superior.

A pesquisa foi dividida em 3 etapas, sendo elas: levantamento bibliográfico, levantamento documental e sistematização e análise de dados. A primeira etapa compreende a apropriação e o aprofundamento das leituras sobre a temática pesquisada, através de artigos, livros, sites com rigor científico, entre outros. Para a discussão teórica, utilizou-se autores como Sobrinho (2010), Imperatori (2017)

A segunda etapa se deu pelo levantamento de dados através da análise documental, onde foram analisados, através principalmente dos documentos institucionais da UEAP como Relatórios de Gestão do período de 2018 a 2021 e a Resolução UEAP n. 619/2021, a qual trata da Política de Assistência Estudantil da instituição. Na terceira e última etapa, ocorre a sistematização e a análise dos dados colhidos na etapa anterior, onde serão interpretados as ações e medidas que direcionam a tentativa de democratização da UEAP em relação a sua educação superior, sempre sob um viés crítico de análise. Assim:

Coerente com essas preocupações, a abordagem crítica é essencialmente relacional: procura-se investigar o que ocorre nos grupos e instituições relacionando as ações humanas com a cultura e as estruturas sociais e políticas, tentando compreender como as redes de poder são produzidas, mediadas e transformadas. Parte-se do pressuposto de que nenhum processo social pode ser compreendido de forma isolada, como uma instância neutra acima dos conflitos ideológicos da sociedade. Ao contrário, esses processos estão sempre profundamente vinculados às desigualdades culturais, econômicas e políticas que dominam nossa sociedade. (Alves-Mazarotti e Gewandsznajder, 1999, p.139).

Dessa forma, foi possível traçar um panorama geral acerca de como está sendo constituída a Política de assistência Estudantil na UEAP. E mais que isso, também foi possível tecer críticas pertinentes em relação a real democratização do ensino superior, bem como a questões inerentes a ela, como a qualidade da educação superior e a permanência dos estudantes desse nível de ensino.

ANÁLISE DE DADOS

A UEAP foi criada a partir da Lei nº. 0969/2006 e instituída pela Lei nº. 0996/2006. Quando inicia suas atividades em 2006, sua atuação fica restrita aos campi localizados no município de Macapá (sendo apenas um próprio e um campus alugado), somente em 2017 que estende sua atuação para o campus universitário no interior amapaense, no município de Amapá (Campus Território dos Lagos). A UEAP oferta 15 cursos de graduação e são divididos entre 7 licenciaturas, 6 engenharias, 1 curso tecnológico e um bacharelado.

Após 16 anos de existência, e mesmo desenvolvendo ações desde sua criação, somente em 2021 foi aprovada a primeira diretriz para a Política de Assistência Estudantil - PAE, por meio da Resolução nº 619/2021-CONSU/UEAP, destacando dentre alguns de seus princípios: garantia de ensino gratuito, democrático e de qualidade; igualdade de condições para acesso, permanência e conclusão do curso; prioridade no atendimento das necessidades socioeconômicas, psicossociais e pedagógicas (UEAP, 2021).

A PAE, de acordo com a resolução, visa “democratizar as condições de permanência e conclusão dos discentes na educação pública superior estadual, minimizando os efeitos das desigualdades sociais e regionais”, além de promover ações e projetos voltadas às diretrizes do PNAES. Dentre as ações de assistência estudantil planejadas e implementadas estão as seguintes áreas temáticas: o Programa de Assistência Complementar ao Estudante (PROACE); o Programa de Incentivo ao Esporte entendendo como a promoção esportiva e os Auxílios Atleta e Viagem para participação em competições esportivas; o Apoio Psicopedagógico e Social que possibilitaria o acompanhamento em assistência social, pedagógico e psicológico; o Apoio em Atenção e Promoção à Saúde compreendendo as ações de promoção à saúde e diagnóstico de transtornos psicológicos; o Assessoramento aos Estudantes com Deficiência, Dificuldades de Aprendizagem, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades e/ou Superlotação (UEAP, 2021)

O PROACE se constitui no principal auxílio concedido, pois dentre suas modalidades estão: Auxílio alimentação para auxiliar no custeio parcial de despesas com alimentação; o Auxílio Fotocópia concedido para auxiliar no custeio parcial de despesas com cópias, para uso acadêmico por ano letivo; o Auxílio Moradia para auxiliar no custeio parcial de despesas com pagamento de aluguel de imóvel; o Auxílio Transporte para

auxiliar no custeio parcial de despesas com transporte. (UEAP, 2021) As tabelas 1 e 2 a seguir mostram os dados e números relacionados à valores e quantitativos de auxílios oferecidos na UEAP:

Tabela 1- Auxílios e Valores

AUXÍLIOS	VALOR DOS AUXÍLIOS
Moradia	R\$300,00
Alimentação	R\$176,00
Fotocópia	R\$20,00
Transporte	R\$77,00 (Campus Macapá) R\$200,00 (Campus Território dos Lagos)
Dados móveis	R\$100,00
TICS	R\$600,00

Fonte: Elaboração própria a partir dos Relatórios de Gestão/UEAP e editais de auxílios.

É importante destacar que a UEAP possuía em 2018 - 1.160 matrículas; em 2019 - 1.402; em 2020 - 1.489 e em 2021 passou para 2.189 (INEP, 2018 a 2021), ou seja, mesmo em tempos de pandemia as matrículas na UEAP sempre foram crescentes e esse aumento de matrículas não foi acompanhado com o aumento de recursos conforme pode ser evidenciado na tabela 4. Vale destacar que nos relatórios de gestão há ausência de muitas informações necessárias ao debate, como por exemplo, o quantitativo de auxílios distribuídos por edital e por tipo de auxílio concedido; o panorama do perfil socioeconômico dos estudantes atendidos e/ou da UEAP em geral, entre outros detalhes.

Outra ação de assistência aos estudantes é o apoio psicológico, e de modo geral atende um quantitativo pequeno de pessoas, sendo prioritariamente atendidos os acadêmicos, cujos atendimentos no período analisado aumentou significativamente, especialmente nos anos da pandemia da Covid-19, conforme mostra a Tabela 3 abaixo. Cabe destacar que os relatórios de gestão dos anos de 2018 e 2021 não apresentaram o detalhamento dos atendimentos psicológicos.

Tabela 2 - Assistência psicológica

ANO	TOTAL DE ATENDIMENTOS	PESSOAS ATENDIDAS			
		Acadêmicos	Externos	Servidores	Total
2018	-	-	-	-	-
2019	35	33	0	2	35
2020	224	29	06	2	37
2021	156	-	-	-	-

Fonte: Elaboração própria a partir dos Relatório de Gestão/UEAP.

Outro aspecto da política de assistência praticada na UEAP é quanto ao financiamento utilizado para garantir a oferta dos auxílios e programas existentes, que de modo geral sofrem muita oscilação quanto aos montantes orçados anualmente, conforme mostra a Tabela 4 abaixo, que apresenta os montantes de recursos recebidos pela PROEXT no período de 2018 a 2021, onde percebe-se que há perdas significativa de montante entre um ano e outro, e do valor inicial orçado ao valor pago de cada ano. Cabe destacar que os relatórios de gestão de todos os anos analisados não separam o financiamento especificamente da assistência estudantil, apenas apresenta o montante total dessa Pró-Reitoria que também atua na extensão universitária.

Tabela 3- Montante de recursos gastos por ano com promoção de eventos científico, tecnológicos, culturais, atividades de saúde, esporte e lazer, extensão universitária e assistência estudantil

ANO	Valor inicial	Valor atualizado	Empenhado	Liquidado	Não processado	Valores pagos
2018	1.141.258,00	639.823,00	639.221,64	605.076,30	34.145,34	605.076,30
2019	1.275.165,00	1.275.165,00	860.293,00	731.384,58	0,00	697.193,58
2020	839.435,00	839.435,00	751.858,68	750.858,68	-	750.258,68
2021	2.234.404,00	2.881.313,00	2.443.936,62	2.210.011,62	-	2.210.011,62

Fonte: Elaboração própria a partir dos Relatórios de Gestão/UEAP.

Na tabela 3, são apresentados os valores destinados a algumas ações da PROEXT/UEAP, dentre elas, a assistência estudantil. No montante de recursos reservado

ao ano para o desenvolvimento de suas ações, também foi possível observar oscilação nos montantes dos recursos gastos apesar do aumento dos valores em 2019 em diante. No entanto, é importante observar que mesmo os valores sendo mais altos, como no caso de 2021, que apresenta R\$ 2.210.011,62 em seus valores pagos, vale lembrar que não se sabe se certo quando desse recurso é destinado de fato à assistência estudantil, uma vez que o Relatório de Gestão da UEAP não deixa isso claro.

Sobre o PROACE, a tabela 4 abaixo sintetiza o panorama dos editais lançados no período analisado, cujo cenário também é marcado pela oscilação dos montantes destinados aos auxílios que compõem esse programa.

Tabela 4: Descrição do montante de recursos gastos nos editais lançados do PROACE

EDITAIS	VALOR RESERVADO	TOTAL ANO
Edital nº 021/2018 (Macapá)	R\$197.595,00	R\$ 197.595,00
Edital nº 007/2019 (CATL)	R\$69.892,00	R\$ 474.082,00
Edital nº 012/2019 (Macapá)	404.190,00	
Edital nº 012/2020 -auxílio emergencial PROACE (Macapá e Lagos)	-	R\$ 341.000,00 (não incluso o edital nº 12/2020 por carência de informação)
Edital nº 022/2020 - Conectividade (Macapá e Lagos)	R\$321.000,00	
Edital nº 020/2021 - Renovação Conectividade (Macapá)	R\$187.200,00	
Edital nº 019/2021 - Renovação Conectividade (Lagos)	R\$20.000,00	
Edital nº 018/2021 - Conectividade (Macapá)	R\$52.800,00	R\$ 376.000,00
Edital nº 017/2021 - Conectividade (Lagos)	R\$8.000,00	
Edital 036/2021- Conectividade (Macapá)	R\$90.0030,00	
Edital 037/2021 - Conectividade (Lagos)	R\$18.000,00	

Fonte: Elaboração própria a partir dos Relatório de Gestão/UEAP.

Na tabela 4, em que mostra os editais e os respectivos valores destinados a eles, havendo lançamento de editais nos dois campi da UEAP (campus Território dos Lagos, no Município do Amapá e Campus 1 na capital Macapá). O cenário mostra que a partir de 2019 houve significativo aumento do montante em relação ao ano de 2018. No entanto, é preocupante a oscilação desses montantes, uma vez que não houve redução de matrículas. Esses cortes e oscilações chegam a prejudicar a oferta de números dos auxílios, podendo diminuir drasticamente seu quantitativo.

Assim, o cenário da assistência estudantil identificado até aqui evidencia uma insuficiente cobertura de apoio aos estudantes da UEAP de modo geral, quando se relaciona montantes do PROACE e a relação com quantitativo de matrículas. Tal fato pode trazer indícios de fragilidades no processo de democratização da educação superior efetiva, e afeta diretamente na permanência de seus estudantes na instituição.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse capítulo teve o intuito de instigar as discussões no que tange a Política de Assistência Estudantil dentro da UEAP, onde pôde-se perceber os inúmeros desafios que essa universidade possui para efetivar e ampliar sua política de assistência, dada as limitações e tendências oscilantes no que tange especialmente os montantes de recursos para custear tais ações, mesmo quando essa universidade está em tempos de ampliação de matrículas.

A assistência estudantil requer um alto investimento e a frequência do benefício para que se possa suprir de forma efetiva as necessidades de seus beneficiários em tempos que estudantes de diferentes classes e condições socioeconômicas começam a ter acesso à educação frente a política de expansão iniciadas a décadas atrás.

É necessário que o Governo do Estado (principal mantenedor da UEAP) precise estar verdadeiramente comprometido com a Universidade do Estado e principalmente com a política de assistência estudantil, pois é imprescindível para o incentivo à permanência e democratização do acesso ao ensino superior, caso contrário, apenas um grupo seleto de pessoas terá acesso a esses benefícios, não se cumprindo assim, o princípio da equidade de uma sociedade comprometida constitucionalmente com a democracia.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais**: Pesquisa quantitativa e qualitativa. 2º ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

BRASIL. Decreto nº 7.234 de 19 de julho de 2010. **Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm. Acesso em: 10 fev 2023.

FILIPAK, Sirley Terezinha; PACHECO, Eduardo Felipe Hennerich. A democratização do acesso à educação superior no Brasil. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 17, n. 54, p. 1241-1268, jul./set. 2017. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1981-416X2017000401241&script=sci_arttext. Acesso em: 29 de set. de 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopses Estatísticas da Educação Superior 1995-2020**. Brasília: Inep, 1995-2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>. Acesso em 18 out. 2021.

IMPERATORI, T. K. A trajetória da assistência estudantil na educação superior brasileira. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 129, p. 285-303, mai./ago. 2017.

MEC. **Plano Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes)**, c2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pnaes/apresentacao>. Acesso em: 29 de set. de 2023.

NOVAIS, Valéria S. M. MACIEL, Flavia Caroline C. RIBEIRO, Giselle dos S. A política de Financiamento da Universidade do Estado do Amapá no período de 2010 a 2020 frente a expansão da educação superior entre tendências e tensões. **REVELLI**, Vol. 13. 2021. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/revelli/article/view/12231>. Acesso em: 10 fev 2023.

SOBRINHO, José Dias. Democratização, qualidade e crise na educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1223-1245, out.-dez. 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 29 de set. de 2023.

UEAP. Resolução nº 619/2021 – CONSU/UEAP. **Política de Assistência Estudantil (PAE) da Universidade do Estado do Amapá**. 2021. Disponível em: <http://ueap.edu.br/consu/resolucoes?name=&number=619&year=2021>. Acesso em: 28 de fev. de 2023.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAPÁ. **Relatório de Gestão UEAP 2018**. Disponível em: http://www.ueap.edu.br/storage/old_files/Arquivos/Postagens/Relatório%20de%20Gestão%20UEAP%202018.pdf. Acesso em: 28 de fev. de 2023.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAPÁ. **Relatório de Gestão UEAP 2019**. Disponível em:

http://www.ueap.edu.br/storage/old_files/Arquivos/Postagens/Atualização%20site%202021/RELATÓRIO%20DE%20GESTÃO%20DO%20EXERCÍCIO%20DE%202019%20atualizado%20em%2014.07.2020%20assinado%20eletronicamente.pdf. Acesso em: 28 de fev. de 2023.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAPÁ. **Relatório de Gestão UEAP 2020**. Disponível em:

http://www.ueap.edu.br/storage/old_files/Arquivos/Postagens/Atualização%20site%202021/Relatório%20de%20Gestão%202020%20enviado%20ao%20TCE%20AP.pdf. Acesso em: 28 de fev. de 2023.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAPÁ. **Relatório de Gestão UEAP 2021**. Disponível em:

http://www.ueap.edu.br/storage/old_files/Arquivos/Postagens/ATUALIZAÇÃO%20SITE%202022/Relatório%20de%20Gestão%202021%20UEAP%20publicado%20TCE-AP.pdf. Acesso em: 28 de fev. de 2023.



Capítulo 2
ACEITAÇÃO INCONDICIONAL DO OUTRO E
TRANSFERÊNCIA EM SALA DE AULA: REFLEXÕES SOBRE
INDISCIPLINA NA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO
Abraão Carneiro do Carmo Rodrigues

ACEITAÇÃO INCONDICIONAL DO OUTRO E TRANSFERÊNCIA EM SALA DE AULA: REFLEXÕES SOBRE INDISCIPLINA NA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO

Abraão Carneiro do Carmo Rodrigues

Professor da rede básica de educação do Estado da Bahia e Psicólogo; Mestrando em Educação (UFBA); Licenciado em Ciências Biológicas (UNEB); Bacharel em Psicologia (UNEB)¹

RESUMO

Este trabalho, de natureza ensaística, visa apresentar parte da experiência que tenho vivenciado como professor em uma escola pública e discutir a indisciplina que perpassa a relação professor-aluno a partir dos conceitos de Aceitação incondicional do outro e de Transferência. Parto da ideia de que a indisciplina está relacionada com a dificuldade docente de olhar para os educandos como sujeitos concretos, estando presos a um olhar e, por conseguinte, a uma representação idealizada de estudante. Tal confronto entre o aluno real com o idealizado seria produtor de um mal-estar, mas também um terreno fecundo para um reposicionamento do olhar. Ambos os aspectos estão assentados nas proposições de Arroyo (2014). Considerando esse contexto, formulo a seguinte hipótese: para lidar com a indisciplina e desenvolver uma relação humana e pedagógica salutar em sala de aula é fecundo que o professor aceite os seus alunos de modo incondicional, do jeito que são. Todavia, isso, na maioria das vezes, parece estar subordinado aos processos transferenciais que perpassam as relações humanas. Nesse sentido, a aceitação incondicional do outro consiste em um recurso salutar, que permite processar o absurdo que nos choca na relação com o aluno indisciplinado, enxergando-o em sua inteireza e investindo-o enquanto pessoa. Embora a transferência se mostre, a priori, como barreira a tal aceitação, o seu manejo, apostando na autenticidade do professor e em sua escuta genuína, permite uma posição mais

¹ Professor da rede básica de educação do Estado da Bahia. Mestrando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Especialista em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Bacharel em Psicologia pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Licenciado em Ciências Biológicas pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Psicanalista (Escola de Formação- NAPSI). Psicólogo.

compreensiva do educando e abre brechas para que haja uma consideração positiva incondicional na relação professor-aluno.

Palavras-chave: Aceitação incondicional do outro. Transferência. Indisciplina.

ABSTRACT

This work, essayistic in nature, aims to present part of the experience I have had as a teacher in a public school and discuss the indiscipline that pervades the teacher-student relationship based on the concepts of Unconditional Acceptance of the Other and Transference. I start from the idea that indiscipline is related to the teaching difficulty of looking at students as concrete subjects, being trapped in a gaze and, therefore, in an idealized representation of a student. Such a confrontation between the real student and the idealized one would produce discomfort, but also a fertile ground for a repositioning of the perspective. Both aspects are based on the propositions of Arroyo (2014). Considering this context, I formulate the following hypothesis: to deal with indiscipline and develop a healthy human and pedagogical relationship in the classroom, it is fruitful for the teacher to accept his students unconditionally, the way they are. However, this, most of the time, seems to be subordinated to the transference processes that permeate human relationships. In this sense, the unconditional acceptance of others is a healthy resource, which allows us to process the absurdity that shocks us in our relationship with the undisciplined student, seeing them in their entirety and investing in them as a person. Although transference appears, a priori, as a barrier to such acceptance, its management, focusing on the teacher's authenticity and genuine listening, allows for a more understanding position on the part of the student and opens up gaps for there to be an unconditional positive consideration in the teacher relationship. -student.

Keywords: Unconditional acceptance of others. Transfer. Indiscipline.

INTRODUÇÃO

Gostaria, por meio deste trabalho, de natureza ensaística, não só de apresentar parte da experiência que tenho vivenciado como professor de adolescentes em uma escola pública, mas também discutir a *indisciplina* que perpassa a relação professor-aluno a partir de dois conceitos, a saber, *Aceitação incondicional do outro* de Carl Rogers (2009) e *Transferência* de Sigmund Freud (2010).

Ciente das divergências existentes entre os formuladores de tais conceitos, proponho-me a pensá-los, em tentativa de ponderação, como duas lentes possíveis de leitura da indisciplina enquanto um fenômeno educacional, tendo em vista o que afirma Belintane (2013) a respeito da complexidade da realidade brasileira. Para esse autor, o

cenário educacional de nosso país solicita, por parte dos educadores, um olhar mais abrangente dos aspectos que atravessam a escola, de modo que os profissionais não se limitem a teorias e métodos em sua lida diária e, por conseguinte, não enfrentem de forma enrijecida os desafios da educação contemporânea.

De todo modo, não se trata de fazer uma miscelânea, criando, a todo custo, pontos de convergências entre as perspectivas humanista rogeriana e psicanalítica freudiana, mas de mostrar que conceitos distintos dessas abordagens, como os que propomos discutir neste ensaio, podem ser articulados com o fito de dar conta de um mesmo processo ou fenômeno e serem apropriados pelos professores, sem que, necessariamente, complementem-se ou se excluam mutuamente. Em lugar disso, acredito que sinalizam potencialidades interpretativas e, por conseguinte, esboçam algumas possibilidades de enfrentamento e intervenção pelo corpo docente.

Tendo isso em vista, sinalizo, de antemão, que, ainda que em um texto de natureza eminentemente teórica, a minha hipótese é: *para lidar com a indisciplina e desenvolver uma relação humana e pedagógica salutar em sala de aula é fecundo que o professor aceite os seus alunos de modo incondicional, do jeito que são. Todavia, isso, na maioria das vezes, parece estar subordinado aos processos transferenciais que perpassam as relações humanas.*

Após este pequeno introito, buscarei relatar, brevemente, a percepção que tenho tido, ultimamente, sobre a relação professor-aluno, enfatizando as problemáticas enfrentadas no contexto da indisciplina. Em seguida, discutirei tais impressões por meio dos conceitos mencionados, seção na qual aproveitarei para defini-los e melhor expô-los.

RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO: IMPRESSÕES PESSOAIS

Desde o ano de 2022, período em que retomo à docência como atividade profissional, venho convivendo com estudantes de distintas idades, majoritariamente adolescentes entre os 13 e 16 anos de idade, tanto do gênero feminino quanto do masculino; cada um, a despeito da realidade sociocultural em que se encontram, com sua singularidade e modo de estar no mundo.

Nesse período, assumo as turmas com a perspectiva de adotar uma postura mais compreensiva, empática e marcada pelo acolhimento das diferenças. Ainda hoje tenho buscado assentar a minha prática pedagógica nisso, tendo no horizonte a relação entre professor e aluno postulada por Freire (1996), na qual o educador se despe do

autoritarismo e exerce uma *autoridade* que respeita o outro em sua dimensão humana, compreendo que ensinar requer um nível de bom senso. Esse, segundo o autor, permite o exercício da autoridade ao tomar decisões, estabelecer atividades e prazos, mas com uma posição ética que é capaz de reconhecer no outro um *sujeito dialógico*, com quem se pode co-construir e negociar, sem licenciosidade.

A despeito de buscar esse modo de agir em sala de aula, deparo-me com um cenário um tanto típico do que poderíamos denominar indisciplina, visto que está marcado por barulhos e ruídos constantes, bem como pela tentativa, muitas vezes frustradas, de solicitar a atenção dos estudantes, não para a realização de aulas expositivas enfadonhas, mas, muitas vezes, para orientar atividades e estabelecer diálogos para a tomada coletiva de decisão. Ademais, observo irromper, ao longo das aulas, discussões permeadas de xingamentos, ameaças e, algumas vezes, de violências físicas. Somadas a isso está, em minha leitura, certas falas reativas dos educandos quando alguma colocação do professor os responsabiliza ou os frustra. Em minha experiência, tentei realizar, por exemplo, rodas de conversas, atividades artísticas, jogos em grupos e trabalhos com contos e músicas populares que não avançavam por uma certa (des)organização do ambiente, o qual, pelo excesso de ruído e de falta de escuta mútua, a meu ver, beirava o caos, inviabilizando uma comunicação que permitisse as ações pedagógicas planejadas de acontecerem.

Sobre isso, algumas questões se impõem: como proceder sem que seja necessário recorrer à direção? Que ação seria efetiva, no sentido de conseguir estabelecer uma conversação marcada pelo respeito dos turnos de fala, sem realizar ameaças em relação à nota e à frequência? Nesse ponto, vi-me, muitas vezes, indo de grupo em grupo, pedindo silêncio e atenção, explicando que eu não estava exigindo silêncio absoluto ou um total controle disciplinar dos corpos, mas que pudessem escutar-me a fim de assegurar a orientação das ações, e que eu conseguisse, também, escutá-los, de modo a conduzir a aula de uma forma dialógica e efetiva.

Nessas tentativas, alguns estudantes enunciaram que, se eu não me impusesse e estabelecesse regras rígidas, recorrendo, inclusive, a gritos e retaliações, os discentes nunca me escutariam. Tentando ir, ainda, na contramão dessa “saída”, quando não conseguia aplicar o planejado, limitava-me a atribuir tarefas no quadro. Senti-me perdido e tentado a voltar aos modelos tradicionais de lida com a indisciplina, pois ao tentar iniciar uma conversa, via-me competindo com uma série de atividades paralelas (vídeos assistidos e comentados em um grupo de estudantes, jogos de celular executados por dois

ou três educandos em alto volume, músicas ouvidas sem fones de ouvido, jogos de cartas sendo realizados durante a aula, discussões acaloradas, com aumento de tom de voz e xingamentos etc.).

Sei que há uma série de questões e perspectivas sobre a indisciplina escolar e que, talvez, a nossa queixa, como sugere Lajonquière (2016), envolva, de fato, uma vontade moralizada de lidar com comportamentos polidos e dotados de normas harmoniosas de convivência. Tendo isso em vista, acredito que podemos afirmar, concordando com Arroyo (2014), que, em alguma medida, insistimos em manter imagens idealizadas dos educandos, em que a infância, a adolescência e a juventude são postas como fases inocentes e ingênuas de vida, que tem no adulto o seu orientador. Somado a isso, a própria ideia de condutas disciplinares nos remonta à perspectiva genealógica do conceito de *disciplina* posto por Foucault (2009), que a considera o esteio de formação de corpos docilizados e esquadriháveis no tempo e no espaço. Trata-se, conforme Arroyo (2014), de representações defasadas, que não correspondem à realidade do tempo em que vivemos e não admitem as novas infâncias, adolescências e juventudes forjadas pela violência e desigualdades sociais. Quando essas se apresentam na realidade concreta da sala de aula, assombriamo-nos, como sublinha o autor, pois transfigura esse imaginário por nós criado e cultivado.

Lajonquière (2016), apesar de admitir o mal-estar da indisciplina na educação, legitimando-o de alguma forma, sinaliza, todavia, que a queixa do educador está relacionada, também, a uma idealização que vê na infância e na adolescência, a partir de um registro imaginário, a satisfação narcísica dos próprios professores, intencionando as realizações que não puderam concretizar, projetando, pois, em seus “pupilos”.

A partir desse olhar, estamos diante de uma idealização do estudante, seja porque engessamos uma representação que faz barreira a enxergar a realidade concreta e seus efeitos nos sujeitos (Arroyo, 2014), seja pelo aspecto de que o nosso narcisismo, como destaca Lajonquière (2016), não aceitando aquilo que nos faltou, busca realização em nossos educandos. De todo modo, estaríamos vivenciando o confronto entre o sujeito concreto e o imaginário que dele elaboramos.

Inclusive, para Lajonquière (2016), seria o exercício de abandonar essa exigência de “[...] reencontrar no aluno real a criança ideal [...]” (Lajonquière, 2016, p. 36), que nos ajudaria a se desvencilhar das armadilhas e do desprazer gerado pela indisciplina. A meu ver, se admitimos ser o nosso Eu que trabalha no sentido de fazer valer-se, a todo custo,

através da produção de um outro sujeito idealizado, faltou o autor demonstrar de que modo os professores, em sua formação e atuação profissional, terão acesso a uma análise pessoal, que possa repercutir tão bem profissionalmente, uma vez que, para Lacan (1979) – autor que, ao que nos parece, fornece os subsídios teóricos de Lajonquière (2016) – estamos alienados a instância narcísica do Eu, cabendo ao trabalho de análise diluir esse imaginário que nos estrutura e convocar o sujeito a ocupar o plano simbólico. Dessa forma, o sujeito ingressaria em um verdadeiro laço social conduzido pela palavra plena e não pelas tramas de representações idealizadas. Nesse ponto, a educação não necessitaria ser psicanaliticamente orientada? Isso não está posto no texto sobre a indisciplina de Lajonquière (2016), mas subjacente pela sua tímida proposta de “superação” da indisciplina, apesar de, abertamente, criticar a psicologização do ensino.

De todo modo, em concordância com esse autor, assim como com Arroyo (2014), acredito que nós, professores, estamos diante de uma imagem enrijecida e superestimada do aluno, cujas ações e atitudes cotidianas estremecem e causa-nos um mal-estar que, em meu caso, paralisa algumas ações e inviabiliza o trabalho docente, idealização que parece nos fazer recorrer, diante da ameaça de sua fragilização, nas palavras de Lajonquière (2016), aos imperativos pedagógicos hegemônicos, que no fundo apelariam a uma moral que preconiza renúncia e adestramento e não a uma lei verdadeira cuja operação levaria ao cumprimento de pactuações em prol da manutenção do laço social.

Cientes disso, parece nítido que enfrentamos, na contemporaneidade, o desafio de comunicar, orientar e ensinar diante de novas formas de expressão das infâncias, adolescências e juventudes, como destacou Arroyo (2014), que não condizem com o que pretendemos ou gostaríamos, impondo a nós, como salienta o próprio Arroyo (2014), novas formas de convívio, que não ignora a real situação de vida e, por conseguinte, o sujeito concreto que está diante de nós, mas se abre a novas experiências mais humanizadas de relações pedagógicas.

É a partir dessa concepção que coloco a aceitação incondicional do outro como estratégia subjetiva salutar no âmbito da relação professor-aluno, de modo a ensejar essa reinvenção da convivência de que fala Arroyo (2014). Ao mesmo tempo, assim como questionamos o desvencilhar psicanalítico proposto por Lajonquière (2016), problematizamos essa saída em duas circunstâncias: a) da formação, no sentido de que tal aceitação implica, a partir do próprio Rogers (2009), um grau de amadurecimento e b) dos aspectos transferenciais que fazem com que, diante da atualização de vivências

afetivas passadas com figuras de autoridade importantes, encontremos uma barreira a essa aceitação de que fala Rogers (2009). São tais questões que debaterei na seção seguinte.

ACEITAÇÃO INCONDICIONAL DO OUTRO E TRANSFERÊNCIA NA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO

Começemos, então, pela definição do que Rogers (2009) chamou de aceitação incondicional do outro. Tal conceito é encontrado em praticamente todos os artigos que compõem a obra *Tornar-se pessoa* e está circunscrito no âmbito relacional, inicialmente naquele que se dá entre terapeuta e cliente, sendo, posteriormente, estendido a toda e qualquer relação interpessoal. Tanto é que a noção é apresentada em um artigo voltado para a educação, a saber: *A aprendizagem significativa: na terapia e na educação*, texto no qual Rogers (2009) apresenta as condições promotoras de aprendizagem e mudanças significativas nos sujeitos. Além disso, a noção também ganha destaque na obra *Liberdade para aprender*, na qual Rogers (1973) delimita a sua concepção de educação, o papel do professor e, também, as condições que tornam o docente um facilitador da aprendizagem.

Assim, em um conjunto de artigos reunidos no livro *Tornar-se pessoa*, a aceitação incondicional do outro figura como uma das condições facilitadoras da aprendizagem, que consiste, mais especificamente, em uma disposição para ver o sujeito como pessoa independente, não vetando-lhe, conforme Rogers (2009), o direito de experienciar quaisquer emoções. Na obra em questão, o autor também usou a expressão *Consideração positiva incondicional* para designar esse estado de aceitação que se preocupa com o outro em sua inteireza, isto é, com todos os aspectos que esse outro apresenta enquanto alteridade e não apenas com aquilo que é agradável. Em *liberdade de aprender*, obra dedicada a reflexões sobre o ensino e a aprendizagem, Rogers (1973) também apresenta a aceitação condicional sob diferentes designações, e a coloca como uma das qualidades necessárias ao educador. Segundo ele, podemos considerá-la como uma atitude de

[...] **apreço** ao aprendiz, a seus sentimentos, suas opiniões, sua pessoa. É um interessar-se pelo aprendiz, mas um interesse não possessivo. É a **aceitação** de um outro indivíduo, como pessoa separada, cujo valor próprio é um direito seu. É uma **confiança** básica – a convicção de que essa outra pessoa é fundamentalmente merecedora de crédito. Designada como apreço, aceitação, confiança, ou algum outro termo, essa atitude se manifesta de vários modos observáveis. [...] (Rogers, 1973, p. 109).

Dessa forma, compreende, antes de tudo, uma postura de interesse e de consideração positiva frente ao outro, o que, para o autor, possibilita ao docente facilitador conviver com condutas difíceis e que tendem a impor barreiras ao processo de ensino-aprendizagem. Com efeito, essa condição, primordialmente do terapeuta, não só é estendida, abertamente, para o professor, como passa a compor um fator humanizante das relações em sala de aula, pois o professor “[...] que pode ter uma consideração positiva incondicional e entrar numa relação de empatia [...] terá feito muitíssimo para estabelecer as condições de aprendizagem (Rogers, 2009, p. 331)

A partir dessas ponderações, podemos inferir que ao colocar a aceitação incondicional como um atributo docente, o autor sinaliza a importância de olhar não para o ideal de sujeito, mas para aquele que se apresenta diante de nós com todas as emoções positivas e negativas que vivencia e as reações delas advindas. Trata-se, portanto, de uma tentativa de compreensão, que, se não abandona as imagens de que fala Arroyo (2014), está aberto a perceber as contradições que essas carregam. Ao fazê-lo dessa forma, o professor, segundo Rogers (2009), estaria viabilizando uma aprendizagem significativa, que venha a operar sobre os sujeitos, ajudando-os em seu crescimento pessoal. Em relação a isso, o autor indica que “[...] a aprendizagem significativa é possível se o professor for capaz de aceitar o aluno tal como ele é e de compreender os sentimentos que ele manifesta” (Rogers, 2009, p. 331).

Aqui, cabe realizar o seguinte adendo: para Rogers (1973), a educação deveria ser reconfigurada, abolindo os programas de cursos preestabelecidos e planejamentos pedagógicos que estruturam atividades para os discentes. Em substituição a isso, seria imprescindível realizar encontros não diretivos e centrados nos estudantes, que tomariam a dianteira de seu processo de aprendizagem. Nessa perspectiva, os professores assumiriam a posição de facilitadores, os quais só teriam êxito se desenvolvessem as condições relacionais que, além da aceitação incondicional, incluem autenticidade e compreensão empática.

Apesar de enxergar a coerência dessa proposta, não estou defendendo-a por completo neste ensaio, mas me apropriando de uma das qualidades de que fala o autor. Isso porque, acredito que, independentemente das bases teóricas e epistemológicas que embasam as estratégias didáticas e os métodos docentes, a aceitação incondicional pode ser um atributo que marca a relação professor-aluno, potencializando todo trabalho pedagógico realizado.

Todavia, é importante destacar que, ao falar em aceitação, o autor não preconiza concordar com toda e qualquer atitude vinda do outro, no sentido de ser licencioso e ignorar aquilo que viola o pacto social, mas de não ler as ações desses por meio de uma lente condenatória estaria, no fundo, balizada pela representação de um aluno ideal e subordinado, cujo agir deveria ser de um desenvolvimento contínuo, linear e marcado pelos bons costumes (Lajonquière, 2016). Com esse olhar, o docente não estaria a perceber, como nos dá a entender Arroyo (2014), as camadas e os contextos que acompanham esse modo de ser e que, de alguma forma, os significa. Tais aspectos estão postos e são, para Arroyo (2014), aquilo que torna o professor perplexo diante da violência escolar e da suposta indisciplina que subjaz ao mal-estar da escola contemporânea. Assim, cabe (re)conhecer que “Os educandos(as) estão aí para mostrar a seus mestres seus rostos de criança, adolescente, jovem ou adulto. Rostos desfigurados pela vida, pela sobrevivência. [...]” (Arroyo, 2014, p. 24).

Ora, as escolas estão a receber, portanto, sujeitos em suas reais condições de vida e, em se tratando de classes populares, marcados, como assinala o autor, por vidas precarizadas, cujos direitos foram negados e que lutam diariamente para sobreviver. E, esses educandos, em suas realidades, como demonstra Arroyo (2014), colocam os professores em seus limites, circunstância cujo reconhecimento, todavia, torna-se necessário, a fim de que nos tornemos mais realistas e melhor compreendamos a situação que está posta.

Além disso, não podemos perder de vista a natureza das relações firmadas em um mundo líquido-moderno, como assinala Bauman (2010). Para o sociólogo, em nosso tempo, as relações intergeracionais e suas divergências ganham maior relevo, pois os jovens estão cada vez mais imersos na lógica da aceleração das mudanças, no sentido de que, para eles, mudar o tempo todo e transmutar as zonas de interesse não são só aceitáveis como necessárias. Eu arriscaria dizer, a partir do que nos fala o autor, que esses sujeitos estão se subjetivando para a instabilidade e transitoriedade iminentes.

Diante disso, Bauman (2010) nos diz que, na relação entre adultos e jovens – ou entre gerações distintas – o que é considerado normal para uma categoria é visto como absurda e abominável para a outra. Dessa forma, vivencia-se, segundo o autor o desconforto e a confusão. Logo, a partir dessa incongruência, é possível compreender o mal-estar do professor diante de algumas experiências em sala de aula, a exemplo do quantitativo significativo de alunos que joga durante as aulas, dos grupos que ouvem e

dançam músicas enquanto o educador debate uma temática, bem como dos sujeitos que levantam e abandonam uma atividade para realizar uma outra.

Nessas circunstâncias, por vezes, parece-me que a categoria docente se esbarra, ainda, em uma sutil acusação de que as suas aulas é que são monótonas e, portanto, devem ser dinamizadas com metodologias ativas. Sim, de fato, tornar a aula mais dinâmica e interativa traz ressonâncias positivas inegáveis para o processo de ensino-aprendizagem, aspecto posto desde Dewey (2023) e por autores da Escola Nova (Filho, 1978), mas, em minha experiência, algumas tentativas de usar métodos mais ativos (jogos, construção de campanhas, rodas de conversas, elaboração de atividades artísticas) tiveram limitações em sua execução, em função da dificuldade de comunicação, que parece estar atrelada à dispersão dos sujeitos e a sua dificuldade em estar presente em sala de aula. Assim, será que essa dificuldade em se concentrar no aqui e agora de uma aula não poderia, sem desconsiderar a tendência à aula magistral, apontar para a efemeridade que marca a sociedade descrita por Bauman (2010) e a necessidade incessante de mutabilidade que ela instaura? Afinal, para esse autor, implicar-se em algo é ter a percepção de que está perdendo a chance de fazer uma outra coisa.

A meu ver, a percepção e ciência de tais aspectos, tanto da crueza que destroça a gentil e intocável infância (Arroyo, 2014), quanto de um modo de funcionamento que adere a instabilidade e comportamentos fluidos e que, a partir deles, significam suas vidas (Bauman, 2010), pode ser um caminho inicial para reposicionar o olhar docente ao seu educando e, com isso, arvorar-se a um nível de compreensão que conduz a aceitação incondicional exposta por Rogers (2009). Mas como ressignificar a visão e adotar uma postura de aceitação? Tal como o desvencilhar da armadilha imaginária da indisciplina ponderado por Lajonquière (2016) não parece ser um gesto fácil de proceder, assumir uma atitude de consideração incondicional do outro também não o é, como afirma o próprio Rogers (1973). O alcance de tal qualidade, para o autor, demandaria do docente, inicialmente, apropriar-se de si, alcançando congruência e autenticidade em relação às próprias experiências. Assim,

[...] Só aos poucos aprenderemos a ser verdadeiramente reais. Antes de tudo, importa sermos precisos em relação aos nossos sentimentos, capazes de ter consciência deles. Então, devemos concordar em assumir o risco de evidenciá-los tais como são, em nosso íntimo, não os disfarçando, nem atribuindo-os a outras pessoas. [...] (Rogers, 1973, p. 114).

Portanto, não terei como aceitar o outro de forma incondicional se construo uma fachada em relação a minha própria pessoa. Aceitar o outro, nesse sentido, antevê a aceitação e apreciação de si. Se isso é feito, talvez o docente apresente condições de colocar um elemento a mais naquilo que ele acredita ser as obrigações de seu ofício, a saber, o aluno concreto. Logo, o professor não se limita a achar que basta cumprir um programa para uma turma de alunos, mas entende a importância de proporcionar condições de aprendizagem a sujeitos que possuem experiências singulares, sociais e históricas de vida, ciente de que tais vivências entram no jogo pedagógico diário. Não obstante, fazê-lo não fornece uma fórmula mágica de como agir, mas, como assinala Arroyo (2014), tira do educador o peso de acreditar que a sua categoria profissional – e ele, em particular – é culpada pelo mal-estar experimentado no cotidiano escolar. Com isso, talvez, seja exequível, também, a não projeção da culpa pelas condutas discentes em seus pais.

Mas como aceitar a reatividade de um aluno que nos afronta, questiona e não mais se limita a escutar? Talvez isso implique redefinir imaginários não só dos alunos, mas também da docência e do ofício pedagógico como sinaliza Arroyo (2014). O que quero pontuar é que, provavelmente, os professores não passarão a aceitar os seus alunos como eles realmente são, em suas vidas concretas, se não ressignificarem também o papel que ocupam. Porventura, se isso é realizado, delinea-se a alternativa de o educador fomentar novas formas de sociabilidade como pontua o autor, formas que sejam mais humanas e, assim sendo, que considera a concretude das pessoas envolvidas no processo. Desse ponto de vista, frente aos desafios da indisciplina, caberia, previamente, uma dupla aceitação, da condição do professor enquanto pessoa e de sua real situação como docente.

Se esse movimento for aceito, poderíamos dizer que aceitar a si e ao outro e promover convívios humanizantes se retroalimentariam, pois, ao aceitar o outro como ele é, permite-me oportunizar uma relação de confiança como sugere Rogers (2009). Ou seja, passo a buscar realizar uma vinculação que se vale menos de ações punitivas e que não sejam mais guiadas pelos imperativos pedagógicos sinalizados por Lajonquière (2016). Destarte, eu, enquanto professor, dou início a um processo de (re)configuração do ambiente, vislumbrando-o como mais humano. Nele, espera conseguir estabelecer relações em que alunos e professor sejam tidos como pessoas e no qual a experiência do respeito recíproco desponte como algo possível.

Isso, a meu ver, já está posto em Freire (2020). O que Rogers (2009) me parece acrescentar, sobre esse aspecto, é que o respeito ao outro implica não apenas suportá-lo, mas validá-lo em seu jeito de ser e legitimá-lo enquanto humano, vendo-o, portanto, como merecedor de crédito, que tem o direito de que as suas ações e sentimentos sejam respeitados em uma tentativa constante de compreensão. Assim, a perspectiva rogeriana, ao falar de aceitação incondicional do outro, preconiza que o professor aposte no aluno com apreço. Isso não significa acreditar que o modo de ser e de se apresentar no mundo, muitas vezes arredio e defensivo, seja imutável; pelo contrário, concebe que esse o gesto de considerá-lo de forma positiva tem o potencial de engendrar mudanças na relação e nos sujeitos envolvidos nela.

Sob esse entendimento, abandona-se a ideia, ainda que inconsciente, de que toda e qualquer modificação tem como meta ideais construídos, até porque esses alunos, como realça Arroyo (2014), estão forçando seus professores a desconstruí-la, denudando-se diante de cada um deles. E, como sugere o próprio autor, essa abertura discente, embora possa surpreender por romper a representação que dele tem o educador, pode ser um terreno fecundo para redimensionar o lugar do aluno e o ofício docente. É nesse processo de quebra das representações, e de possibilidade de reconfiguração da prática pedagógica, que vemos a aceitação incondicional do outro como uma característica cujo desenvolvimento pode catalisar a construção de novos espaços e novas formas de sociabilidade e convívio.

Tais implementações são necessárias, segundo Arroyo (2014), para (re)humanizar a educação, considerando as novas infâncias, adolescências e juventudes que ocupam o chão da escola pública, admitindo que vivem em mundo regido por outros padrões sociais e morais, assim como estão marcados por uma realidade social violenta que os forçam a viver como outros sujeitos culturais, sociais e humanos. Essa realidade, pondera Arroyo (2014), pode servir de propulsora para repensar a significação da indisciplina, cogitando-a não como mera afronta, mas enquanto apelo à novas modalidades de socialização na escola. Isto posto, creio ser possível revisitar as imagens que temos dos educandos e, em um movimento de consideração positiva incondicional, procurar aceitar os sujeitos concretos que se apresentam diante de nós, ponderando que:

Reinventar os convívios na escola pode ter um apelo especial diante das formas de sociabilidade tão desumanas aqui a infância e a adolescência são submetidas em outros espaços sociais. Mudar as formas de sociabilidade fora da escola deixam tanto a desejar, criar um clima de

convívio nas escolas se torna um dever da gestão e da docência. Planejar e tratar pedagogicamente a construção de um tecido de relações e de convívios se torna dever de ofício. [...] (Arroyo, 2014, p. 27).

Desse ponto de vista, ao invés de confrontar as condutas indisciplinadas e renegar os sujeitos como causas perdidas, o professor é convocado a repensar que tipo de convívio ele e os demais profissionais da escola ofertam a esse jovem marcado pela realidade que insiste em desumanizá-los. A meu ver, a escuta desse chamado de ofício, o seu processamento e a resposta dada a ela por meio de ações concretas que venham a construir um novo tecido social na escola perpassa a aceitação incondicional desse outro aluno, que destoava da visão romantizada do aluno ideal.

Daí a pertinência de colocarmos-nos a seguinte questão: “[...] posso aceitar as facetas que a outra pessoa me apresenta?” (Rogers, 2009, p. 63). Tal pergunta me permitirá discernir se a minha aceitação está condicionada aos aspectos que do outro suporto. Essa ponderação me parece estar no cerne de um real apelo ao convívio com as diferenças e à construção desses novos espaços de sociabilidade, pois, enquanto eu não me interrogar sobre o que do outro acato, estarei num discurso demagógico em prol da diversidade e não o aceitarei de forma incondicional.

Todavia, em termos subjetivos, o que pode fazer obstáculo a esse movimento de ressignificação da imagem discente e da aceitação do aluno tal como ele realmente é? Nesse quesito, parece-me que a dimensão da *transferência* emerge, ganha relevo e merece ser compreendida.

Em *A dinâmica da transferência*, Freud (2010) demonstra como parte dos investimentos afetivos do sujeito voltam-se, de forma inconsciente, para outras pessoas, especialmente ao psicanalista. Trata-se, pois, para esse teórico, da formação de um laço entre os sujeitos, que estará correlacionado aos modelos parentais de convivência. Nesse sentido, é como se na relação com o outro – neste caso específico, com o analista – fosse possível atualizar os afetos relativos às figuras parentais e fraternais que marcaram a tenra infância do indivíduo.

Ferenczi (2011a) apresenta uma definição precisa e didática desse fenômeno. Segundo ele, a *transferência* consiste em um mecanismo psíquico capaz de se manifestar em quaisquer contextos de vida dos sujeitos, pelo qual esses conectam situações e pessoas do momento atual a vivências afetivas anteriores. Essa conexão entre o passado – que fez memória – e o presente, tal como uma ponte, desloca a “[...] energia afetiva dos complexos de representações inconscientes para as ideias atuais, exagerando sua intensidade afetiva”

(Ferenczi, 2011a, p. 88). Em outras palavras, a transferência diz respeito a um fenômeno subjetivo pelo qual uma pessoa é capaz de transpor afetos associados a pessoas e eventos significativos do passado às situações e sujeitos do presente, atualizando experiências afetivas que foram preservadas no inconsciente.

Apesar de Freud (2010) circunscrever esse tipo de vinculação no âmbito da clínica, visto que foi o ambiente no qual foi possível perceber a projeção afetiva do analisando sobre a figura do analista, esse mecanismo psíquico pode se apresentar em outras circunstâncias e de múltiplas formas (Freud, 2014). Ferenczi (2011b) chega a postular a transferência como um fenômeno humano geral, possível de ser observado, inclusive, em mitos e contos populares. Em suas palavras,

Ninguém se surpreende [...] quando a Bela Adormecida, despertada de seu sono secular, escolhe para companheiro de sua vida o cavaleiro que [...] abriu o espinheiral que rodeava a jovem adormecida e a isolava do mundo. Tampouco é surpreendente ver os pacientes, sem consideração nenhuma por sexo e idade, constituírem ou tentarem constituir uma relação afetiva profunda com o médico que se incumbem de abrir caminho nas camadas mnêmicas complexas e enterradas na poeira dos tempos que envolvem os núcleos de origem das doenças psíquicas (Ferenczi, 2011b, p. 232).

Logo, apesar de ter sido descoberta na clínica, a sua gênese, aparentemente, encontra-se nos primórdios da humanidade, já que, conforme o autor, há indícios de sua existência nos mitos e demais narrativas ancestrais. Em conformidade com isso, pode-se admitir que esse processo subjetivo se manifesta em espaços variados e entre diferentes interrelações. Conseqüentemente, os educacionais despontam como locais, também, propícios à transferência de afetos, notadamente na relação professor-aluno, tal como destacam Verde e Boaventura (2022). Para eles,

[...] Tomando o ato de educar como impossibilidade [...], podemos inferir que ele envolve afetos, expectativas e projeções da parte do educando, sob a figura do educador. Sustentar esse lugar de saber, essa demanda que lhe é endereçada, requer que o educador suporte esse lugar, mas que caminho na posição de que o professor deva assumir a posição de SsS². Para que essa suposição seja realizada, é necessário que o educador considere que a sua relação com os educandos seja parte fundamental do processo educativo, efetuando o manejo adequado dessa relação,

² A sigla, segundo os autores, faz referência ao termo *Sujeito suposto saber*, que designa uma posição pela qual o educador, tal como o psicanalista, articula o amor de transferência com a dimensão simbólica da linguagem, de modo a não cair nas armadilhas de uma relação meramente afetiva. Esse aspecto se esboça desde o seminário 1 de Lacan (1971), no qual o psicanalista francês destaca a importância de situar o sujeito no registro do simbólico, deslocando-o do imaginário, instância narcísica por excelência.

fenômeno que em psicanálise é definido como transferência (Verde; Boaventura, 2022, p. 160).

Vemos, portanto, que o educador, na relação estabelecida com seus alunos, é passível de ser palco projetivo de afetos inconscientes dos educandos, ou seja, alvo de uma vinculação de qualidade transferencial, aspecto que, a depender da natureza afetiva, pode, como assinalou Freud (2014), favorecer um ambiente agradável e harmonioso, mas também abrir brechas para impulsos hostis. Como salienta o psicanalista austríaco, por meio da transferência, as ambivalências afetivas, relacionadas a vivências anteriores, está sujeita a se repetir em uma situação atual.

Ferenczi (2011b) também sinaliza que “[...] a transferência está longe de ser sempre positiva [...]” (Ferenczi, 2011b, p. 233), destacando, todavia, o papel importante que os afetos hostis desempenham na relação analítica e que, por extensão, podem ter na relação pedagógica, se considerarmos o que afirmaram Verde e Boaventura (2022). Esse é um ponto importante ao retomarmos a viabilidade de o professor adotar uma aceitação incondicional em sala de aula.

Antes disso, entretanto, cabe realçar que, se o professor pode ser investido de afetos inconscientes, inclusive hostis, o contrário também é verdadeiro, de modo que, haveria alunos aos quais o docente também poderia realizar uma vinculação de natureza transferencial. Nesse sentido, a aceitação do outro se encontra comprometida, caso o professor não saiba manejar o laço formado, uma vez que, nessa situação, ele também atualiza vivências passadas com seus alunos, repetindo os afetos e atitudes outrora ocorridos.

Diante dessa situação, qual a saída para o professor? A transferência limitaria, definitivamente, a aceitação incondicional do outro? Aqui, como resposta teórica a esse impasse, buscaremos articular o *manejo da transferência* (Freud, 2014; Ferenczi, 2011b; Verde e Boaventura, 2022) com a *autenticidade* enquanto uma das condições do professor proposta por Rogers (1973; 2009). O faremos, porém, não no sentido de apontar pontos de convergência entre os dois aspectos, mas para pensar que o manejo transferencial pode ter como auxiliar – uma vez que professores não são analistas – a autenticidade do docente, de forma que esse não caia nas tramas dos impulsos hostis que ele desloca ou que lhes foram deslocados, mas que, ao invés disso, os utilize ao seu favor, tal como faz o psicanalista (Freud, 2014; Ferenczi, 2011b).

Nesse caso, cabe retomar o que propõe Rogers (1973) sobre a autenticidade, elucidando-a melhor. Para esse autor, ela emerge quando o sujeito se reconhece, a despeito do papel que ocupa, como pessoa concreta. Ele não busca, portanto, simular ou suportar o desconforto em função de manter uma fachada, mas, ao entrar em relação com o seu aprendiz, permite-se afetar, tomando tal afetação como experiência. Refere-se, pois, à capacidade de, diante dos sentimentos que experiencia, “[...] vivê-los, de fazer deles algo de si, e, eventualmente, comunicá-los” (Rogers, 1973, p. 106).

Em vista disso, as vivências afetivas do professor, especialmente relacionadas aos seus educandos, não poderiam ser negligenciadas ou suspensas a fim de sustentar um papel ou função, pois, antes de tudo, haveria a necessidade de reconhecer-se como humano. Apesar disso, a escola parece não se colocar, segundo Ferenczi (2011c), como espaço viabilizador da vivência afetiva, mas como lugar de repressão, negando certas emoções e ideias. Embora isso seja direcionado aos educandos, a construção feita pelo autor nos permite atestar que a supressão é para todos os atores da prática educativa, já que o seu modo de funcionamento cristaliza professor e aluno. Dessa forma, esse é o alvo de contenção dos afetos e o professor seu interditor.

Esse impedimento de suprimir as vivências afetivas e certos pensamentos que vão contra as regras de moralidade, no entanto, de acordo com o autor, não são de todo contidos, mas “[...] se multiplicam, se avolumam, aglomeram-se numa espécie de personalidade distinta, enterrada nas profundidades do ser [...]” (Ferenczi, 2011c, p. 40). A emergência, portanto, desse material reprimido retornaria, para o psicanalista, sob a forma de sintomas psiconeuróticos. A despeito dessa realidade educacional, o psicanalista vê uma possibilidade preventiva na educação, a de estabelecer “uma pedagogia fundada, isto é, a ser fundada na compreensão e na eficácia, e não em dogmas (Ferenczi, 2011c, p. 44).

Também Melanie Klein (2023), apesar de ver a possibilidade de o professor acentuar a repressão dos alunos e de atestar que, em casos de inibições fortes, o trabalho pedagógico pouco pode fazer, pontua que um professor, desde que assuma um papel compreensivo e adote uma postura mais simpática, contribui no desenvolvimento da criança.

Freud (2012), por sua vez, pareceu demonstrar mais expectativa no papel preventivo que os educadores podem assumir, em função da posição que ocupam, desde que estejam familiarizados com os aspectos pulsionais que perpassam o desenvolvimento

infantil. Para ele, os professores poderão atuar evitando a supressão violenta de certos impulsos e trabalhando em prol de sua condução para bons caminhos. Tendo isso em vista, “[...] Aquilo que podemos esperar de uma profilaxia individual das neuroses depende de uma educação psicanaliticamente esclarecida [...]” (Freud, 2012, p. 363).

Refiro-me, além da admissão da transferência no âmbito da relação professor-aluno, a outras ponderações de psicanalistas sobre a educação, para demonstrar que, de algum modo, vislumbrou-se a possibilidade de um ensino menos repressivo e de que o educador pode assumir, nesse sentido, posições mais compreensivas e ternas com os educandos. A meu ver, tais potencialidades, partem do princípio pontuado por Ferenczi (2011c) de que a escola não deve suprimir as vivências afetivas, nem ignorar, como indicaram Verde e Boaventura (2022), a relação entre professor e aluno, mas realizar um manejo mais adequado da transferência.

Apesar de não pretender, como sinalizei desde o início, discutir pontos de convergência entre a teoria rogeriana e a teoria psicanalítica, gostaria de destacar, pelo menos, dois aspectos que me parecem comuns às duas abordagens e que podem, de antemão, servir ao educador ao pensar a indisciplina e a sua relação com os estudantes de forma mais ampla. São eles: a) a supressão dos afetos, no espaço escolar, não facilita o aprendizado e é prejudicial aos sujeitos e b) a postura compreensiva do professor, aceitando e redirecionando certos impulsos, é salutar não só para o processo educacional, mas para o desenvolvimento subjetivo dos sujeitos.

Apesar disso, resguarda-se que, enquanto para Rogers (1973) essa postura e permissão de vivências afetivas tem sua gênese em um processo de autenticidade (aceitação de si) e, por extensão, de aceitação incondicional do outro, para a teoria psicanalítica, nas pessoas de Freud (2012; 2014), Ferenczi (2011b; 2011c) e Klein (2023), tais atitudes são fruto do entendimento dos destinos dos impulsos inconscientes e da necessidade de, na relação transferencial, realizar um manejo que não suprima afetos, mas faça deles bom uso para um exercício de maior fruição pela via do saber.

Assim, reiteramos que, apesar de a aceitação incondicional do outro se mostrar como uma condição promissora para a lida diária com a indisciplina, a transferência, enquanto mecanismo subjetivo inconsciente, pode servir de impasse, porquanto, por meio dela, impulsos hostis podem emergir atualizando vivências passadas e registradas no inconsciente. Todavia, os autores da psicanálise que utilizamos apontaram brechas para uma educação marcada pela compreensão do aluno, apesar da susceptibilidade

transferencial a que os sujeitos do ato educativo estão sujeitos. Ao que parece, isso se deve a viabilidade do docente manejar as experiências transferenciais ao qual é submetido, o que dá margem a reconsiderar a aceitação incondicional, desde que o professor faça esse bom proveito da transferência. Isso, todavia, a meu ver, pode ser favorecido pela postura de autenticidade do educador, que, começa a olhar para si e a se atentar para o que, na relação com o educando, lhe afeta, sendo congruente com os sentimentos que surgem.

Mas como dar início a tal processo e catalisá-lo? Talvez muitas respostas possam ser dadas a isso e pesquisas precisem ser feitas para averiguar não só a hipótese aqui desenhada, como à essa última questão que proponho. De todo modo, a essa, coloco como uma alternativa o desenvolvimento da escuta docente. Não qualquer escuta, mas a que propõe Rubem Alves (2023) em seu ensaio *Escutatória*. Diz respeito a um tipo de escuta que, ao operar, esvazia os pensamentos internos para, de fato, acolher o que vem do outro. Nas palavras de Alves (2023), ela é acompanhada de um silêncio interior, capaz de abrir os ouvidos a vozes que clamam, mas que não acham ancoradouro em um mundo de ruídos. Nesse sentido, nada do que, aqui, foi proposto sem que o docente assuma ou deseje assumir uma posição cuja escuta é instrumento elementar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Até aqui, afirmei que, diante da indisciplina – especialmente daquela que ocorre em um tempo que chega às escolas infâncias, adolescências e juventudes marcadas pelas injustiças sociais (Arroyo, 2014) – a aceitação incondicional do outro por parte do professor – enquanto condição para a aprendizagem significativa (Rogers, 2009) – consiste em um recurso salutar, pois permite processar o absurdo que nos choca na relação com o aluno indisciplinado. Isso porque, por meio dela, seria possível ver no educando, como salientou Rogers (1973), a expressão de um ser que existe e que possui vivências afetivas, devendo, pois, ser respeitado e compreendido empaticamente de forma a estabelecer uma relação de confiança. Essa, por seu turno, teria uma potência transformadora, permitindo que o respeito mútuo se estabeleça, desde que aluno e professor sejam congruentes com suas experiências afetivas.

Contudo, expus, a partir da teoria psicanalítica, que parte das vivências afetivas em sala de aula são conduzidas por processos transferenciais que atravessam a relação professor-aluno, cuja gênese reside em vínculos afetivos anteriores. Dessa maneira, a

aceitação incondicional do outro correria o risco de ser posta em xeque por esse mecanismo inconsciente chamado transferência, uma vez que, em parte, os impulsos hostis entre professor e aluno não são evitáveis, mas parecem uma possibilidade concreta da tendência humana de fazer a vinculação transferencial como bem pontuou Ferenczi (2011a).

Todavia, enxergo na condição de autenticidade uma estratégia possível de caminhar rumo a aceitação incondicional do outro, através da elaboração das experiências afetivas relacionadas à transferência. Parto do pressuposto rogeriano de que o sujeito, paulatinamente, toma consciência de seus sentimentos e pensamentos, afastando-se das máscaras que assume. Esse movimento, teria que, de qualquer forma, superar certas resistências, incluindo as de natureza inconsciente.

Assim, acredito que, se o professor orienta-se não apenas a partir de uma teoria, e toma conhecimento das condições propostas por Rogers (1973; 2009) e dos aspectos transferenciais que perpassam a relação docente (Verde; Boaventura, 2023), ele pode iniciar um processo de reconhecimento de suas experiências e sentimentos, incluindo aquelas provenientes da transferência, e, a partir da aceitação, isto é, da admissão de que elas ocorrem, realizar um manejo transferencial que não só não inviabilize, mas fomente a aceitação incondicional do outro.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. Escutatória. In: ALVES, Rubem. **Por uma educação sensível**. Jandira, SP: Principis, 2023.

ARROYO, Miguel G. **Imagens quebradas**: trajetórias e tempos de alunos e mestres. 8 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BAUMAN, Zygmunt. **Capitalismo parasitário**: e outros temas contemporâneos. Tradução: Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

BELINTANE, Claudemir. **Oralidade e alfabetização**: uma nova abordagem da alfabetização e do letramento. São Paulo: Cortez, 2013.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. Tradução: Renata Gaspar. Petrópolis, RJ: Vozes, 2023.

FERENCZI, Sándor. A psicanálise a serviço do clínico geral. In: FERENCZI, Sándor. Psicanálise III. In: FERENCZI, Sándor. **Obras completas**. 2 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011b. (v.3)

FERENCZI, Sándor. Psicanálise e pedagogia. In: FERENCZI, Sándor. Psicanálise I. Tradução: Claudia Berliner. In: FERENCZI, Sándor. **Obras completas**. 2 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011c. (v.1)

FERENCZI, Sándor. Transferência e introjeção. In: FERENCZI, Sándor. Psicanálise I. Tradução: Claudia Berliner. In: FERENCZI, Sándor. **Obras completas**. 2 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011a. (v.1)

FILHO, Lourenço. **Introdução ao estudo da Escola Nova**: bases, sistemas e diretrizes da pedagogia contemporânea. 12 ed. São Paulo: Melhoramentos; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1978.

FOUCAULT, Michel. Vigiar e punir: história da violência nas prisões. 36 ed. Tradução: Raquel Ramalhe. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 75 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FREUD, Sigmund. A dinâmica da transferência. In: FREUD, Sigmund. Observações psicanalíticas sobre um caso de paranoia relatado em autobiografia (o caso Schreber), artigos sobre técnica e outros textos. In: FREUD, Sigmund. **Obras completas**. Tradução: Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2010. (v.10).

FREUD, Sigmund. Conferências introdutórias à psicanálise. Tradução: Sergio Tellaroli. In: FREUD, Sigmund. **Obras completas**. Revisão da Tradução: Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2014. (v.13)

FREUD, Sigmund. O interesse da psicanálise. In: FREUD, Sigmund. Totem e tabu, contribuições à história do movimento psicanalítico e outros textos. Tradução: Paulo César de Souza. In: FREUD, Sigmund. **Obras completas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012. (v.11)

KLEIN, Melanie. O papel da escola no desenvolvimento libidinal da criança. In: KLEIN, Melanie. **Amor, culpa e reparação e outros ensaios**. Tradução: André Cardoso. São Paulo: Ubu Editora/Imago, 2023.

LACAN, J. **O seminário, livro 1**: os escritos técnicos de Freud. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. A criança, “sua” (in)disciplina e a psicanálise. In: AQUINO, Julio Groppa (Org.) **Indisciplina na escola**: alternativas teóricas e práticas. 18 ed. São Paulo: Summus, 2016.

ROGERS, Carl R. **Liberdade para aprender**. Tradução: Edgar de Godói da Mata Machado; Márcio Paulo de Andrade. Belo Horizonte: Interlivros, 1973.

ROGERS, Carl. **Tornar-se pessoa**. 6 ed. Tradução: Manuel José do Carmo Ferreira e Alvmar Lamparelli. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

VERDE, Helen Monte; BOAVENTURA, Lenon Silva. In: ORNELLAS, Larissa (Org.) **(Di)lemas subjetivos na contemporaneidade**: bordas da psicanálise. Salvador, Bahia: Quarteto Editora, 2022.



Capítulo 3
**ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: UMA ABORDAGEM
HISTÓRICA E CONCEITUAL ABRANGENDO MÉTODOS E
HABILIDADES DA EDUCAÇÃO NO BRASIL**
Iderlânia Costa Souza
Robson Santos da Conceição

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: UMA ABORDAGEM HISTÓRICA E CONCEITUAL ABRANGENDO MÉTODOS E HABILIDADES DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

Iderlânia Costa Souza

Professora de Língua Portuguesa da Rede Pública do Estado de Sergipe. Mestrado – Profissional em Letras, pela Universidade Federal de Sergipe (UFS), Graduada do curso de Letras – Português e Letras – Português/Espanhol, pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). E-mail: iderlaniacostasouza@yahoo.com.br

Robson Santos da Conceição

Professor de Geografia da Rede Pública do Estado de Sergipe. Mestrado - Profissional em Economia, pela Universidade Federal de Sergipe (UFS), bacharel em Ciências e graduado do curso de Geografia, pela Universidade Federal de Sergipe(UFS), Graduado do curso de Letras -Português/Espanhol, pela Universidade Tiradentes(UNIT). E-mail: robsoncapela@yahoo.com.br

RESUMO

Neste artigo foram abordados dois temas intrigantes, Alfabetização e Letramento, em relação a sua capacidade de confundir alguns alunos/estudantes devido a sua proximidade em termos linguísticos, mas que apesar dessa semelhança são bem distintos. Sendo assim, é fundamental conhecer estes temas, como também, entender esta trajetória no Brasil, para isso é preciso fazer uma abordagem histórica da alfabetização, especificamente, no século XX e início desse século. Objetiva-se identificar os diversos métodos e concepções do processo da alfabetização no Brasil, como ainda elucidar que o conceito de letramento vai além de compreender e interpretar um texto tendo a capacidade de colocar o sujeito como ativo em suas ações e analítico dos fatos que acontecem a sua volta. Deste modo, se faz necessário que haja um aprofundamento no domínio de níveis de alfabetização da leitura, escrita e letramento, ampliando assim o conhecimento cognitivo que possibilitará um gigantesco avanço na área da educação. O atual contexto educacional, requer conciliar esses dois campos de atuação a fim de

proporcionar de forma clara e concisa o processo de Alfabetização e Letramento no âmbito escolar. É importante dizer que as temáticas citadas são complexas, pois trata de apresentar desafios que educação brasileira enfrentou e enfrenta no campo educacional ao longo da sua história até os dias atuais, porém se faz necessária uma reflexão sobre o assunto para que educadores tenham um suporte e um aprofundamento teórico sobre este conteúdo.

Palavras-chaves: Alfabetização. Métodos. Níveis de Alfabetização. Letramento.

ABSTRACT

In this article, two intriguing themes were addressed, Literacy and Literacy, in relation to their ability to confuse some students due to their proximity in linguistic terms, but despite this similarity they are very different. Therefore, it is essential to know these themes, as well as understand this trajectory in Brazil. To do this, it is necessary to take a historical approach to literacy, specifically, in the 20th century and the beginning of this century. The objective is to identify the different methods and conceptions of the literacy process in Brazil, as well as to elucidate that the concept of literacy goes beyond understanding and interpreting a text, having the ability to place the subject as active in their actions and analytical of the facts that happen. around you. Therefore, it is necessary to deepen the mastery of literacy levels in reading, writing and literacy, thus expanding cognitive knowledge that will enable a giant advance in the area of education. The current educational context requires reconciling these two fields of action in order to provide a clear and concise process of Literacy and Literacy at school. It is important to say that the themes mentioned are complex, as they present challenges that Brazilian education has faced and is facing in the educational field throughout its history until the present day, however, reflection on the subject is necessary so that educators have support and a theoretical deepening of this content.

Keywords: Literacy. Literacy. Methods. Literacy Levels.

INTRODUÇÃO

A educação no contexto da alfabetização e letramento é um tema que às vezes chega a confundir por serem assuntos parecidos, mas cada um tem as suas especificidades. O que muitas vezes parece ser uma coisa homogênea, mas na verdade é heterogênea, ou seja, é criada assim uma falsa ilusão, pois esses dois temas são distintos. Neste estudo, foram abordadas, de uma forma bem clara e objetiva, as temáticas citadas para uma compreensão concisa e concreta, contribuindo assim para que o ensino-aprendizagem seja mais significativo fazendo uso da leitura e escrita inserida na sociedade proporcionando uma melhor aquisição do conhecimento.

Para Magda Soares (2004, p. 14) os indivíduos entram no mundo da escrita “pela aquisição do sistema convencional de escrita — a alfabetização — e pelo desenvolvimento de habilidades do uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita — o letramento”. Isso ocorre simultaneamente, ou seja, com isso, fica mais evidente que a alfabetização e letramento abrangem um campo bem maior no contexto da educação no Brasil. Dessa forma, para Soares (2004):

(...) a alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto dado e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização. (grifo da autora) (SOARES, 2004, p. 14).

O processo de aprendizagem do sistema alfabético chamado de alfabetização tem uma estrutura organizada fundamentada no contexto de leitura e escrita, esse estudo com suas especificidades abordam os vários conceitos e níveis de alfabetização e letramento, apontando os meios mais significativos e importantes para o ambiente escolar.

Já o Letramento teve sua origem no mundo acadêmico e mais tarde inserido no ambiente escolar, assim, com essa habilidade chamada letramento juntamente com a tecnologia da escrita vem proporcionando práticas que somadas ao ambiente escolar promovem uma maior compreensão na aprendizagem da leitura e escrita. Neste contexto, observando a leitura dentro do estabelecimento de ensino, é notável os múltiplos aspectos comunicativos em que a escrita pode ser utilizada, por exemplo, nas igrejas, nas brincadeiras, no trabalho entre outros. Com uma sociedade cada vez mais letrada fica mais visível a importância desse assunto, pois nem todo letrado é alfabetizado e vice e versa.

Neste sentido, nas últimas décadas, o Brasil vem voltando o olhar para essas duas habilidades que vem sendo objeto de estudo já que, relativamente, esse tema é “novo”, criando assim um vasto campo de possibilidades enriquecendo ainda mais a educação.

METODOLOGIA

No primeiro momento da realização desse Artigo Científico, foi explanado sobre a Alfabetização dando ênfase em alguns aspectos importantes desse tema. Nessa fase inicial da pesquisa, foi dado destaque a Alfabetização e seus conceitos. Mais adiante, abordaram-se, com maior riqueza de detalhes, os conceitos, os níveis e métodos de alfabetização.

No segundo momento, foi mostrado um breve relato sobre o Letramento no Brasil, o começo dessa habilidade/competência tem origem na Linguística, que depois se espalhou para outras áreas do conhecimento como a História, a Antropologia, Sociologia entre outras. Fazendo com isso, que crescesse ainda mais o interesse para estudar a diferença existente entre Alfabetização e Letramento, apesar de serem tão próximas em relação à Linguística elas não são sinônimas, uma vez que cada uma tem sua particularidade bem distinta na Língua Portuguesa.

CONCEITO DE ALFABETIZAÇÃO

Os conceitos na área de educação são produzidos a partir dos novos rumos que se dão os acontecimentos e transformações no entorno dela. Sabemos que não existe conceito acabado, mas são construídos à medida que as relações sofrem mudanças. O conceito de alfabetismo é um exemplo, as reformulações constantes nesta concepção acontecem de forma intensa na sociedade, produzindo novas formas de pensá-la e realizá-la. Todavia, os conceitos são parte de um processo histórico e na medida estes processos evoluem refletem determinado momento e contexto social, expressando as concepções no seu interior e entorno do seu histórico-social.

Para Mortatti (2019) alfabetizar significa aprender a ler e produzir textos, não como mero instrumento a ser usado no futuro, mas entendendo a escrita como unidade de sentido e o objeto do ensino e aprendizagem da língua. Dessa maneira, a escrita assumiu o significado prático de uso na vida do alfabetizante.

Em consonância com essa autora, Oliveira (2004) diz que a alfabetizar é simplesmente no sentido mais resumido ensinar ler e escrever. No entanto, ele afirma que existem controvérsias em relação a isso, o conceito de alfabetizar vai mais além de ensinar e aprender. Para melhor explicar seu entendimento Oliveira apresenta quatro conceitos sobre alfabetismo:

a) Conceito estrito: alfabetização como mera decodificação - Neste conceito, alfabetizar simplesmente significa ensinar o aluno a decifrar o código alfabético. Dessa forma, o conceito estrito de alfabetizar envolve as capacidades de decodificar uma palavra escrita em som e de codificar um som em uma palavra escrita. Percebemos que no conceito estrito, alfabetizar implica escrever de forma correta, ou seja, aplicar em escrever o código alfabético corretamente. Afinal, alfabetizar significa ensinar o alfabeto, dar

ferramentas ao aluno e elementos necessários para ele descobrir como funciona esse código, por exemplo, como decodificar fonemas em grafemas. Com isso, um leitor autônomo é formado quando ele é capaz de decodificar e ler corretamente qualquer palavra.

b) Conceito equivocado: ler e compreender? - No Brasil predomina a ideia que ler é sinônimo de compreender. E ainda de que ler é sinônimo de aprender, isto é um equívoco. Por exemplo, existem pessoas adultas e crianças que não sabem ler, mas sabem compreender. Então, para compreender não se faz necessário saber ler. Outro exemplo comum é que muitas vezes você lê um texto e não compreende, por ser muito técnico, quer dizer, você consegue ler mas nem sempre compreende. O equívoco justamente reside na confusão entre o objeto de ler, que é compreender, e o processo de aprender a ler, que envolve a decodificação.

c) - Conceito amplo: alfabetização como letramento - O conceito amplo de alfabetização é na verdade vários conceitos juntos e não têm limites nestas definições. Este tipo de conceito é bom para um debate, pois provoca discussões, embora para um professor em sala de aula que precisa alfabetizar os alunos tem pouca serventia. Alguns pontos são relevantes neste conceito, primeiro o processo de alfabetizar vai mais do que decodificar, ler é compreender como funciona o mundo. Segundo, o processo de alfabetizar apresenta um caráter funcional, uma vez que se resume na suficiência de ler e escrever.

ALFABETIZAÇÃO: UM BREVE RELATO HISTÓRICO SOBRE A ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL

No Brasil, desde o início da colonização no século XVI, a educação não foi preocupação central dos dominantes. A primeira forma de alfabetização somente inicia em 1549, com a vinda dos jesuítas, os primeiros alfabetizados foram os nativos e os filhos dos colonos. Neste primeiro momento, a educação era baseada em ensinar a ler e escrever. Percebemos que as primeiras formas de alfabetização estiveram ligadas à igreja católica situação que prevaleceu por séculos.

Sobre este fato, Azevedo (1976) retrata que logo com a chegada dos jesuítas, as escolas começaram a funcionar dando início as suas políticas de instrução, quando abria

uma escola também ergueriam uma igreja e vice-versa, estas políticas se manteriam inalterável durante séculos.

Entre 1822 e 1889 no Período Imperial, a educação passa a ser de responsabilidade do Estado, embora de cunho religioso, e era organizada e disponibilizada apenas para a elite. Neste momento somente alguns filhos de colonos brancos e do sexo masculino, podiam ter acesso à educação. A Constituição de 1824 assim o definiu, retirando também a evangelização do ensino (CARVALHO, 2002).

Neste assunto, fica evidente que o acesso à educação no Brasil até o final do século XIX era restrito a poucos indivíduos, sendo privilégio de algumas pessoas da sociedade que possuía “um certo” poderio financeiro. Isto começa a mudar com o acesso ampliado das escolas e universidades. Diante disso, o ensino passou a ser organizado, estruturados, sistematizados, além de ser ensinados por professores nas respectivas instituições. (MORTATTI, 2011).

Mas foi a partir do final do século XIX que a alfabetização passa por mudança em sua metodologia no processo de ensinar a ler e escrever. A psicologia com estudos voltados para o individualismo dos seres começa a surgir, isso faz o debate sobre o caráter psicológico da criança no processo de ensino. Abre um debate na questão didática de qual melhor maneira de alfabetizar levando em nota as habilidades psicomotoras da criança.

Outro momento impactante da alfabetização no nosso país foi no período entre anos 50 e 60, os métodos de alfabetização passou para o ensino linear e progressivo, em que as representações do fonema era destacado no ensino em uma relação letra-fonema, através de cartilhas. Sendo assim, a escrita era entendida como habilidade caligráfica e ortográfica, já a leitura deveria ser aprendida simultaneamente.

Já as décadas de 70 a 80, os estudos sobre alfabetização têm o progresso mais importante em que acontece na área da educação fundamental. De forma geral poucas contribuições, principalmente na educação pública. Nesse contexto a Constituição Federal de 1988, foi apresentada com inúmeros avanços para a educação. No art. 205 estabeleceu que a educação, cultura e desporto é direito de todos, dever do Estado e da família. Ainda estabeleceu o papel dos entes federados (União, Estados, Distrito Federal e Municípios).

§ 1.º A União organizará e financiará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, e prestará assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e o atendimento prioritário à escolaridade

obrigatória. § 2.º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e pré-escolar (BRASIL, 1988, p. 61).

No entanto, foi nos anos 90 que a educação toma novos rumos, com a Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, nela foram estabelecidas as diretrizes e bases para a educação nacional. A partir dela cria-se em 1997 o Plano Nacional de Educação (PNE, 2001 a 2010) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Estes são criados com o objetivo de orientar uma proposta curricular flexível voltada para as realidades locais e regionais.

Neste período surge o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), ditando os investimentos sobre os fundos de recursos federais, estaduais e municipais para a educação pública. Já em 2001, surge o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), com objetivo de maior equidade e controle nas distribuições das verbas para educação.

Diante das mudanças históricas da alfabetização no Brasil, os Planos Nacionais de Educação foram uma maneira de avançar as políticas públicas para educação, de certa forma corrigiram erros e desigualdades em relação à alfabetização no país ao longo últimos séculos. O Plano Nacional de Educação (2001-2010) foi um dos mais importantes, pois suas metas impulsionaram certo avanço na educação brasileira, porém muitos de seus objetivos não alcançaram resultados ou nem foram colocados em práticas, especialmente em relação aos investimentos na educação e a qualificação de professores ficaram pela metade.

Atualmente prevalece o Plano Nacional de Educação para o Brasil, aprovado pelo Congresso em junho de 2014 com duração até 2022, estabeleceu que o país deveria adotar um currículo comum (Base Nacional Comum Curricular), a ser preparado pelo Ministério da Educação em consulta com estados, municípios e outros setores da economia a comunidade educativa. O trabalho começou em 2015, passou por diversas reformulações antes de o Ministério finalmente, no final de 2017, submetê-lo à revisão e aprovação pelo Conselho Nacional de Educação, que o aprovou em 15 de dezembro de 2017. Este documento refere-se apenas ao ensino fundamental para as idades de 6 a 14 anos; outro documento que cobre o ensino médio, para as idades de 15 a 17 anos, ainda está em andamento.

ALGUNS NÍVEIS DE ALFABETIZAÇÃO UTILIZADOS NO BRASIL

Ao longo dos anos, a concepção de analfabetismo passou por alterações. Por exemplo, uma pessoa no início do século XX era considerada alfabetizada se soubesse assinar seu próprio nome. Já na metade do século XX, o conceito de alfabetização passa por mudança devido a formulação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em que é considerado alfabetizado quem a sabia ler e escrever um bilhete simples. Isso ocorreu porque as demandas sociais mudaram. Atualmente, este critério não é o suficiente para ser considerado alfabetizado. É percebido que esta definição apresentada pela UNESCO não consegue explicar e abranger atualmente a definição de analfabetismo em suas mais variadas formas.

Na década de 1990, o conceito de analfabeto passa por uma reformulação, surgiram os chamados de analfabetos funcionais, pessoas que frequentam a escola, porém não conseguem ler e escrever o mínimo necessário para utilizar no cotidiano. O Indicador de Alfabetismo Funcional - INAF (2018), classifica a alfabetização em cinco níveis expostos a seguir:

a) Analfabeto - São aqueles indivíduos que não conseguem realizar a ação de a leitura de palavras e frases, mesmo que consigam ler número de telefone entre outras coisas, mas desconhecem as formas de escrita da língua;

b) Alfabetizado em Nível Rudimentar - Neste nível, o indivíduo tem a capacidade de ler pequenos bilhetes e cartas, ainda consegue escrever números e fazer operações simples com dinheiro como pagamento;

c) Alfabetizado em Nível Básico ou Elementar - Neste nível, os sujeitos são considerados funcionalmente alfabetizados. São pessoas que já leem textos com média extensão e compreende, conseguem localizar informações disponíveis no texto mesmo que não sejam tão expostas estas informações, resolvem problemas simples envolvendo as quatro operações matemáticas, soma, dividir, multiplicar e subtrair e têm noção de proporcionalidade. No entanto, existem limitações quando estes requisitos necessitam de maior complexidade para realizá-lo;

d) Alfabetizado em Nível Intermediário - Neste nível os sujeitos são os sujeitos capazes de localizar informação expressa de forma literal em textos diversos (jornalístico e/ou científico) realizando pequenas inferências. Ele também está apto a resolver

problemas matemáticos envolvendo porcentagem e proporção, que exigem critérios de seleção, elaboração e controle;

e) Alfabetizado em Nível Pleno – Neste nível, o texto lido é interpretado, as ideias são organizadas, selecionadas e relacionadas, consegue distinguir os fatos de opinião comparando com as informações exposta no texto e as que não estão no texto fazendo inferências. Nas operações matemática, resolvem problemas que requer planejamento e controle das informações como cálculo com percentuais e proporções, também interpreta tabelas, mapas e gráficos.

ALGUNS MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL

É importante dizer diante do que vimos até agora que alfabetizar não é somente aprender a ler e escrever usando um método, este é sim um facilitador no ensino dessas práticas, contudo alfabetizar é muito mais que isso, é fazer com que o aluno conscientemente aprenda e se aproprie da leitura e escrita. Tradicionalmente existem dois tipos principais, os métodos de alfabetização: métodos sintéticos e métodos analíticos. A diferença entre eles é substancial o suficiente para afetar os ganhos de alfabetização em bases psicológicas da aprendizagem. Segundo Maria do Rosário Mortatti (2019) existem seis tipos de métodos de alfabetização:

a) Métodos Sintéticos - Os métodos sintéticos são abordagem mais amplamente utilizada, está associada ao ensino da leitura, em que os fonemas (sons) associados a grafemas específicos (letras) são pronunciados isoladamente e misturados (sintetizados). Esta tendência é composta por método alfabético, que tem como foco a unidade letra; o método fônico, aqui a unidade é o fonema; o método silábico, que toma como unidade a sílaba. Os métodos sintéticos é um conjunto de métodos, em que é feito uma análise do sistema de escrita, através do distanciamento na situação de uso e significado da palavra. é uma abordagem sistemática.

b) Método Alfabético - O método alfabético é o mais antigo entre os sintéticos. Ele consiste em juntar as letras para formar silaba para dar origem à palavra. Para isso, os alunos devem decorar as letras do alfabeto. Os alunos após decorar as letras formariam as silabas ou outros segmentos das palavras, partindo dessa junção viriam a transformar em palavras que constroem os textos. Como mostra o exemplo a seguir.

Exemplo: c + a = ca / s + a = sa / ca + sa = casa.

A vantagem do método alfabético era que o próprio nome das letras do alfabeto já remetia os fonemas que cada letra representa na escrita. Mas, quando fazia a leitura das palavras, mediante a junção da pronúncia do nome da letra, ficava complicado porque tinha que pronunciar primeiro o nome da letra, porém tentar também abstrair os outros sons que existente em seu nome. Até porque quando se pronuncia o nome da letra, ocorre que surgem sons que não são parte nem da sílaba ou nem da palavra. Vamos imaginar uma palavra soletrada assim: cê-a-ca, nê-e-ne, lê-a-la= canela., o nível da abstração seria enorme para um aluno que está aprendendo a ler. As Cartas de ABC e os silabários são exemplos desses materiais.

c) - Método Silábico - No método silábico a unidade a ser analisada é a sílaba, partindo das partes para o todo. A ideia é sair das sílabas mais simples para as mais complexas. Destacando as palavras chaves, aproximando em família silábica. O exemplo que ilustra bem esse método de aprendizagem foram às cartilhas que são recompostas para formar novas palavras. Este método permite a formação de novas palavras a partir das sílabas já expostas também formem pequenas frases e textos. Mas esta complexidade do mais fácil ou simples para o mais complexo é feita do ponto de vista do adulto, ficando difícil a conceituação precisa. Em resumo, o método prioriza somente análise fonológica da decodificação, com relação aos textos, não é dada a importância ao seu sentido nem ao uso social da escrita.

d) - Métodos Analíticos - Os métodos analíticos referem-se com o ensino da leitura em que os fonemas associados a determinados grafemas, não são pronunciados isoladamente, procuram assim romper com o princípio da decifração. Os métodos analíticos são: global de contos, natural, sentencição e palavração. Esses métodos entendem que a linguagem escrita tem suas percepções global e inteira dos fenômenos e da própria língua. Para fazer isso, toma por unidade de análise à palavra, a frase e o texto. O método analítico é mais contextual e, portanto, o debate continua.

e) - Método Palavração - O método dar ênfase na palavra, esta é apresentada e depois é decomposta em sílabas. Aqui as palavras são decompostas no início do processo, no método silábico não ocorria obrigatoriamente no início do processo, isto faz a diferença entre os dois processos. Nem tão pouco segue a lógica da mais simples para mais complexo. Um exemplo desse método são cartões, compostos de palavras de um lado e gravuras de outro. A desvantagem principal de esse método estar em quando os exemplos limitam apenas visualização, sem análise e o reconhecimento de palavras novas.

f) - Método Global de contos - Nesse método, a unidade inicial para aprendizagem é o texto, trabalha-se contos e histórias. Uma das características é que os textos são compostos por várias unidades de leitura com começo, meio e fim. O texto tem uma linguagem que se aproxima do uso efetivo, pois está ligado na forma e significado, as crianças começam a ler textos ou sentenças desde o princípio do processo. O foco é a memorização global, para ter vantagem na leitura, possibilitando ler com rapidez o texto com palavras já conhecidas. Já a desvantagem é que se a criança não conseguir decodificar as palavras novas, e somente está recitando as palavras do texto que decorou.

Em síntese, alfabetização é o processo de aprendizagem do sistema alfabético e de suas convenções, quer dizer, a aprendizagem de um sistema notacional que representa, por grafemas, os fonemas da fala. Diante do exposto, percebe-se que a Educação no Brasil, vem passando por grandes mudanças. Tendo em vista que o seu processo de estrutura, organização e funcionamento vem se aprimorando com relação ao alfabetismo. Isto ocorre uma vez que a abrangência na sua ampliação, para isso foram pautadas novas leis, além de programas de formação e aperfeiçoamento dos profissionais da educação.

LETRAMENTO: UM NOVO CONCEITO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

No Brasil entre o final da década de 1980 e início da década 1990, vários estudos e variedades de pesquisa ocorreram na área da Linguística Aplicada sobre o Letramento. Atualmente, este campo de pesquisa ampliou-se para outras áreas como Antropologia, Sociologia, História e Educação. Os pesquisadores notaram que por mais que as pessoas saibam ler e escrever, mas não sabiam utilizar estas habilidades nas suas comunicações sociais.

No Brasil, o termo letramento foi usado pela primeira vez em 1986 por Mary Kato, na sua obra **“No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística”** - Essa obra é dividida em quatro capítulos, os quais apresentam as diversas formas de uso da leitura e escrita e suas diferenças. Aborda a História e o desenvolvimento da escrita com foco na escrita infantil, partindo para a discursão da aquisição da linguagem.

Soares (2004), retratando a origem etimológica da palavra letramento diz que ela vem da palavra inglesa “literacy”. Esta por sua vez vem do latim littera (letra), quando acrescenta o sufixo “cy” que denota qualidade, condição. Literacy é uma condição de ser literate, ou seja, a capacidade de ler e escrever. Podemos dizer que é o estado ou condição

daqueles que aprenderam a ler e escrever. Entretanto, o significado de letramento é muito mais amplo, perpassa em apenas saber ler ou escrever, pressupõe saber fazer uso social da leitura e escrita de forma que contribua na capacidade de resolver e superar problemas sociais e particulares de seu cotidiano.

Aprofundando mais sobre o assunto, Carvalho e Mendonça (2006) define o letramento como:

Um processo complexo, que quase sempre é visto como associado à alfabetização. Contudo, existem letramento da natureza variada, inclusive, sem a presença da alfabetização. Trata-se de um termo que é conceituado de modo diferente por autores que estudam o fenômeno; mas, em suma, pode-se dizer que o letramento é um processo histórico-social. (CARVALHO E MENDONÇA, 2006, p. 10).

O conceito de letramento é novo no campo da educação, inclusive a formulação do seu conceito, atualmente ele está se expandindo nas áreas de conhecimentos nos diversos países do mundo. À medida que as novas teorias sobre o letramento vão se aperfeiçoando, mais abrangentes ficam suas definições e aplicabilidades. Ele também inclui habilidades de acesso ao conhecimento por meio da capacidade de avaliar contextos complexos que o processo de alfabetização se limita, pois, o letramento vai além de compreender e interpretar um texto, ele tem a capacidade de colocar o sujeito como ativo em suas ações e analítico dos fatos que acontecem a sua volta.

O conceito de letramento é de origem acadêmica e aos poucos foi sendo infiltrado no discurso escolar, bem contrário do que a priori o novo termo pretendia, desvincular os estudos da língua escrita dos usos escolares, com a finalidade de marcar o caráter ideológico de todo uso da língua escrita, distinguindo assim, as múltiplas práticas de letramento da alfabetização, a qual era tida como única, no entanto, é mais uma das práticas de letramento existentes na nossa sociedade. Nesse sentido, os estudos do letramento têm como objetivo de conhecimento os aspectos e os impactos sociais da língua escrita, segundo Kleiman (1995).

Segundo Freire (1982), a leitura da palavra é sempre precedida da leitura do mundo. E aprender a ler, escrever, alfabetizar-se é, inicialmente, aprender a ler o mundo, compreender seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade.

Na comparação da leitura e escrita dentro e fora do contexto escolar, notamos que os propósitos dessas ações são demarcados pela situação comunicativa em que eventos

de letramento estão situados. Sendo assim, desde a alfabetização, vários textos escolares, como cartazes, resumos, relatos pessoais ou escrita dos textos dissertativos-argumentativos só fazem sentido no espaço escolar e, ao mesmo tempo, realizam usos e funções sociais da escrita e da leitura. Como afirma Castanheira (2014) que a “subordinação excessiva do uso dos textos à lógica escolar artificializa tais usos e legitima certas práticas de escrita em detrimento de outras”. Fora da escola, tais aspectos serão múltiplos, dada a grande variedade de situações comunicativas em que a escrita é utilizada, por exemplo, na igreja, em brincadeiras ou no trabalho.

Soares (2008), afirma que o letramento não é só responsabilidade do professor de Língua Portuguesa, mas de todos os docentes que trabalham com leitura e escrita, já que cada área do conhecimento tem suas especificidades, que somente os professores que nela atuam é que conhecem e dominam. É primordial que os docentes ampliem a visão sobre o conceito e a importância do tema, inserindo os alunos em práticas sociais que levam ao letramento como, por exemplo: a dança, a música, a pintura, dentre outros, possibilitando a criação do sentimento de cidadania, pois o indivíduo conhece ou mesmo passa a ter acesso a diferentes formas de aprendizagem e conhecimentos socioculturais.

DISCURSÕES E RESULTADOS

A pesquisa desse trabalho deu-se por vários caminhos de estudos os quais foram de fundamental importância para assim, salientar a diferença entre os dois termos: **Alfabetização e Letramento**, demonstrando a relevância e importância desses termos habilidade/competência, ao mesmo tempo em que para ser considerado letrado não é necessário que um indivíduo tenha frequentado a escola ou que saiba ler e escrever basta somente que o mesmo exercite seu conhecimento de leitura de mundo no seu cotidiano.

Neste ponto de vista, então podem existir pessoas que têm escolarização, são alfabetizados, mas possui um nível de letramento muito baixo, isto é, mesmo sabendo ler e escrever não consegue usar essas práticas adequadamente no seu cotidiano. Por outro lado, pode existir pessoas que não sabe ler e escrever, embora possua um grau de letramento elevado. Aqui abrimos uma ressalva que em uma sociedade é muito difícil existirem sujeitos sem nenhum grau de letramento, até porque o letramento está vinculado as necessidades da sociedade e exigências no meio social. Soares (2001) fez a diferença entre os dois termos afirmando que:

[...] Alfabetizar é ensinar a ler e a escrever, é tornar o indivíduo capaz de ler e escrever. [...] Alfabetização é a ação de alfabetizar.

[...] 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 (SOARES, 2001, p. 31-39).

Segundo Soares (2010), a dimensão individual de letramento refere-se a simples posse que indivíduo tem das tecnologias mentais de ler e escrever, ou seja, uma propriedade pessoal. Já a relação a dimensão social do letramento, está composta por um conjunto de atividades sociais que é composta por a língua escrita e as exigências sociais de seu uso, pode-se dizer, que o letramento é concebido como um fenômeno social.

Kleiman (1995) faz um comentário de o porquê que letramento vai além do ler e escrever, é interação do indivíduo com os diferentes tipos de textos que circulam na sociedade, em outras palavras, o indivíduo pode não ser alfabetizado, porém, ser letrado à medida que o mesmo consiga (interagir) compreender e interpretar as informações a sua volta. É importante frisar ainda que, cabe a escola levar seus alunos a serem letrados e não somente estarem restritos a saber ler e escrever as palavras. A escola deve levar aos alunos práticas de leitura e escrita que sejam significativas para o alunado e que estejam imersas nas demandas sociais.

Portanto, questiona a superioridade das sociedades letradas em detrimento das sociedades não-letradas, ou seja, questiona a ideia de que o nível de desenvolvimento cognitivo é maior entre os escolarizados do que daqueles que não possuem escolaridade. Propõe-se aqui que tais pressupostos sejam colocados de lado para dar lugar a um modelo que permita a identificação de conexões entre o desenvolvimento cognitivo e as atividades desenvolvidas por sujeitos inseridos em seus respectivos contextos históricos e culturais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, foi realizado um estudo objetivo sobre Alfabetização e Letramento, o qual possibilitou alguns esclarecimentos acerca desta habilidade/competência em que vem ganhando cada vez mais destaque no ambiente escolar. Este tema é muito envolvente/instigante, já que percorre por vários níveis da educação, desde as séries iniciais, a educação básica até o ensino superior.

Com a realização dessa pesquisa ficou mais evidente a importância na comparação entre leitura e escrita dentro e fora do contexto escolar, porque a leitura da palavra é

sempre precedida da leitura de mundo, já que podem existir pessoas que têm escolarização e possuem um nível muito baixo de letramento. Durante algum tempo no Brasil o analfabetismo passou por algumas alterações e, nos anos de 1980 e 1990, o conceito de analfabetismo ganha uma nova nomenclatura de “analfabetismo funcional”.

Percebemos claramente que para o Letramento e a Alfabetização terem uma eficácia e eficiência na escola, faz-se necessário que ambas sejam trabalhadas juntas garantindo assim uma maior absorção e compreensão do conteúdo ministrado em sala de aula, desenvolvendo estratégias que possibilite o uso prático em situação de resolver problemas no cotidiano. No mundo de hoje, em que vivenciamos diversas áreas do conhecimento quase que simultaneamente o indivíduo/aluno não precisa saber tudo sobre alfabetização e letramento, mas deve saber as coisas básicas e como elas funcionam.

REFERÊNCIAS

AÇÃO EDUCATIVA; INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. **Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf): estudo especial sobre alfabetismo e mundo do trabalho**. São Paulo: Ação Educativa; IPM, 2018. Disponível em: http://acaoeducativa.org.br/wpcontent/uploads/2016/09/INAFEstudiosEspeciais_2018_Letramento_e_Mundo_do_Trabalho.pdf. Acesso em: 01 de abr de 2024.

AZEVEDO, F. de. **A transmissão da cultura**. Parte 3 da 5 ed. da obra. São Paulo: Melhoramentos, 1976.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 17. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

BRASIL. **Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: 2007.

CARVALHO, J. M. **Cidadania no Brasil**. O longo caminho. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

CARVALHO, Maria Angélica Freire de, MENDONÇA, Rosa Helena, (orgs.). **Práticas de leitura e escrita**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

CASTANHEIRA, Maria Lúcia. **Letramento escolar**. In: Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2014. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/>. Acesso em: 30 mar. 2024.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Editora Autores associados/Cortez, 1982.

KLEIMAN, Ângela B. (org), **os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, Mercado das Letras, 1995.

OLIVEIRA, João, Batista, Araújo. **ABC do Alfabetizador**. Brasília: Instituto Alfa e Beta, 2004.

MORTATTI, M. R. L. (Org.). **Alfabetização do Brasil: uma história de sua história**. São Paulo: Ed. Cultura Acadêmica, 2011.

MORTATTI, Maria do Rosario. **Métodos de alfabetização no Brasil: uma história concisa** / Maria do Rosario Mortatti. São Paulo: Editora Unesp Digital, 2019.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. In: Revista Brasileira de Educação, número 25, Jan/Fev/Mar/ Abr 2004.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros**. 4ª Ed., Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.



Capítulo 4
A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO EMOCIONAL NA
PRIMEIRA INFÂNCIA

Ana Márcia da Silva Cruz

Clotilde Clara da Silva

Evyane Sampaio Serapião Rodrigues

Lázara Aparecida Garcia de Souza

Luciana Regina Marques

A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO EMOCIONAL NA PRIMEIRA INFÂNCIA

Ana Márcia da Silva Cruz

*Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT e Pós-Graduação em Educação Infantil – Práticas na sala de aula pela faculdade São Braz.
Anamarcia_1@hotmail.com*

Clotilde Clara da Silva

*Graduada em Pedagogia pela Universidade Norte do Paraná – UNOPAR e Pós-Graduada em Psicopedagogia Institucional pela Faculdade de Pimenta Bueno - FAP.
Clotilde_clara@hotmail.com*

Evyane Sampaio Serapião Rodrigues

Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT e Pós-Graduada em Psicopedagogia pela FSG – Educavales. evyanerodrigues@outlook.com

Lázara Aparecida Garcia de Souza

Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT e Pós-Graduação em Linguística e Educação Infantil pela Faculdade de Educação e Letras – UNIG. lazaradesouza@hotmail.com

Luciana Regina Marques

*Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT e Pós-Graduada em Educação Infantil e Especial pela Instituto Cuiabano de Educação – ICE.
Luciana.marques@edu.mt.gov.br*

RESUMO

A educação emocional na primeira infância é um campo de estudo essencial que enfatiza a importância do desenvolvimento das habilidades emocionais desde os primeiros anos de vida das crianças. Durante essa

fase inicial, as crianças estão começando a compreender e expressar uma ampla gama de emoções, desde a alegria e a curiosidade até a frustração e medo. O objetivo foi investigar a importância da educação emocional na primeira infância como um fator essencial para o crescimento pleno das crianças desde os primeiros anos de vida. A metodologia, trata-se, de um ensaio teórico e um estudo bibliográfico através da abordagem qualitativa, e procedimento técnico descritivo. Os instrumentos de coletas dos dados foram estudos de publicações artigos científicos publicados nas plataformas como scielo, google acadêmico, biblioteca virtual. Os resultados destacam a importância da educação emocional na primeira infância para o desenvolvimento socioemocional das crianças. Identificaram-se diversas abordagens e estratégias eficazes para promover habilidades emocionais positivas desde cedo. Conclui-se que investir na educação emocional desde os primeiros anos de vida é fundamental para o desenvolvimento integral das crianças, preparando-as para lidar com desafios emocionais e sociais ao longo da vida.

Palavras-chave: Desenvolvimento emocional infantil. Professores. País. Escola.

ABSTRACT

Emotional education in early childhood is an essential field of study that emphasizes the importance of developing emotional skills from the first years of children's lives. During this early phase, children are beginning to understand and express a wide range of emotions, from joy and curiosity to frustration and fear. The objective is to investigate the importance of emotional education in early childhood as a fundamental component for the integral development of children. Methodology: This is a theoretical essay and a bibliographic study using a qualitative approach and a descriptive technical procedure. The data collection instruments were studies of scientific articles published on platforms such as Scielo, Google Scholar, and Virtual Library. Results: The results highlight the importance of emotional education in early childhood for children's socio-emotional development. Several effective approaches and strategies have been identified to promote positive emotional skills from an early age. Conclusion: It is concluded that investing in emotional education from the first years of life is fundamental for the integral development of children, preparing them to deal with emotional and social challenges throughout their lives.

Keywords: Child emotional development. Teachers. Country. School.

INTRODUÇÃO

A relevância da instrução emocional nos primeiros anos de vida consiste em estimular um crescimento emocional saudável desde cedo. Nessa etapa fundamental, as crianças iniciam a descoberta e compreensão de suas emoções, assim como das emoções

dos indivíduos ao seu redor. Dessa forma, a orientação emocional nesse momento não só ajuda as crianças a reconhecerem e demonstrar seus sentimentos, mas também a aprimorar habilidades cruciais como compaixão, autodomínio e resolução de desentendimentos.

O contato direto com os alunos me motivou a explorar mais a fundo esse assunto, pois percebi sua importância para o trabalho em sala de aula. A escola se apresenta como um ambiente de aprendizado mútuo, no qual o professor precisa enxergar os alunos de forma abrangente, desempenhando um papel crucial não só na facilitação do conhecimento acadêmico, mas também na orientação do desenvolvimento emocional e social dos estudantes.

Entender e utilizar princípios de educação emocional desde a primeira infância não só ajuda a melhorar a atmosfera na escola, mas também promove o crescimento pessoal e educacional dos estudantes. Ao identificar e satisfazer as necessidades emocionais dos alunos, o professor consegue estabelecer um ambiente mais acolhedor e abrangente, no qual cada aluno é reconhecido e apreciado como um indivíduo completo, com sentimentos, ideias e objetivos singulares.

A pesquisa é motivada pela importância do assunto e pela sua relevância no âmbito educacional, com o intuito de garantir a formação completa do ser humano, abrangendo não só o progresso intelectual, mas também o emocional e social das crianças desde a infância. O propósito é analisar a relevância da educação emocional nos primeiros anos de vida como um elemento crucial para o desenvolvimento saudável das crianças desde a infância.

A abordagem utilizada neste estudo é bibliográfica, com enfoque qualitativo e característica descritiva. As informações foram obtidas por meio da consulta de publicações e artigos científicos disponíveis em plataformas como SciELO, Google Acadêmico e bibliotecas virtuais.

A expectativa é que os futuros estudantes invistam em pesquisas sobre o progresso emocional e social na fase inicial da educação, auxiliando na criação de um horizonte mais positivo para as próximas gerações. Almeja-se que os futuros pesquisadores se atentem à investigação sobre o ensino emocional durante a infância, contribuindo para um amanhã mais radiante e esperançoso para as próximas gerações.

1. METODOLOGIA

Trata-se de um estudo bibliográfico através da abordagem qualitativa, com procedimentos técnicos descritivos, sobre a importância da educação emocional na primeira infância. A busca da coleta dos dados se deu por meios de artigos científicos publicados nas plataformas como scielo, google acadêmico, biblioteca virtual.

Portanto, na abordagem bibliográfica, Gil (2007), diz que a pesquisa bibliográfica é feita de materiais já existentes e constituída, especialmente, de livros e artigos científicos. Em relação a abordagem qualitativa, Creswell; Creswell (2017) explicam que representa uma forma de compreensão dos significados atribuídos a eventos específicos pelos seus participantes, considerando a existência de uma natureza subjetiva sobre um assunto a ser narrado ou descrito.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 EDUCAÇÃO EMOCIONAL NA PRIMEIRA INFÂNCIA

A primeira infância, período que vai da concepção até os 6 anos, é considerada uma janela de oportunidades crucial para a saúde, o aprendizado, o desenvolvimento e o bem-estar social e emocional das crianças. Durante esse período, ocorrem avanços significativos não apenas físicos, mas também cognitivos, emocionais e sociais.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional promulgada em 1996, nº9394 ressalta que nessa fase inicial, é essencial que os educadores trabalhem atividades que desenvolvam os conhecimentos cognitivos, afetivos, psicomotores e sociais, para que a criança possa confiar em si mesma, sabendo comunicar e expressar sentimentos e emoções (Brasil, 1996).

Sendo assim, requerer um ambiente enriquecedor e acolhedor na primeira infância é fundamental para estimular o desenvolvimento integral das crianças. Através de interações positivas, estímulos adequados e apoio emocional, é possível fortalecer habilidades essenciais como a capacidade de regulação emocional, a construção de relacionamentos saudáveis e a resolução de problemas. A Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) salienta três princípios que devem ser desenvolvidos nos alunos, éticos: autonomia, responsabilidade, solidariedade (de perceber sua singularidade no meio da coletividade); políticos: cidadania, criticidade,

respeito a si e aos outros, conhecer os direitos e os deveres sociais; estéticos: sensibilidade e criatividade (Brasil, 2010).

Já a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) traz, a importância das competências socioemocionais quando evidencia a relevância dos conhecimentos, das habilidades, das atitudes e dos valores trabalhados simultaneamente para a construção da cidadania. O documento norteador expõe que:

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (Brasil, 2018, p. 8-9).

Percebe-se que a BNCC expõe a contribuição da competência socioemocional como uma habilidade fundamental para a inserção social. Daí a importância de desenvolver estratégias educativas que promovam essas competências desde a primeira infância, assegurando que as crianças cresçam capazes de compreender e gerenciar suas emoções, bem como estabelecer relações interpessoais saudáveis e construtivas.

Portanto, o desenvolvimento socioemocional está alinhado com a missão primordial das escolas, que é promover não apenas o aprendizado acadêmico, mas também cultivar cidadãos comprometidos e conscientes. Visto que, aos 6 anos, para iniciar o Fundamental I, as crianças precisam ter desenvolvidas habilidades socioemocionais como focar a atenção, seguir instruções, lidar com emoções.

Segundo Durlay *et al.* (2011), desenvolver habilidades socioemocional nas escolas é uma extrema importância para o sucesso das crianças, tanto no ambiente escolar quanto em suas vidas cotidianas.

Essas habilidades em as crianças compreender suas próprias emoções, concentrar a atenção, estabelecer boas relações com os outros e demonstrar empatia. Os programas de aprendizagem socioemocional introduzidos nas escolas têm o potencial de promover o desenvolvimento dessas habilidades cruciais nas crianças, ao mesmo tempo, em que aprimoram o desempenho dos professores (Durlak *et al.*, 2011).

Dentro dessa perspectiva, as crianças desenvolvem habilidades para resolver conflitos ao participarem ativamente do processo de aprendizagem, desenvolvendo empatia, reconhecendo suas próprias emoções e as dos demais, e compreendendo como suas emoções influenciam suas atitudes. Dessa forma, consideramos fundamental uma

abordagem educacional que valorize não apenas o aspecto cognitivo, mas também o emocional, afetivo e psicomotor das crianças.

De acordo com Andrade *et al.* (2019, p.313), ao discutirem sobre a promoção da educação emocional na educação infantil através do teatro do oprimido, eles afirmam que é viável utilizar essa abordagem para facilitar a reflexão das crianças, auxiliando-as a identificar comportamentos que atendam melhor às suas necessidades.

Frente ao cenário social em que estamos inseridos, Steiner e Perry (1998, p.30) abordam a vivência das crianças, destacando que “a infância é marcada por situações de estresse e até mesmo de violência. Muitas vezes, o carinho que necessitamos nos é negado ou é utilizado para controlar nosso comportamento, sendo oferecido apenas se formos bonzinhos e negado se formos maus”. É habitual que, tanto pais quanto professores, foquem apenas em questões evidentes como o bullying na escola, deixando de lado emoções mais sutis. Alguns pais nem mesmo questionam seus filhos sobre seus sentimentos, e raramente também abordam suas próprias emoções.

Sendo assim, a influência familiar atua como mediadora entre criança e sociedade, facilitando sua integração e socialização, contribuindo no desenvolvimento cognitivo infantil. Independentemente da sua estrutura, a família mantém-se como o meio relacional básico para as relações da criança com o mundo (Souza, 1997).

2.2. ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA TRABALHAR AS EMOÇÕES DAS CRIANÇAS

A aprendizagem emocional é fundamental para o desenvolvimento saudável das crianças na primeira infância. Essa abordagem envolve a inclusão de atividades em sala de aula e fora que incentivam a identificação e a expressão emocional de maneira prática e significativa.

Dentro das atividades como, jogos lúdicos, dramatizações de situações do cotidiano que exploram uma gama de emoções e discussões orientadas sobre sentimentos, as crianças não apenas aprendem a identificar e expressar suas próprias emoções de maneira saudável, mas também desenvolvem habilidades importante para o seu crescimento emocional e social.

Para Wallon (2007), ele afirma que:

Trabalhar com atividades que envolve e encantem os alunos como as belas histórias animadas, faz com que assimilem o propósito da ação

pedagógica com mais facilidade, oportunizando as expressões das emoções, que são a exteriorização da afetividade (Wallon, 2007, p. 124).

Assim, os educadores criam um ambiente onde as crianças aprendem a reconhecer suas próprias emoções e as dos outros, essas práticas não apenas fortalecem as habilidades emocionais essenciais, como também promovem o desenvolvimento da empatia, da comunicação emocional e da resolução de conflitos de maneira construtiva.

Os educadores precisam manter o equilíbrio psicológico, pois a maneira como um educador lida com suas próprias emoções e interage com os outros pode ter um impacto profundo nas crianças que observam e aprendem com esses exemplos. Segundo o SAE Digital (2023), o autocuidado do professor refere-se às práticas e estratégias que os educadores adotam para cuidar de sua saúde mental e física, seu bem-estar e sua qualidade de vida.

Desta forma, demonstrar empatia, por exemplo, ajuda as crianças a entenderem a importância de considerar e respeitar os sentimentos alheios. Quando um educador responde a uma situação com calma e compreensão, ele está mostrando às crianças como responder a conflitos e desafios de maneira construtiva e positiva.

Outra estratégia fundamental, é envolver os pais e responsáveis no processo educacional emocional das crianças para garantir um desenvolvimento emocional eficaz. Segundo Dessen e Polônia (2007), a família é o primeiro ambiente de socialização do indivíduo, e uma das principais instituições mediadoras dos padrões e modelos culturais. Nesta perspectiva, os educadores podem criar uma continuidade entre a escola e o lar, reforçando as habilidades emocionais que as crianças estão aprendendo, pois quando os pais são participativos na vida escolar dos seus filhos, eles podem replicar e reforçar as estratégias emocionais ensinadas na escola, criando um ambiente coeso e de apoio.

2.3 O PAPEL DOS PAIS NA PROMOÇÃO DO DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL

O envolvimento emocional dos pais é um fator importante para o desenvolvimento emocional das crianças. Pais que expressam amor, empatia e apoio constroem uma base emocional sólida para seus filhos, e essas interações ajudam as crianças a desenvolverem habilidades de regulação emocional, capacidade de lidar com o estresse e empatia pelos outros. A família é o contexto primário de cuidados e afetos da criança, onde se estabelecem

as relações iniciais e onde as figuras parentais desempenham diversas funções, entre as quais de socialização da criança (Parke *et al.*, 2006).

No contexto das emoções, os pais também têm um papel importante como modelo de comportamento emocional para os filhos. As crianças observam e aprendem com o modo como os pais lidam com suas próprias emoções e conflitos. Portanto, é essencial que os pais demonstrem habilidades de inteligência emocional, como expressar emoções de forma adequada, lidar com o estresse, resolver conflitos de maneira saudável e se comunicar de maneira assertiva.

Para Belacchi e Farina (2010), o domínio emocional, a compreensão das emoções assume importância central por permitir ao indivíduo ajustar as suas interações com os outros (familiares, pares, professores) em diferentes contextos. Nesta perspectiva, Piccinini *et al.* (2007), dizem que as relações estabelecidas entre pais e filhos são essenciais, uma vez que os pais são os primeiros agentes de socialização, a nível comportamental, emocional e cognitivo das crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desta pesquisa é ampliar o entendimento sobre a relevância da educação emocional nos primeiros anos de vida, fase marcada pelo rápido crescimento e assimilação de conhecimento no cérebro, tornando-a ideal para o desenvolvimento de competências emocionais fundamentais para a vida.

Por meio da instrução emocional, as crianças são habilitadas a identificar e controlar suas emoções, cultivar empatia, estabelecer laços saudáveis e lidar com desentendimentos de maneira positiva. Essas habilidades não só melhoram o bem-estar emocional dos alunos, como também impactam de forma positiva seu desempenho escolar e integração social.

A introdução de ações educativas nas instituições de ensino, com o suporte familiar, tem o potencial de evitar dificuldades de comportamento e problemas de saúde mental no futuro, estabelecendo os alicerces para a resiliência e o êxito. Priorizar a educação emocional desde cedo é fundamental para moldar pessoas mais estáveis e preparadas para lidar com as adversidades da vida com autoconfiança e discernimento.

Os resultados obtidos com esta pesquisa foram positivos, auxiliando no progresso da ciência. É essencial estar vigilante em relação às alterações de comportamento das crianças em uma era caracterizada por mudanças sociais e tecnológicas constantes.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Graciele; ANDRADE, Graciela Coelho de; LEAL, Ana Lúcia. Educação emocional no ensino infantil: uma perspectiva a partir do lúdico no teatro do oprimido de Augusto Boal. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 12, n. 1, jan./abr. 2019.

BELACCHI, C., Farina, E. *Prosocial/hostile roles and emotion comprehension in preschoolers. **Agressive Behavior***, 36, 371–389. 2010.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Senado Federal. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – **Lei nº. 9394/196**. Brasília: Senado Federal, 1996.

CRESWELL, J.W. AND CRESWELL, J.D. **Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches**. 4th Edition, Sage, Newbury Park. 2017.

DESSEN, Maria Auxiliadora; POLONIA, Ana da Costa. **A Família e a Escola como contextos de desenvolvimento humano**. Scielo Brasil, Universidade de Brasília, Distrito Federal, Brasil, p.21-32, 2007.

DURLAK, Joseph A., WEISSBERG, Roger P., DYMNIKI, Alisson B., TAYLOR, Rebecca D., SCHEILLINGER, Kriston B. *The Impacto f Enhancing Students Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions - **Child Development Journal*** - Volume 82. 2011.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

PARKE, R., Simpkins, S., McDowell, D., Kim, M., Killian, C., Dennis, J., Flyr, M., Wild, M., & Rah, Y. **Relative contributions of families and peers to children's social development**. In P. K. Smith & C. H. Hart(Eds.), *Blackwell handbook of childhood social development*(pp.156–204). Oxford, UK: Blackwell Publishing. 2006.

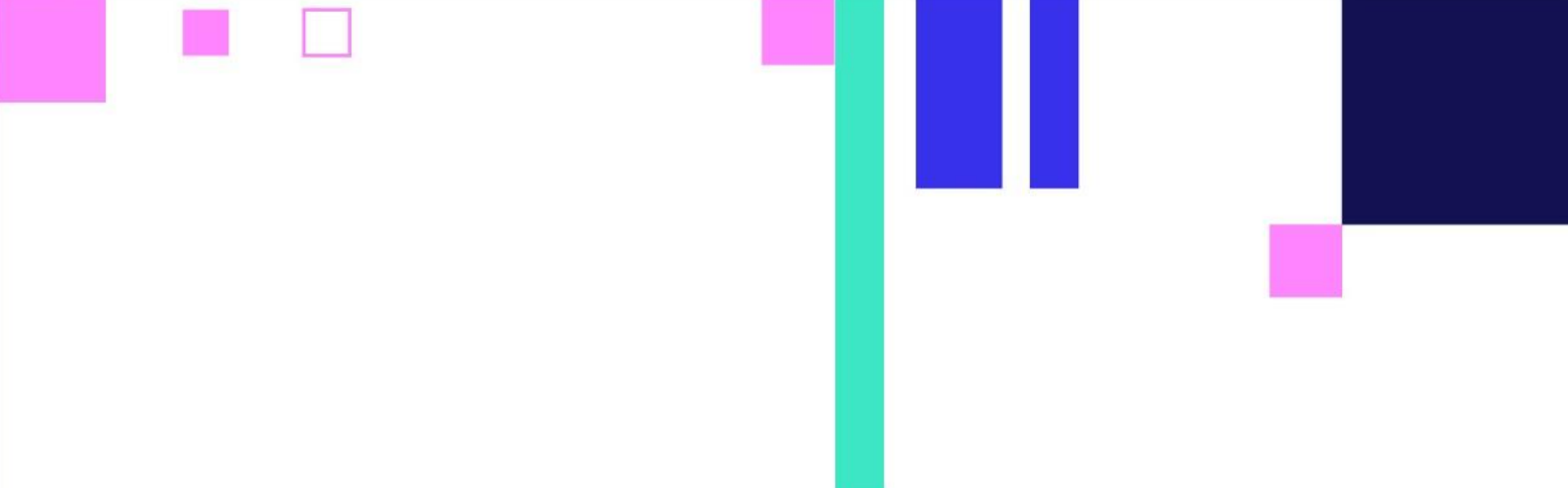
PICCININI, C. A., Marin, A. N., Alvarenga, P., Lopes, R. C. S., & Tudge, J. R. Responsividade materna em famílias de mães solteiras e famílias nucleares no terceiro mês de vida da criança. **Estudos de psicologia**, 12(2), 109-117. 2007.

SAE DIGITAL. Autocuidado do professor: como promover. Disponível em: <https://sae.digital/autocuidado-do-professor-como-promover>. Acesso em: 01 jul. 2024.


SOUZA, R. M. A criança na família em transformação: um pouco de reflexão e um convite à investigação. *Psic Ver*.33-51. 1997.

STEINER, Claude; PERRY, Paul. **Educação emocional**: Um programa personalizado para desenvolver sua inteligência emocional. Editora Objetiva LTDA- Rio de Janeiro, 1998.

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



Capítulo 5
**O IMPACTO DA NEUROCIÊNCIA NA EDUCAÇÃO:
TRANSFORMANDO O APRENDIZADO**
Simone Cícera Inácio de Souza



O IMPACTO DA NEUROCIÊNCIA NA EDUCAÇÃO: TRANSFORMANDO O APRENDIZADO

Simone Cícera Inácio de Souza

Graduada em Pedagogia (2022) pela Universidade Pitágoras Federal de Londrina – UNOPAR. Pós-graduação em Educação Infantil, alfabetização e letramento (2022), pela faculdade Venda Nova do Imigrante - FAVENI. Psicopedagogia Clínica e Institucional (2023), Docência no Ensino Superior (2022), Educação Especial e Inclusiva (2023), ambas pela Universidade Pitágoras – UNOPAR. E-mail: Simonerodolfo04-@hotmail.com

RESUMO

O estudo sobre neurociência está ligada ao processo de aprendizagem é sem dúvida, uma evolução para o meio educacional, pois compreender como o cérebro funciona e como isso afeta a aprendizagem dos alunos pode revolucionar a forma como ensinamos e potencializar os resultados educacionais, promovendo um ambiente de aprendizado mais envolvente e eficiente. O objetivo é investigar o impacto das descobertas da neurociência na educação e como esses conhecimentos podem transformar práticas pedagógicas, tornando-as mais eficientes ao considerar o contexto individual de cada criança. A metodologia utilizada é a pesquisa bibliográfica de cunho qualitativa com procedimentos técnicos descritivos, e os instrumentos de coletas dos dados foram via leituras, estudos de publicações literárias publicadas como livros, revistas e artigos científicos em sites scielo e bibliotecas virtuais. Os resultados indicaram que as descobertas da neurociência têm contribuído significativamente para a reformulação de práticas pedagógicas, proporcionando um ensino mais personalizado e eficaz. Por fim, conclui-se que a integração da neurociência com a educação tem o potencial de transformar o aprendizado, promovendo práticas pedagógicas mais eficazes e inclusivas. Essa interdisciplinaridade deve ser contínua, visando a aplicação prática dos conhecimentos científicos para a melhoria da qualidade do ensino e do aprendizado dos estudantes. **Palavras-chave:** Neurociência. Educação. Ensino-Aprendizagem. Desenvolvimento Cognitivo.

ABSTRACT

The study of neuroscience is linked to the learning process and is undoubtedly an evolution for the educational environment, as

understanding how the brain works and how it affects student learning can revolutionize the way we teach and enhance educational results, promoting a more engaging and efficient learning environment. The objective is to investigate the impact of neuroscience discoveries on education and how this knowledge can transform pedagogical practices, making them more efficient when considering the individual context of each child. The methodology used is qualitative bibliographical research with descriptive technical procedures, and the data collection instruments were through readings, studies of literary publications published as books, magazines and scientific articles on scielo websites and virtual libraries. The results indicated that neuroscience discoveries have contributed significantly to the reformulation of pedagogical practices, providing more personalized and effective teaching. Finally, it is concluded that the integration of neuroscience with education has the potential to transform learning, promoting more effective and inclusive pedagogical practices. This interdisciplinarity must be continuous, aiming at the practical application of scientific knowledge to improve the quality of teaching and student learning.

Keywords: Neuroscience. Education. Teaching-Learning. Cognitive Development.

INTRODUÇÃO

O impacto da neurociência na educação está se destacando como um campo de estudo cada vez mais proeminente, destacando como o entendimento do funcionamento do cérebro pode remodelar práticas pedagógicas e intensificar o aprendizado dos alunos, ao explorar os processos cognitivos e emocionais envolvidos na aprendizagem. Essa interação entre neurociência e educação promete revolucionar nossa abordagem ao ensino, criando um ambiente de aprendizado mais envolvente e eficaz.

No entanto, esta jornada enfrenta desafios significativos, como a necessidade de contínua formação dos educadores para compreender e aplicar esses conhecimentos, e a resistência às mudanças das metodologias tradicionais de ensino. Neste contexto, é crucial reconhecer a importância da colaboração entre neurocientistas e educadores, pois essa parceria facilita o desenvolvimento de estratégias de ensino baseadas em evidências que atendem às necessidades individuais dos alunos, levando em consideração aspectos como neurodiversidade e desenvolvimento emocional.

Este estudo é relevante porque a neurociência oferece suporte sobre como o cérebro aprende e quais métodos são mais eficazes para diferentes tipos de aprendizagem. Por exemplo, o conhecimento sobre a plasticidade cerebral e o papel das

emoções na aprendizagem pode informar práticas educacionais mais eficazes e personalizadas. Assim, a integração da neurociência na educação tem o potencial de estabelecer sistemas de ensino mais significativos, capazes de atender às diversas necessidades dos alunos e prepará-los melhor para os desafios do futuro.

Desta forma, o estudo teve como objetivo é investigar o impacto das descobertas da neurociência na educação e como esses conhecimentos podem transformar práticas pedagógicas, tornando-as mais eficientes ao considerar o contexto individual de cada criança. Seguindo dos específicos: identificar as principais descobertas da neurociência que têm relevância para a educação; analisar como essas descobertas estão sendo aplicadas em práticas pedagógicas; avaliar os impactos dessas práticas baseadas na neurociência no desempenho acadêmico dos alunos e investigar os desafios e limitações na integração da neurociência com a educação.

Metodologicamente, o estudo baseio em uma pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo com procedimentos técnicos descritivos, com o propósito de oferecer uma abordagem eficaz sobre a neurociência na educação, onde o cérebro aprende conforme os princípios de plasticidade e adaptabilidade.

Por fim, incentivo futuros leitores a explorarem este artigo, pois ele oferece uma análise minuciosa sobre o papel crucial da neurociência na educação. Este estudo não apenas sublinha a importância da neurociência para os educadores, mas também lança luz sobre novas direções para pesquisas futuras que podem ampliar ainda mais essa interdisciplinaridade. Esse avanço promete fortalecer uma abordagem educacional mais eficaz e voltada para as necessidades individuais dos alunos.

1. METODOLOGIA

O estudo foi realizado por meio de uma pesquisa bibliográfica. De acordo com Cervo *al et.*, (2007), a pesquisa bibliográfica consiste na busca por referências teóricas publicadas em artigos, dissertações, livros e teses para explicar um problema e analisar as contribuições culturais e científicas sobre um tema específico. Aliado ao método qualitativo, com procedimentos descritivos, sendo assim, conforme Creswell (2007, p. 186), é essencial notar que nesta abordagem o ambiente natural se configura como a fonte primária de dados. O pesquisador, por sua vez, assume um papel central como o principal instrumento de coleta de informações. Neste contexto, os dados obtidos são

predominantemente descritivos, proporcionando uma compreensão mais profunda e contextualizada do fenômeno estudado.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A fundamentação teórica deste estudo baseia-se na análise das interseções entre neurociência e educação, com ênfase em como os avanços no entendimento do funcionamento cerebral podem influenciar e aprimorar práticas pedagógicas dos professores e o contexto do processo ensino aprendizagem dos alunos.

2.1 NEUROCIÊNCIA E OS PROCESSOS COGNITIVOS

A Neurociência inclui o estudo do sistema nervoso e suas conexões com toda a fisiologia do organismo, juntando a relação entre cérebro e comportamento. A Neurociência é definida por Souza al et., (2015) como:

Um estudo científico do sistema nervoso, cujo alvo é investigar o seu funcionamento, sua estrutura, seu desenvolvimento e suas alterações, juntando suas diversas funções. Complementam-se ainda na sua definição, as ciências naturais que estudam princípios que descrevem a estrutura e atividades neurais, buscando a compreensão dos fenômenos observados (Souza al et., 2015, p. 108).

Sendo assim, a neurociência cognitiva busca compreender como os processos cognitivos são elaborados funcionalmente pelo cérebro humano, possibilitando o desenvolvimento da aprendizagem, da linguagem e do comportamento. Portanto, os processos cognitivos fundamentais, como a memória, a atenção e a percepção, é importante para desenvolver técnicas de ensino que alinham com o funcionamento natural do cérebro.

A memória, por exemplo, é essencial para a retenção de informações e conhecimentos adquiridos. Sendo assim, a neurociência revela que a memória de longo prazo é consolidada através de repetição e prática espaçada, ao invés de sessões de estudo prolongadas e intensas. Para Izquierdo (2002), a memória é caracterizada como a aquisição, a formação, a conservação e a evocação de informação.

A atenção é uma habilidade cognitiva crucial que desempenha um papel importante no aprendizado atual. A neurociência revela que a atenção é limitada e

facilmente desviada, especialmente em ambientes pouco estimulantes ou repletos de distrações. No entanto, a aplicação de técnicas de ensino que incluem elementos interativos e multimodais, como vídeos, discussões em grupo e atividades práticas, pode prolongar a atenção dos alunos. Adicionalmente, pausas regulares durante as aulas e atividades que incentivam a concentração, como exercícios de mindfulness, podem ajudar a manter o foco e aprimorar o desempenho acadêmico.

A percepção, por sua vez, é a maneira como interpretamos e damos sentido às informações sensoriais. A neurociência educacional sugere que diferentes alunos podem perceber o mesmo conteúdo de maneiras distintas, dependendo de seus contextos individuais e experiências prévias.

De acordo com Puing (2011), nestes casos, é preciso desenvolver atividades que visam favorecer a neuroplasticidade, através de intervenções que utilizam os aspectos da capacidade cognitiva, tais como, memória, linguagem, praxia, raciocínio, percepção, orientação, atenção.

2.2 NEUROPLASTICIDADE E APRENDIZAGEM

A primeira infância é um dos períodos de maior importância para o desenvolvimento cognitivo e cerebral da criança. Isso ocorre porque a tremenda neuroplasticidade auxilia na rápida formação de sinapses, com 600 a 800 novas conexões sendo formadas a cada segundo até os primeiros dois anos de vida. Segundo Costanzo (2004), durante esses primeiros anos há um refinamento das conexões de acordo com as experiências da criança e o ambiente em que vive, e essas conexões dependem de estímulos específicos para que sejam fortalecidas ou podadas.

A neuroplasticidade, a capacidade do cérebro de reorganizar-se e formar novas conexões ao longo da vida, é um conceito central na neurociência educacional. Esta habilidade do cérebro permite que ele se adapte a novas experiências, aprenda com elas e se recupere de danos. A neuroplasticidade não é um fenômeno isolado, mas sim uma série de processos que ocorrem ao longo da vida. Estes incluem o impacto da atividade neural atual nos padrões de atividade futuros e mecanismos de plasticidade específicos do desenvolvimento (Drigas, *et al.*, 2018).

Além de desenvolver habilidades cognitivas, a neuroplasticidade também pode ser direcionada para o crescimento emocional dos alunos, com recursos que podem ser

significativos neste processo. Sendo assim, o acesso a recursos educacionais, como programas, bibliotecas, jogos treinamento etc., é fundamental para o aprendizado contínuo (Beaulieu *et al.*, 2020).

Assim, programas, jogos e treinamento auxiliam os alunos a lidarem melhor com o estresse, a construir resiliência e a melhorar suas relações interpessoais, pois ao adaptar o ensino às necessidades emocionais e cognitivas dos estudantes, a neurociência educacional pode promover um crescimento contínuo, consentindo que cada aluno atinja seu pleno potencial.

2.3 EMOÇÃO E APRENDIZADO

As emoções desempenham um papel significativo no processo de aprendizagem. Para Fonseca (2016), a emoção dirige, conduz e guia a cognição do ser humano, e nesse sentido, as emoções são fundamentais no processo de aprendizagem, pois geram sentimentos e atos racionais que são utilizados para aprender.

As descobertas realizadas pela neurociência de que a emoção estaria ligada de forma especial ao aprendizado foi a base de confirmação das afirmações de Rosseau, Pestalozzi, Montessori e outros pedagogos que já, de certo modo, sabiam da influência da emoção na aprendizagem. Esses apontamentos impulsionaram as ideias sobre uma educação da emoção de que os centros emocionais do cérebro estão intrinsecamente entrelaçados com as áreas neocorticais envolvidas na aprendizagem cognitiva.

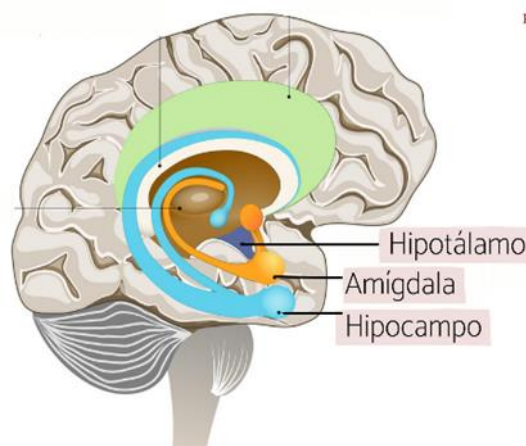
Portanto, quando pensarmos em nossos tempos de escola, sempre lembramos dos professores que gostávamos, dos ambientes de uma sala de aula com os quais tínhamos prazer em aprender. Sob essa perspectiva da neurociência, este ótimo ambiente de aprendizagem reflete em um estado cerebral interno propício à aprendizagem (Cosenza *al et.*, 2011).

Estados emocionais positivos, como alegria e entusiasmo, têm o potencial de elevar a motivação e o envolvimento dos alunos, o que facilita a assimilação de novos conhecimentos. Em contrapartida, emoções negativas, como ansiedade e estresse, podem prejudicar a concentração e o processamento de informações, levando a um desempenho acadêmico inferior. Portanto, reconhecer e lidar com as emoções dos estudantes é essencial para estabelecer um ambiente de aprendizagem eficiente.

Portanto, ao criar um ambiente acolhedor e de apoio, onde os alunos se sintam seguros e valorizados, pode promover um estado emocional positivo, aumentando a capacidade de aprendizagem. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (2018), reconhece a relevância do acolhimento como um fator fundamental para o desenvolvimento integral dos alunos. Através desse processo, é aceitável criar um ambiente seguro e acolhedor, onde os alunos se sintam valorizados e respeitados em suas individualidades.

Entretanto, os professores que são treinados para reconhecer sinais de sofrimento emocional e intervir de maneira eficaz podem fazer uma grande diferença no sucesso acadêmico dos alunos, pois há as emoções positivas, também há as negativas que afetam diretamente no rendimento escolar, Mega *et al.*, (2014) com forte predição e influências negativas sobre os estudantes, motivação e aprendizagem autorregulada, com repercussão final no desempenho.

A integração de técnicas de regulação emocional nas salas de aula é uma prática baseada em neurociência que pode transformar a educação, pois o cérebro aprende melhor quando não está sob estresse, pois a amígdala, considerada a parte do cérebro responsável por processar emoções, pode interferir na função do hipocampo, que é importante para a memória e a aprendizagem.



Fonte: Disponível em: <https://br.psychologia-online.com/insula-cerebral-o-que-e-localizacao-partes-e-sua-funcao-1553.html>. Acesso em: 24 junh.2024

Sendo assim, a amígdala é uma estrutura do cérebro que desempenha um papel importante na regulação das emoções especialmente no processamento do medo e das respostas de luta ou fuga. Já o hipocampo é fundamental para a formação e organização das memórias. O hipotálamo, por sua vez, é responsável por regular diversas funções

corporais essenciais, como a temperatura do corpo, o apetite, e o ciclo sono-vigília, além de ser um importante centro de controle hormonal.

2.4 TECNOLOGIA E NEUROEDUCAÇÃO

A tecnologia está transformando todos os aspectos da sociedade moderna, e a educação não é exceção. Com o advento de dispositivos digitais, plataformas de aprendizado online e aplicativos educacionais, os métodos tradicionais de ensino estão sendo complementados e, em alguns casos, substituídos por abordagens mais interativas e personalizadas.

A Neuroeducação, que combina conhecimentos das neurociências com práticas pedagógicas, ganha força nesse contexto, fazendo que os alunos aprendem e como a tecnologia pode ser utilizada para otimizar esse processo. Segundo Vieira (2012), trata-se de uma tentativa de enumerar aspectos que contribuem para a formação de professores e colaboram para aproximá-los dos neurocientistas, porém, alertam que não se pode estar exposto à neurociência em um momento, mas sim durante todo o processo de ensino. Portanto, pesquisas em neurociência indicam que essa abordagem personalizada pode aumentar consideravelmente o engajamento e a retenção de informações, uma vez que considera as variações nas capacidades de atenção, memória e estilos de aprendizagem dos estudantes.

Um dos principais benefícios da integração da tecnologia na educação, é o computador que otimiza o aprendizado dos alunos. De acordo com Peixoto e Araújo (2012), o computador é considerado uma ferramenta pedagógica que pode melhorar o processo de ensino-aprendizagem.

As plataformas de ensino adaptativo têm a capacidade de ajustar o conteúdo e o ritmo de ensino conforme as necessidades individuais de cada aluno, proporcionando uma experiência mais eficaz e envolvente. Vieira Pinto (2005) destacou que, embora as tecnologias digitais ofereçam inúmeros benefícios para o processo de ensino e aprendizagem, não se deve presumir que a implementação eficaz de tecnologias adaptativas na educação esteja livre de desafios. Com base nessa premissa, é evidente que fatores como uma infraestrutura tecnológica adequada, a capacitação dos professores e as preocupações com a privacidade e segurança dos dados dos alunos são aspectos essenciais a serem considerados.

Além disso, a tecnologia permite a criação de ambientes de aprendizagem mais ricos e interativos, a utilização das Realidades Virtual (RV) e Aumentada (RA), no processo de ensino/aprendizagem são duas das tecnologias mais inovadoras no desenvolvimento das atividades didáticas criativas e estimulantes. As duas formas de realidades permitem um conhecimento de interação atrativa e dinâmica, e ter um impacto direto na motivação extrínseca do alunado de forma instantânea, já que seu aporte visual e interativo é surpreendente (Escola Educação, 2023). Sendo assim, um exemplo, estudantes de história podem explorar reconstruções virtuais de antigos sítios arqueológicos, enquanto alunos de biologia podem realizar dissecações virtuais sem a necessidade de animais reais. A neuroeducação apoia esses métodos, destacando a importância do aprendizado experiencial para a formação de memórias duradouras.

Plataformas como MOOCs (Massive Open Online Courses), oferecem cursos de alta qualidade de instituições renomadas a qualquer pessoa com acesso à internet, isso não só amplia as oportunidades de aprendizado, mas também permite que os alunos aprendam em seu próprio ritmo e de acordo com seus próprios interesses, o que é importante para a motivação intrínseca e o aprendizado eficaz. Como afirmado por Jansen *et al.* (2016), Mooc é caracteristicamente um curso livre e aberto, colocando-o na categoria de educação on-line e aberta.

Assim, a tecnologia pode ser uma ferramenta poderosa para a inclusão educacional. Alunos com necessidades especiais podem se beneficiar de softwares e dispositivos assistivos que tornam o aprendizado mais acessível.

A Diretrizes Nacional para a Educação Especial (DNEE) do MEC garante o atendimento educacional às pessoas com necessidades especiais, tanto em ambientes escolares comuns quanto em grupos especializados, partindo do princípio de que a educação é um direito de todos, pois:

A construção de uma sociedade inclusiva é um método fundamental para o aumento e a manutenção de um Estado Democrático. Entende-se por inclusão a garantia, a todos do acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade, sociedade essa que deve estar orientada por relações de acolhimento à diversidade humana, de aceitação das diferenças individuais, de esforço coletivo na equiparação de oportunidades de desenvolvimento, com qualidade, em todas as dimensões da vida (MEC, 2001 p. 20).

Contudo, tecnologias como leitores de tela, programas de reconhecimento de voz e dispositivos de comunicação aumentativa e alternativa podem auxiliar estudantes com

deficiências visuais, auditivas ou motoras a se envolverem plenamente no ambiente escolar. A neuroeducação oferece uma base teórica para compreender como essas tecnologias podem ser aplicadas de maneira eficaz para apoiar esses alunos, assegurando que todos tenham a chance de atingir seu potencial máximo.

CONCLUSÃO

A neurociência está transformando nossa compreensão do processo de ensino-aprendizagem. As descobertas sobre o funcionamento do cérebro e suas implicações na educação permitem que os educadores adotem práticas mais eficazes, personalizadas e emocionalmente inteligentes. Com uma abordagem baseada em evidências neurocientíficas, a educação pode se tornar mais envolvente e eficaz, beneficiando todos os alunos.

Educadores que aplicam princípios neurocientíficos em suas práticas pedagógicas estão mais preparados para atender às diversas necessidades de seus alunos, promovendo um ambiente de aprendizado que valoriza a individualidade e o desenvolvimento emocional.

Acredito que a neurociência tem o potencial de transformar radicalmente o campo da educação, pois compreender como o cérebro aprende pode fornecer suporte valioso para a criação de currículos, utilização de métodos de ensino, aplicação do conhecimento e a promoção de um ambiente escolar que reduz o estresse, e que aumenta a motivação dos alunos.

Este estudo assume uma significativa importância, uma vez que demanda uma abordagem interdisciplinar em relação a neurociência e a educação, ao integrar essas duas áreas, é possível desenvolver práticas educacionais mais significativas, contribuindo para a criação de um sistema educacional mais eficaz e preparado para os desafios do século XXI.

Portanto, este estudo sobre neurociência nunca deve ser dado como concluído, pois ele precisa ser constantemente reinventado, e para isso deve-se contar com o olhar aguçado e sensível do professor, que valorize a troca entre pares e o desenvolvimento individual, garantindo que cada aluno tenha a oportunidade de alcançar seu pleno potencial em um ambiente de aprendizado dinâmico.

REFERÊNCIAS

BEAULIEU, Shawn et al. **Learning to continually learn. arXiv preprint arXiv:2002.09571**, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a base. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília: MEC; SEESP, p. 79, 2001.

CERVO, A.L.; Bervin, P.A.; Silva, R.L. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Pearson prentce hall, 2007.

COSENZA, Ramon; Guerra, Leonor. **Neurociência e educação: Como o cérebro aprende**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

COSTANZO, L. S. **Fisiologia**. Pp.59-104. Rio de Janeiro: Elsevier Editora. 2004.

CRESWEL, J. W. **Projeto de pesquisa: método qualitativo, quantitativo e misto**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DRIGAS, Athanasios S.; Karyotaki, Maria; Skianis, Charalabos. **An integrated approach to neuro-development, neuroplasticity, and cognitive improvement**. International Journal of Recent Contributions from Engineering, Science & IT (IJES), v. 6, n. 3, p. 4-18, 2018.

ESCOLA EDUCAÇÃO. **O impacto da tecnologia na educação: tendências e perspectivas**. Disponível em: https://escolaeducacao.com.br/o-impacto-da-tecnologia-na-educacao-tendencias-e-perspectivas/#google_vignette. Acesso em: 29 jun. 2024.

FONSECA, Vitor da. **Cognição, Neuropsicologia e aprendizagem: abordagem neuropsicológica e psicopedagógica**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

IZQUIERDO, Ivan. **Memória**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

JANSEN, D.; Rosewell, J.; Kear, K. **Quality frameworks for MOOCs**. In: JEMNI, M.; KINSHUK; KHRIBI, M. K. (Ed.). Open Education: from OERs to MOOCs. Berlin: Springer International Publishing. p. 261-281. 2016.

MEGA, C., Ronconi, L., De Beni, R. **What makes a good student?** How emotions, self-regulated learning, and motivation contribute to academic achievement. Journal of Educational Psychology. p. 121-131. 2014.

PEIXOTO, J; ARAÚJO, C. H. dos. S. Tecnologia e educação: algumas considerações sobre o discurso pedagógico contemporâneo. **Educ. Soc**, v. 33, n. 118, p. 253-268, 2012.

PUING, Anna. **Exercícios para manter uma mente ativa**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2011.

SOUZA, Marlene Cabral de; Gomes, Claudia. **Neurociência e o déficit intelectual:** aportes para a ação pedagógica. Revista psicopedagogia, São Paulo, v. 32, n. 97, p. 104-114.2015.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **O conceito de Tecnologia.** Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

VIEIRA, E. P. P. Neurociências, Cognição e Educação: Limites e Possibilidades na Formação de Professores. **REVISTA PRÁXIS**, v. 4, n. 8., p. 31 - 38, 2012.



Capítulo 6
A LÍNGUA PORTUGUESA E OS DESAFIOS DE PESSOAS
SURDAS ESTUDANTES NO ENSINO SUPERIOR
Valéria Simplício da Silva



A LÍNGUA PORTUGUESA E OS DESAFIOS DE PESSOAS SURDAS ESTUDANTES NO ENSINO SUPERIOR

Valéria Simplício da Silva

Doutora em Educação, professora adjunta da Universidade Federal de Sergipe e membro do grupo de pesquisa GEMADELE - Elaboração e análise de material didático para ensino de línguas estrangeiras/adicionais, CNPQ:

dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/9229789194398419 ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0904-6617>. E-mail: vsimplicyo@hotmail.com

RESUMO

Este artigo tem como objetivo apontar os desafios que as pessoas surdas enfrentam no ensino superior com relação à língua portuguesa, analisando as relações existentes entre as dificuldades que elas possuem com a leitura e a escrita dos textos acadêmicos e sua atuação no percurso acadêmico. Para isso foi realizada uma pesquisa bibliográfica utilizando um aporte teórico relacionado ao tema. Foi constatado que as dificuldades das pessoas surdas em sua trajetória acadêmica estão relacionadas à qualidade da aprendizagem de leitura e escrita recebida na educação básica, em virtude de metodologias de ensino de língua portuguesa inadequadas para estas pessoas, e às barreiras linguísticas durante o percurso acadêmico, por falta de apoio pedagógico com a leitura e a escrita, evidenciando, assim, a necessidade de apoio pedagógico especializado em língua portuguesa no ensino superior para que estas pessoas possam ter uma formação acadêmica de qualidade.

Palavras-chave: pessoa surda. Língua portuguesa. Ensino superior. Leitura. Escrita.

ABSTRACT

This article aims to highlight the challenges that deaf people face in higher education in relation to the portuguese language, analyzing the relationships between the difficulties they have with reading and writing academic texts and their performance in the academic career. To this end, bibliographical research was carried out using a theoretical contribution related to the topic. It was found that the difficulties faced by deaf people in their academic career are related to the quality of reading and writing learning received in basic education, due to inadequate portuguese language teaching methodologies for these

people, and to language barriers during the academic career, due to lack of pedagogical support with reading and writing, thus highlighting the need for specialized pedagogical support in portuguese in higher education so that these people can have quality academic training.

Keywords: deaf person. Portuguese language. University education. Reading. Writing.

INTRODUÇÃO

É cada vez maior o número de pessoas surdas estudantes que ingressam no ensino superior no Brasil. Dados do Instituto nacional de estudos e pesquisas educacionais Anísio Teixeira (INEP), através do censo da educação superior de 2019, mostram um total de 9.282 pessoas surdas, com deficiência auditiva ou com surdocegueira matriculadas nas instituições de ensino superior. A maior presença destas pessoas em contextos universitários é recente e decorre de diversos fatores, entre os quais o reconhecimento oficial da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como língua das comunidades surdas brasileira, pela lei nº 10.436 de 24/04/2002 (Lei de Libras), e um momento histórico no qual políticas públicas de inclusão vêm aos poucos aumentando o acesso e a participação ativa de pessoas com deficiência em diferentes contextos sociais.

Atualmente as propostas para transformar as condições da pessoa surda no ensino superior se referem, primeiramente, ao direito da presença de sua língua na instituição, e o sistema de ensino federal tem proporcionado isso com a inserção da disciplina Libras nas licenciaturas, da presença de intérpretes de Libras, bem como com a difusão dessa língua através das atividades de pesquisa e extensão. No entanto, apenas a presença da Libras dentro das instituições de ensino superior (IES) não garante à pessoa surda o acesso aos conteúdos curriculares e, conseqüentemente, a um bom desempenho acadêmico.

A experiência educacional de pessoas surdas no ensino superior sempre foi acompanhada por barreiras de acessibilidade, principalmente barreiras linguísticas, comunicacionais e metodológicas, e devido à ausência de satisfação das necessidades específicas delas, bem como pela ausência de uma proposta bilíngue na sua educação. De acordo com o decreto nº 10.502 de 30 de setembro de 2020 (BRASIL, 2020, p 1), a educação bilíngue para pessoas surdas se caracteriza como:

modalidade de educação escolar que promove a especificidade linguística e cultural dos educandos surdos, deficientes auditivos e surdocegos que optam pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras, por meio de recursos e de serviços educacionais especializados, disponíveis em escolas bilíngues de surdos e em classes bilíngues de surdos nas escolas regulares inclusivas, a partir da adoção da Libras como primeira língua e como língua de instrução, comunicação, interação e ensino, e da língua portuguesa na modalidade escrita como segunda língua.

Assim, apesar do desenvolvimento das políticas afirmativas para combater a situação de exclusão vivenciada pelas pessoas surdas, no momento do ingresso no ensino superior, através da reserva de vagas para pessoas com deficiência, e do acesso à comunicação e informação através dos intérpretes de Libras, a fragilidade das práticas pedagógicas não permite ainda, de forma satisfatória, o acesso ao conhecimento acadêmico para a permanência deste público nesse nível de ensino.

LEGISLAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS PARA INCLUSÃO DE PESSOAS SURDAS NA UNIVERSIDADE

A democratização da educação superior no Brasil, para as políticas públicas e para a cultura universitária, apresentou dois grandes desafios: o primeiro, a garantia do acesso a todos; o segundo, a promoção da aprendizagem para a permanência de pessoas com deficiência³ em IES públicas e privadas do país. As políticas afirmativas para a democratização do ensino superior no Brasil e a inclusão destas pessoas nesse nível de ensino a partir da constituição federal de 1988 do Brasil buscou efetivar uma política pública de acesso universal à educação. O texto da lei estabelece a “igualdade de condições de acesso e de permanência na escola”.

As diretrizes político-normativas brasileiras acerca da inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior ganharam força com os movimentos internacionais, como a conferência mundial de educação para todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, a conferência mundial sobre educação especial, realizada em Salamanca, na

³ Termo utilizado para referir-se às pessoas que possuem algum tipo de deficiência. “A partir de 1981, por influência do Ano Internacional das Pessoas Deficientes, começa-se a escrever e falar pela primeira vez a expressão *pessoa deficiente*. O acréscimo da palavra *pessoa*, passando o vocábulo deficiente para a função de adjetivo, foi uma grande novidade na época. No início, houve reações de surpresa e espanto diante da palavra *pessoa*: ‘Puxa, os deficientes são pessoas?!’. Aos poucos, entrou em uso a expressão *pessoa portadora de deficiência*, frequentemente reduzida para *portadores de deficiência*. Por volta da metade da década de 90, entrou em uso a expressão *peçoas com deficiência*, que permanece até os dias de hoje.” (Terminologia sobre deficiência na era da inclusão – Romeu Sazumi Kazaki).

Espanha em 1994, e a conferência mundial sobre educação superior, realizada em Paris em 1998, as quais orientam a inclusão dessas pessoas em todos os níveis de ensino. Entre as ações afirmativas de promoção ao ensino superior estão a determinação de reserva de vagas nas instituições públicas e privadas para as pessoas menos favorecidas, como as pessoas indígenas, os alunos e alunas de escolas públicas, as pessoas pretas, bem como as pessoas com deficiência. Assim, trata-se de uma ação que tem o objetivo de atenuar as dificuldades de ingresso desses indivíduos no Ensino Superior, equilibrando e tentando tornar o sistema educacional mais equitativo.

No que se refere às pessoas surdas, as ações afirmativas que proporcionaram um maior acesso e permanência desse público no ensino superior, vêm após reconhecimento oficial da Libras como meio legal de comunicação e expressão das comunidades surdas brasileiras, pela lei de Libras, pois a partir dessa oficialização é que uma política linguística voltada para atender a esse público começa a ser implantada e regulamentada. Para Lacerda (2009) a partir da sanção desta lei os surdos ganham respaldo, diante do poder público, na reivindicação de uma educação que considere as suas especificidades linguísticas.

Em 2003 passa a vigorar a portaria nº 3.284 que dispõe sobre os requisitos de acessibilidade às pessoas com deficiência para instruir os processos de autorização, reconhecimento de cursos e credenciamento de IES, considerando a necessidade de assegurar às pessoas com deficiência condições básicas de acesso ao ensino superior. Dentre os requisitos determinados por esta portaria para que as IES possam estar em condições de ofertar cursos estão os que são direcionados aos surdos, no art, 2º, §. 1º, inc. III, (BRASIL, 2003, p. 1)

III - quanto a alunos portadores de deficiência auditiva, compromisso formal da instituição, no caso de vir a ser solicitada e até que o aluno conclua o curso: a) de propiciar, sempre que necessário, intérprete de língua de sinais/língua portuguesa, especialmente quando da realização e revisão de provas, complementando a avaliação expressa em texto escrito ou quando este não tenha expressado o real conhecimento do aluno; b) de adotar flexibilidade na correção das provas escritas, valorizando o conteúdo semântico; c) de estimular o aprendizado da língua portuguesa, principalmente na modalidade escrita, para o uso de vocabulário pertinente às matérias do curso em que o estudante estiver matriculado; d) de proporcionar aos professores acesso a literatura e informações sobre a especificidade linguística do portador de deficiência auditiva.

No ano de 2005 entra em vigor o decreto nº 5.626 que regulamenta a lei de Libras do Brasil (2005, p. 3). No artigo 14º deste decreto é determinado que as IES devem garantir às pessoas surdas o acesso à comunicação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares, desde a educação infantil até o ensino superior, e no inciso VI deste mesmo artigo, determina que devem ser adotados mecanismos de avaliação respeitando a aprendizagem da língua portuguesa como segunda língua das pessoas surdas nas correções de provas, focando nos aspectos semânticos. Já no inciso VII, orienta para a adoção de alternativas para a avaliação de conhecimentos expressos em Libras utilizando ferramentas eletrônicas para o registro.

Também em 2005 o ministério da educação (MEC) cria o programa Inclusão no ensino superior (Incluir), como uma das ações afirmativas, cujo objetivo é promover ações para eliminar barreiras físicas, pedagógicas e de comunicação para assegurar o acesso e a permanência de pessoas com deficiência nas IES (BRASIL, 2013). Trata-se de uma ação afirmativa a favor da inclusão das pessoas com deficiência no ensino superior através do financiamento de projetos com o objetivo de romper o contexto de exclusão dessas pessoas na busca por uma educação de qualidade, fomentando a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade. Os núcleos de acessibilidade respondem pela organização de ações institucionais que garantam a inclusão de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras atitudinais, comunicacionais, arquitetônicas, instrumentais e pedagógicas.

A partir de 2008 as ações para uma educação inclusiva no ensino superior passam a ser norteadas através do documento *Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, lançado pelo governo federal nesse mesmo ano. O texto dessa política dá diretrizes para a permanência das pessoas com deficiência no ensino superior, atentando para a questão da acessibilidade aos materiais didáticos, às novas tecnologias e às atividades que envolvem o ensino, a pesquisa e a extensão. O texto do documento afirma que no ensino superior a educação especial deve ser efetivada por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento (BRASIL, 2008). Estas ações devem promover acessibilidade arquitetônica comunicacional, pedagógica e instrumental, tanto nos processos seletivos quanto em todas as atividades de ensino, pesquisa e extensão, através do planejamento e organização de recursos e serviços.

Em 2011, o decreto nº 7.611 que dispõe sobre a educação especial, determina no art. 3º, inc. IV, que um dos objetivos dessa modalidade de educação é assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino aos alunos e alunas com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento. Esse mesmo decreto, assegura, em seu art. 5º, § 2º, inc. apoio técnico e financeiro para a estruturação de núcleos de acessibilidade nas IES com vistas ao apoio pedagógico a esse público.

Segundo Rosseto (2009), o MEC possui dois programas na área de educação especial relativos a este nível de ensino: o Incluir e o programa de apoio do ministério da educação às universidades públicas (PROESP), cujo objetivo é apoiar e incentivar a pesquisa em educação especial e cursos relacionados à formação de professores e professoras do ensino infantil, fundamental, médio e superior, nas modalidades de educação de pessoas jovens e adultas e na educação profissional. Entretanto, mesmo com as iniciativas oficiais do governo e com o fomento de programas que estimulem o acesso das pessoas com deficiência no ensino superior, ainda existem dificuldades para institucionalizar uma política de inclusão dentro das IES.

ACESSIBILIDADE PARA PESSOAS SURDAS NA UNIVERSIDADE

O contexto da vida universitária é um desafio para todos os estudantes, e a não adaptação às obrigações impostas pela academia conduz, muitas vezes, essas pessoas ao fracasso e ao abandono educacional. Para Bisol (2010) estudantes surdos e surdas que ingressam no ensino superior enfrentam barreiras muito maiores que as pessoas ouvintes para se adaptar à vida acadêmica e às obrigações que ela impõe, e isso pode levar ao fracasso e ao abandono. Assim, fica evidente que pessoas surdas possuem demandas específicas para que possam participar da vida acadêmica em igualdade de condições com pessoas ouvintes.

A vida universitária requer capacidade para o desempenho das atividades acadêmicas, e, assim como as pessoas ouvintes, as pessoas surdas terão que enfrentar as normas de funcionamento deste nível de ensino, que são bastante diferentes daqueles de sua experiência escolar anterior na educação básica, e se adaptar a essa nova realidade. De acordo com Foster, Long e Snell (1999) em estudo realizado sobre a vida universitária de pessoas surdas demonstrou que tanto a comunicação quanto o envolvimento para a aprendizagem delas são iguais ao das pessoas ouvintes, no entanto elas sentem-se menos

incluídos que as pessoas ouvintes à vida acadêmica, devido à falta de adaptações que favoreçam a sua aprendizagem em condições de igualdade com as pessoas ouvintes. Isso leva a atribuição do insucesso ou fracasso no ensino superior à falta de capacidade das pessoas surdas.

Segundo Goffredo (2004), após o ingresso da pessoa surda na universidade é preciso vencer as barreiras que dificultam ou impedem a sua permanência no curso para que as suas necessidades educacionais sejam atendidas. Segundo Sampaio e Santos (2002), para que essas pessoas consigam se adaptar à vida acadêmica e passem a assimilar as novas informações e conhecimentos do ensino universitário precisam, primeiramente, contornar problemas herdados da educação básica, como deficiências de linguagem, condições de estudo inadequadas, falta de habilidades lógicas, problemas de compreensão em leitura e dificuldade de produção de textos escritos.

Outro fator que pode desfavorecer e inviabilizar a participação e a aprendizagem por parte das pessoas são as barreiras pedagógicas/metodológicas, ou seja, metodologias e práticas pedagógicas inadequadas de professores e professoras. Aqui a acessibilidade metodológica se concretiza na diversificação metodológica em razão das necessidades específicas desse público no que se referem à língua. Para Sampaio e Santos (2002) participar de forma efetiva das mais diversas atividades educacionais é um desafio no tocante à desvantagem linguística que a comunidade surda enfrenta, uma vez que as pessoas surdas formam um grupo com menor número de pessoas em relação às pessoas ouvintes. Portanto, há que se discutir também a necessidade urgente de atender às especificidades linguísticas⁴ destes estudantes, pois não basta a existência de uma política linguística⁵ se não for possível materializá-la, e o sistema educacional precisa se organizar para atendê-la.

De acordo com Daroque (2011), até os dias atuais, as pessoas surdas tiveram uma formação defasada em grande parte da sua vida acadêmica, pois sempre estiveram à mercê de práticas educacionais impróprias que resultaram em dificuldades ainda maiores, preocupações e até frustrações quanto à sua capacidade em acompanhar o ensino, pois quando se inserem no ensino superior, é esperado que leiam e escrevam em português de forma proficiente. Ainda segundo Daroque (2011), apesar de ler e escrever,

⁴ No que se refere ao uso de uma língua para comunicação, diferente da dos ouvintes. Nesse caso, a língua de sinais.

⁵ Grandes decisões do país referentes às relações entre as línguas e a sociedade.

as pessoas surdas não alcançam um nível de desenvolvimento desejável de domínio da língua portuguesa escrita como segunda língua e isso se deve ao fato de que na educação básica suas reais necessidades linguísticas não foram contempladas. Assim, por não incorporarem satisfatoriamente a leitura e a escrita em seu processo de escolarização, essas práticas se apresentam defasadas no ensino superior.

Segundo Sampaio e Santos (2002, p. 32), “a escolarização em nível universitário pressupõe uma considerável quantidade de trabalho intelectual, exigido principalmente em atividades de leitura, compreensão e expressão de conteúdos complexos”. Já de acordo com Oliveira e Santos (2005, p. 119) “diversos estudos têm evidenciado que estudantes universitários não apresentam o nível de leitura esperado para essa etapa de escolarização.” Assim, o maior desafio da educação das pessoas surdas, no ensino superior, no que se refere à inclusão educacional é, prioritariamente, promover a formação deste grupo respeitando sua diferença linguística e, principalmente, a condição social imposta pela diferença, reconhecendo seu lugar de comunidade linguística, e proporcionando condições para uma formação de qualidade. A leitura e a escrita são dois grandes desafios tanto para as pessoas ouvintes quanto para as pessoas surdas que ingressam no ensino superior, uma vez que ambos trazem na bagagem deficiências do processo de aprendizagem da educação básica. No entanto, a situação das pessoas surdas é um tanto mais complexa considerando que a língua portuguesa é segunda língua para elas.

Diante desse quadro, é necessária uma reflexão sobre as condições da pessoa surda enquanto estudante no ensino superior, propondo a possibilidade de uma nova visão do ensino no que diz respeito à igualdade de acesso ao conhecimento, atendendo à sua especificidade linguística.

A BARREIRA LINGUÍSTICA PARA PESSOAS SURDAS

Os estudos de (Watson, 1999; Padden, Ramsey, 2000) acerca do desenvolvimento das pessoas surdas revelam baixos níveis de letramento e dificuldades na aprendizagem da leitura e escrita. Os resultados desses estudos levam-nos a questionar sobre o que pode ser exigido de leitura e escrita das pessoas surdas no ensino superior e quais são as dificuldades que podem ser atribuídas às diferenças linguísticas.

As conquistas das pessoas surdas no que se refere a seu acesso ao ensino superior se configuraram como um marco na garantia da permanência desse público nas IES, no entanto, por não terem tido um ensino de qualidade durante a educação básica, as pessoas surdas chegam à universidade com defasagens relativas, principalmente, à língua portuguesa, afetando a permanência e um bom desempenho no ensino superior. O histórico escolar das pessoas surdas, no que se refere ao domínio da língua portuguesa escrita, tende a ser constituído por experiências bastante restritas, com condições de produção de conhecimento pouco propícias ao domínio dessa língua e com aprendizagens pobres que envolvem escasso uso efetivo da linguagem escrita (GÓES, 1999). Sendo assim, apenas o ingresso progressivo desses estudantes ao ensino superior não responde às suas necessidades neste nível de ensino. Esse ingresso demanda mudanças institucionais importantes quanto ao direito à educação bilíngue, ou seja, uma educação onde o ensino é desenvolvido na Libras e na língua portuguesa como segunda língua na modalidade escrita (BRASIL, 2020).

Apesar de não ser de conhecimento geral, a maioria das pessoas que nasceram com surdez severa e profunda bilateral, ficaram surdas antes da aquisição da linguagem, portanto não sabem, necessariamente, ler e escrever em língua portuguesa de forma proficiente. Em resultado de pesquisa realizada no banco de teses da Capes por Gavaldão e Martins (2016), em que as autoras fazem um levantamento das produções sobre inclusão e acessibilidade de pessoas surdas estudantes no ensino superior, constata-se que muitos professores e professoras expõem que desconhecem que a primeira língua para o surdo é a Libras e a língua portuguesa se enquadra como segunda língua. A pesquisa também evidenciou que, nos dizeres dos professores e proessoras,

[...] é esperado do surdo universitário que tenha fluência na língua portuguesa e língua de sinais, pelo fato de estarem matriculados no Ensino Superior, acreditando que este tivesse superado qualquer defasagem escolar, o que nem sempre ocorre, haja vista que as diferenças entre as duas línguas são grandes. Assim sempre haverá na vida do surdo a cobrança para a aprendizagem da língua portuguesa escrita ou oralizada, pois esta se faz presente nos portadores textuais a que o surdo tem contato.

Outro dado importante da pesquisa, segundo Gavaldão e Martins (2016), quando discutiram as questões relacionadas à relevância da língua portuguesa no ensino superior, se refere às enormes barreiras linguísticas e metodológicas, em que os discursos dos professores e professoras denotam as dificuldades das pessoas surdas com essa

língua no que se refere à leitura e à escrita e, conseqüentemente, para dar continuidade em seus estudos

Por falta de metodologias adequadas para o ensino de língua portuguesa como segunda língua, as pessoas surdas apresentam dificuldades na escrita e na compreensão de textos. Há um grande estranhamento, em relação à escrita das pessoas surdas estudantes, por parte da maioria dos professores e professoras, e as limitações na leitura dessas pessoas são vistas como obstáculos para o domínio dos conteúdos e o desenvolvimento do raciocínio, uma vez que todas as disciplinas envolvem o uso da língua portuguesa escrita de maneiras diversas, ora nas modalidades de leitura e escrita, ora na compreensão de conceitos, que fica prejudicada pelo não domínio da língua. Como consequência da dificuldade com a língua portuguesa escrita, as pessoas surdas não obtêm um melhor desempenho nas atividades acadêmicas, pois não compreendem de forma plena os conceitos, o que está escrito, o vocabulário e os significados que circulam em sala de aula. Sentem um peso do estudo no cotidiano, pois não conseguem acompanhar o ritmo e a quantidade de leitura e escrita exigida. Por outro lado, professores e professoras reforçam a necessidade de que esses estudantes se expressem na língua portuguesa escrita que, de forma inevitável, terá de utilizar para cumprir as atividades em sala, tornando indispensável que alunos e alunas surdas dominem a sua segunda língua, que é o português escrito.

A leitura e a escrita do português são realizadas a partir das ideias dos sons que emitimos oralmente, e por isso estão ligadas ao processamento de experiências auditivas. Isso não ocorre na mente das pessoas surdas como ocorre na das pessoas ouvintes, e por isso é tão difícil para pessoas com perda auditiva severa e profunda ler e escrever uma língua oral-auditiva. Essa dificuldade implica, inevitavelmente, em obstáculo adicional para a entrada e permanência de pessoas surdas no ensino superior, pois é necessário que tenham um domínio razoável do português escrito para que possam cursar esse nível de ensino. Neste ínterim, para Fernandes e Moreira (2014, p. 140).

[...] a participação ativa e efetiva, no meio acadêmico, exige manejar as convenções comunicativas/pragmáticas dessa comunidade discursiva, ou seja, ser capaz de ler/compreender e produzir os gêneros textuais como editais, provas, resumos, artigos, fichamentos, monografias etc. O letramento no ensino superior envolve múltiplos desafios aos estudantes surdos que utilizam o português como segunda língua, já que seu processo de aproximação com gêneros textuais acadêmicos costuma causar estranhamento pelos usos da linguagem, do conhecimento técnico veiculado como conteúdo, da ausência de repertório lexical em Libras

para sinalizar equivalentes na Língua Portuguesa, pela falta de experiência de interações verbais nessa esfera discursiva, pela complexidade dos conteúdos envolvidos nesse campo epistemológico.

Algumas pessoas surdas desenvolvem a língua portuguesa escrita com certo êxito, conseguindo se fazer entender muito bem, no entanto, a maioria não consegue atingir essa mesma competência linguística. De acordo com Fernandes e Moreira (2014, p. 139):

[...] as dificuldades e lacunas no processo de alfabetização/letramento de estudantes surdos que concluem o ensino médio com domínio elementar da leitura e escrita em português, sem a vivência em gêneros textuais científicos, que costumam circular no ensino superior, como resumos, artigos, resenhas, dissertações, entre outros. Soma-se a esse fato, a fluência limitada, em sua própria língua de identificação, pela falta de oportunidade de ter vivenciado experiências de interlocução significativas em Libras nos campos da política, da literatura, da arte, das ciências exatas. Ou seja, a Libras não se constituiu língua de cultura ao longo da educação básica, a exemplo do que acontece com as línguas orais no processo educacional.

Mesmo diante de tantas possibilidades tecnológicas que facilitam a comunicação e a veiculação de informações, o conhecimento se dá muito pelo meio escrito, portanto, existe a necessidade de um melhor aprendizado do português na modalidade escrita, por parte das pessoas surdas. Isso dá a elas maior acesso à informação, ao conhecimento e a uma maior possibilidade de comunicação. De acordo com Quadros (1997), a escrita exige habilidades específicas que só podem ser desenvolvidas quando se tem domínio da linguagem, e o aprendizado da língua portuguesa escrita pelas pessoas surdas, de forma sistemática, pressupõe a aquisição da Libras, sua primeira língua. Portanto, entende-se como ideal que deva haver, no processo educacional das pessoas surdas, a oferta e o uso da Libras e da língua portuguesa, entretanto, há uma ausência de metodologias de ensino do português como segunda língua para pessoas surdas, durante toda a sua educação básica, que levem em consideração as peculiaridades desse processo, como também há falta de professores e professoras bilíngues com fluência em Libras.

Neste contexto a maioria das pessoas surdas conclui a educação básica e chega ao ensino superior com uma defasagem muito grande de aprendizagem de leitura e escrita do português, sendo necessário receber, neste nível de ensino, um apoio pedagógico em língua portuguesa. O domínio parcial do português escrito, pela ausência de proposta de ensino de português como segunda língua em seu percurso escolar, faz com que esses estudantes não compreendam enunciados complexos que exigem amplo vocabulário. Isso leva-nos a reconhecer que eles necessitam de apoio específico também no ensino

superior, de forma permanente ou temporária, para alcançar os objetivos finais da educação. Diante desta realidade evidencia-se que o apoio pedagógico para alunos e alunas surdas deve acontecer não apenas na educação básica, mas também na educação superior, como garantia de que eles irão se utilizar de todos os recursos necessários para superar as barreiras no processo educacional e usufruir seus direitos educacionais, exercendo sua cidadania, de acordo com os princípios constitucionais do nosso país. Assim, torna-se necessária a adequação de recursos e suportes, garantidos por leis, para que as pessoas surdas possam concluir com sucesso seu curso de graduação, oportunizando a eles o ensino de língua portuguesa instrumental como segunda língua.

No apoio pedagógico para o ensino da língua portuguesa, esta língua deve ser ensinada na modalidade escrita, com metodologia de ensino de segunda língua, por professores e professoras de língua portuguesa que possuam fluência em Libras. Esse atendimento deve ser planejado a partir do diagnóstico do conhecimento que a pessoa surda tem a respeito do português para serem trabalhadas as especificidades da língua com o objetivo de desenvolver a competência linguística. Para isso, a estratégia utilizada para a essa aprendizagem é o processamento visual. Para Capovilla (2012) a palavra escrita é tratada e compreendida como um ideograma que precisa ser memorizado visualmente. Conhecendo essa estratégia, é possível compreender o que implica para a pessoa surda a leitura de um texto que contenha vocabulário especializado e distinto do uso cotidiano, como é o caso dos termos técnicos e científicos dos diversos assuntos das várias disciplinas da graduação que ele está cursando. Esse processo envolve muitos desafios, uma vez que a aproximação desses alunos com gêneros textuais acadêmicos secundários costuma causar estranhamento pelos usos da linguagem, do conhecimento técnico veiculado como conteúdo, da ausência de repertório lexical em Libras para sinalizar equivalentes na língua portuguesa, pela falta de experiência de interações verbais nessa esfera discursiva e pela complexidade dos conteúdos envolvidos nesse campo epistemológico.

Desta forma, no que se refere à permanência pessoas surdas estudantes no ensino superior, o apoio pedagógico com a língua portuguesa é de extrema necessidade, principalmente para um maior acesso aos conteúdos das disciplinas do curso em que a pessoa surda está matriculada, e um melhor desempenho acadêmico. Assim, é evidente a necessidade e importância de oportunizar apoio pedagógico de língua portuguesa para

peças surdas estudantes do ensino superior dentro das IES, de forma que se possa garantir uma educação bilíngue.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As universidades precisam rever profundamente o modo como lidam com o ensinar e o aprender das pessoas surdas. Precisam conhecer a surdez, pensar sobre as diferenças linguísticas e culturais e sobre o modo como essas diferenças incidem na vida acadêmica destas pessoas. A fragilidade das práticas pedagógicas e metodologias de ensino aplicadas com pessoas surdas estudantes não permite ainda, de forma satisfatória, o acesso ao conhecimento acadêmico para a permanência deste público nesse nível de ensino.

Um dos fatores que desfavorece e inviabiliza a participação e a aprendizagem por parte das pessoas surdas no ensino superior é a deficiência com a língua portuguesa no que se refere à leitura e a escrita. Segundo Daroque (2011), apesar de ler e escrever, as pessoas surdas não alcançam um nível de desenvolvimento desejável de domínio do português como segunda língua e isso se deve ao fato de que na educação básica suas reais necessidades linguísticas não foram contempladas. Assim, por não incorporarem satisfatoriamente a leitura e a escrita em seu processo de escolarização, essas práticas se apresentam defasadas no ensino superior.

A universidade precisa estar atenta para uma formação que, de fato, prepare a pessoa surda estudante com competências e habilidades para que ela possa atuar profissionalmente com uma formação de qualidade. Essa premissa implica apoio e recursos de acessibilidade linguística, que assegurem qualidade na sua trajetória acadêmica. Desta forma, o apoio pedagógico especializado para pessoas surdas deve ser ofertado pelas IES durante sua trajetória acadêmica, se faz necessário para proporcionar acessibilidade linguística e metodológica dentro da sala de aula dando maior acesso aos conteúdos acadêmicos e obtenção de melhor desempenho desses estudantes em seu percurso acadêmico.

REFERÊNCIAS

BISOL, C. A. et al. Estudantes surdos no ensino superior: reflexões sobre a inclusão. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 139, p.147-172, jan./abr. 2010.

BRASIL. MEC/INEP. **Censo da Educação Superior 2019**: divulgação dos resultados. Diretoria de Estatísticas Educacionais. Brasília, 2020. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2020/Apresentacao_Censo_da_Educacao_Superior_2019.pdf. Acesso: 20 de jan. de 2021.

BRASIL. **Decreto nº 10.502 de 30 de setembro de 2020**. Brasília: Presidência da República, Secretaria Geral, Subchefia para Assuntos Jurídicos. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 5.626 de 22 de setembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 3.284, de 7 de novembro de 2003**. Brasília: Presidência da República, Ministério da Educação, Gabinete do ministro. 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Pública de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**, 2008.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. 1988.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Brasília. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. 2011

BRASIL. **Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002**. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. 2020.

CAPOVILLA, Fernando César; RAPHAEL, Walkíria Duarte; MAURÍCIO, Aline Cristina. **Novo Deit-Libras**: dicionário enciclopédico ilustrado trilingue da língua de sinais brasileira, Vol.2. EDUSP: São Paulo, 2012.

DAROQUE, S. C. **Alunos surdos no ensino superior**: uma discussão necessária. 92 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba. 2011.

FERNANDES, S.; MOREIRA, L. C. Políticas de educação bilíngue para surdos: o contexto brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 2, p. 51-69, 2014.

FOSTER, S.; LONG, G.; SNELL, K. Inclusive instruction and learning for deaf students in postsecondary education. **Journal of Deaf Studies and Deaf Education**, Oxford, v. 4, n. 3, p.225-235, Summer, 1999.

GAVALDÃO, Natália; MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira. Implicações para os surdos no Ensino Superior. **Journal of Research in Special Educational Needs**, v. 16, p. 592-597. 2016

GÓES, Maria Cecília R. **Linguagem, Surdez e educação**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

GOFFREDO, V. L. F. S. **A Inclusão da pessoa surda no ensino superior**. Rio de Janeiro: Fórum, v.10, p.16-22, dez. 2004.

LACERDA, Cristina Feitosa Broglia. **Intérprete de Libras em atuação na educação infantil e no ensino fundamental**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009.

OLIVEIRA, L. Katya; SANTOS, A. Acácio (Orgs). **Compreensão em leitura, e avaliação da aprendizagem em Universitário**. São Francisco, 2005. p. 118-124.

PADDEN, C.; RAMSEY, C. American Sign Language and reading ability in deaf children. *In*: CHAMBERLAIN, E.; MORFORD, J. P.; MAYBERRY R. I. (Eds), **Language acquisition byeye**. Mahwah, NJ: Erlbaum Associates, 2000, p.165-189.

QUADROS, Ronice Muller de. **Educação de surdos**: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

ROSSETO, E. **Sujeitos com deficiência no ensino superior**: vozes e significados. 2009. 238 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2009.

SAMPAIO, Isabel S.; SANTOS Acácia A. Angeli dos. **Leitura e redação entre universitários**: Avaliação de um programa de remediação. *Psicologia em Estudo*, 7, 31-38, 2002.

WATSON, L. M. Literacy and deafness: the challenge continues. **Deafness and Education International**. Chichester, v. 1, n. 2, p. 96-107, jun. 1999.



Capítulo 7
AROEIRA, PARA QUE TE QUERO AROEIRA?
EXPERIMENTAÇÕES PRÁTICAS NO ENSINO DE CIÊNCIAS
DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL
Elizabeth dos Santos Carvalho

AROEIRA, PARA QUE TE QUERO AROEIRA? EXPERIMENTAÇÕES PRÁTICAS NO ENSINO DE CIÊNCIAS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Elizabete dos Santos Carvalho

Especialista em Ensino de Ciências pela Universidade Federal do Recôncavo Baiano (UFRB) e em Práticas Pedagógicas e Metodologias Ativas pela Faculdade São Luís de França (FSLF). Licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Sergipe (UFS) e em Licenciada em Pedagogia pela Faculdade São Luís de França (FSLF). Professora da SEMED-Aracaju. Integrante do Núcleo de Estudo, Extensão e Pesquisa em Inclusão Educacional e Tecnologia Assistiva–NÚPITA/UFS. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9691-0919> E-mail: belicarvalho.carvalho@gmail.com

RESUMO

O presente artigo tem como principal objetivo o conhecimento prático das principais características da árvore Aroeira-vermelha e os benefícios desta para o meio ambiente. Para isso foi realizado um levantamento bibliográfico sobre em livros, artigos e sites com intuito de obter imagens e propostas de atividades didáticas que serviram de base na construção da sequência didática adaptada para a turma do 3º ano do Ensino Fundamental I, da Escola Municipal de Ensino Fundamental Tenisson Ribeiro. As atividades foram realizadas no período de cinco dias com aulas de 1h40min de duração. Os resultados demonstraram que as atividades possibilitam o protagonismo do aluno, pois os questionamentos surgidos favoreceram as mudanças de hábitos, o respeito para com a árvore e o meio ambiente. Então concluímos que as práticas que envolvem investigação e pesquisa com questionamentos do cotidiano do aluno, são favoráveis ao ensino-aprendizagem na preservação do meio ambiente.

Palavras-chave: Ensino por investigação; Educação; Preservação ambiental

ABSTRACT

The main objective of this article is to provide practical knowledge of the main characteristics of the Aroeira-vermelha tree and its benefits for the environment. For this purpose, a bibliographic survey was carried out on

books, articles and websites with the aim of obtaining images and proposals for teaching activities that served as a basis in the construction of the didactic sequence adapted for the 3rd year class of Elementary School I, at Escola Municipal de Ensino Fundamental Tenisson Ribeiro. The activities were carried out over a period of five days with classes lasting 1h40min. The results demonstrated that the activities enable the student to take a leading role, as the questions that arose favored changes in habits and respect for the tree and the environment. So we conclude that practices that involve investigation and research with questions about the student's daily life are favorable to teaching-learning in preserving the environment.

Keywords: Teaching by investigation; Education; Environmental preservation

INTRODUÇÃO

Esse trabalho é resultado de inquietações, provocadas por observações e reflexões de temáticas ambientais que estamos vivenciando em nosso país. Assim como acontece em outras capitais, em Aracaju, capital de Sergipe, ocorre o desrespeito à natureza e ao meio ambiente por conta da expansão imobiliária, como também o desmatamento e incêndios como forma de manejo do roçado, principalmente na zona de expansão desta capital. Portanto, é com o propósito de estabelecer vivências que proporcionem um vínculo de pertencimento desse bem de todos que é o meio ambiente e a árvore Aroeira-vermelha presente neste, que surgiu o projeto intitulado: “Aroeira, para que te quero aroeira? Experimentações práticas no ensino de ciências dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental”.

De acordo com Galiazzi (2002, p. 238) “educar pela pesquisa implica em assumir a investigação como expediente cotidiano na atividade docente”. Então para desenvolver habilidade de responsabilidade e respeito nos nossos alunos pelo meio ambiente, começamos então a experienciá-los e para isso as práticas que favorecem a experimentação deve ser atividade cotidiana docente do nosso fazer docente.

Como podemos entender a utilização das atividades investigativas é muito importante para fomentar no aluno o protagonismo diante do próprio aprendizado. Por isso, o principal objetivo deste projeto é conhecer, na prática, as principais características da árvore Aroeira e os benefícios desta para o meio ambiente bem como para a saúde humana. Por tanto que este projeto tem relevância, pois traz contribuições para à prática

docente que favorece a formação do aluno através das atividades propostas. E para isso, é importante o entendimento de algumas questões, tais como: “Por que essa árvore é tão importante para o meio ambiente? Quais os benefícios proporcionados por esta árvore aos seres vivos? Como podemos utilizá-la de forma consciente sem lhe causar danos desnecessários?”

Dessa forma se faz necessário incentivar a preservação do meio ambiente, despertar sentimento de pertencimento, valor e atitudes da sociedade em relação ao meio ambiente, que esse tema surgiu, pois “devemos plantar agora para que a colheita seja farta no futuro”, já dizia um ditado antigo aprendido na infância.

DESENVOLVIMENTO

A árvore aroeira-vermelha (*Schinus Terebinthifolius* Raddi), é da família Anacardiaceae, nativa do Brasil sua distribuição ocorre de forma natural no Leste e Nordeste da Argentina, no Leste do Paraguai, no Uruguai e nos estados brasileiros de Sergipe, Paraíba, Alagoas, Pernambuco, Rio Grande do Norte, Bahia, Espírito Santo, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Paraná, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, Santa Catarina e São Paulo. Em 1898, foi introduzida como planta ornamental na Flórida, Sul dos Estados Unidos, onde tornou-se espécie exótica invasora e, posteriormente, em vários países da Europa e América do Sul (NEVES et al., 2016).

A espécie é de porte médio, com altura de 5 a 10 metros de altura, com um tronco curto e tortuoso, com uma copa pouco densa e arredondada; as flores são pequenas, brancas e em cachos, os frutos são redondos e quando imaturos são verde-claros, e vermelhos quando maduros, com uma única semente (CARVALHO, 2013).

A aroeira é uma árvore muito importante para o homem e também para o meio ambiente, pois pode ser utilizada de várias formas, tais como: cerca viva, uso medicinal, é indicada para construções externas, como vigamentos de pontes, pinguelas, postes, esteios, curral, dormentes; caibros, ripas, tacos para assoalhos; móveis torneados e peças torneadas; rodas, moenda e pisos, pois possui grande resistência (CARVALHO, 2003). Suas flores são muito apreciadas pelas abelhas na fabricação do mel, os frutos são degustados por muitos pássaros inclusive pelo sanhaço, e as sementes são muito utilizadas na culinária em substituição a pimenta-do-reino (CARVALHO, 2003).

De acordo com Novo (2021), a semente da aroeira é muito conhecida como pimenta-rosa, adocicada, com leve picância, muito utilizada na comida francesa, além disso a aroeira fornece óleos essenciais para fazer sabonetes e inseticida natural. A aroeira é utilizada em uso externo como antisséptico em fraturas e feridas expostas. O óleo essencial do fruto de aroeira possui propriedades antibacterianas e antifúngicas, sendo bastante utilizado em diversos países na produção de fitoterápicos (RUAS, 2016).

Entendemos então a importância da manutenção da árvore da Aroeira-vermelha não só para os seres humanos, mas para o meio ambiente como um todo. Por esses motivos que devemos protegê-la, preservá-la para não deixar morrer as várias possibilidades que ela nos oferece e para isso devemos acreditar que a educação das crianças seja um começo para revertermos esse quadro de descaso com o meio ambiente como um todo.

Experimentações práticas no ensino de ciências

O ensino de Ciências propiciar uma infinidade de interações e ainda favorece a transdisciplinaridade, promovendo o estudo através do debate, que fazem surgir novas ideias e outras possibilidades de conhecimento ou seja as aulas de Ciências são de fato ambientes que favorecem o desenvolvimento do protagonismo dos alunos em busca do próprio aprendizado e conseqüentemente o conhecimento.

Educar vai além de transmitir conhecimento, pois educar significa também pôr em prática o conhecimento adquirido, mediante demonstrações de fatos cotidianos, presentes no dia a dia.

A educação tem por meta, demonstrar aos indivíduos os seus direitos como cidadãos, bem como instigá-los a ser pessoas críticas e formuladores de ideias. A educação proporciona ao aluno ser um cidadão dotado de conhecimentos, mediante atividades práticas que o motivam a participar e a melhorar na busca de soluções problemas. O objetivo da educação é guiar o homem no desenvolvimento dinâmico, no curso do qual se constituirá como pessoa humana, dotada das armas do conhecimento, do poder de julgar e das virtudes morais. (MARITAIN, IN BRANDÃO, 1982). Portanto, apreender ciência não é a finalidade última do letramento, mas, sim, o desenvolvimento da capacidade de atuação no e sobre o mundo, importante ao exercício pleno da cidadania (BRASIL,2018).

Então entendemos que a partir da educação e atividades práticas os estudantes irão refletir sobre suas ações no cotidiano, e assim também conseguiremos proporcionar conhecimentos que provoquem a sensibilização e, conseqüentemente, mudanças no comportamento dos estudantes, que irão favorecer o meio ambiente.

Por isso, com o intuito de proporcionar momentos de interação didática e de possibilitar o conhecimento através das atividades realizadas pelos alunos no tocante ao conteúdo a ser estudado, elaboramos a sequência didática a seguir.

MATERIAL E MÉTODOS

A Sequência Didática foi desenvolvida na turma do 3º Ano do Ensino Fundamental I, da Escola Municipal de Ensino Fundamental Tenisson Ribeiro, localizada na Rodovia dos Náufragos, 7336, no bairro Robalo, Aracaju - SE, com 25 alunos na faixa etária entre oito e nove anos. Essa pesquisa é exploratória e bibliográfica, pois conforme Gil (2008, p.44) “é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Com as informações obtidas a partir de pesquisas em artigos, livros e sites referentes ao conteúdo estudado e as observações escritas no diário de bordo, faremos a análise dos dados qualitativamente. A partir dessa perspectiva realizamos um levantamento teórico sobre o conteúdo em sites de pesquisa como o Google acadêmico para maior conhecimento a respeito da aroeira-vermelha, como também buscamos por imagens e atividades didáticas com a finalidade de servirem de base para a preparação da Sequência Didática (SD). As atividades foram adaptadas para a turma do 3º ano do Ensino Fundamental, respeitando o desenvolvimento intelectual como também a realidade dos alunos. Após o primeiro contato com o tema através das leituras, organizamos as atividades da SD do projeto de acordo com o roteiro abaixo descrito e os materiais utilizados estão relacionados dessa forma: notebook, projetor, caixa de som, impressora, vídeo, internet, pincel atômico para quadro branco, livro didático, impressões, lápis, caderno, borracha, papel sulfite.

Roteiro das Atividades

Tema: Aroeira.

Público-alvo (Série e Nível): 3º Ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais.

Justificativa: As pessoas estão prejudicando a natureza, pela falta de conhecimento das potencialidades que essa pode lhes proporcionar. Como exemplos, destacamos a queima do roçado, e/ou o corte de árvores. Por isso, é importante promover conhecimento da árvore da Aroeira-vermelha que, assim como tantas outras, tem muita importância para o meio ambiente como um todo.

Questão central: Qual a importância da árvore aroeira para o meio ambiente e também para o ser humano?

Objetivo geral: Conhecer as principais características morfológicas da aroeira e sua importância para o meio ambiente, como também os benefícios da sua utilização medicinal pelo homem.

Objetivos específicos: Conhecer as partes da árvore aroeira; compreender como se faz o chá de aroeira; conhecer o processo para se extrair o pigmento da folha da aroeira; conscientizar sobre a importância da preservação da árvore aroeira; conhecer a importância da árvore aroeira para os seres humanos e para o meio ambiente.

O que o aluno poderá aprender com as aulas?

Identificar as partes da árvore aroeira; aprender a fazer o chá da aroeira; fazer o pigmento da folha da aroeira; utilizar a fita métrica para calcular comprimento; desenhar partes da folha, flor e fruto da aroeira; perceber-se integrante, dependente e agente transformador do meio ambiente ao qual faz parte.

Conteúdo: As características da aroeira, a importância da aroeira para o meio ambiente, o uso da aroeira pelos seres humanos.

Desenvolvimento das cinco etapas da SD:

1ª Etapa - Objetivo: Conhecer a árvore aroeira e reconhecer suas partes morfológicas como folhas, frutos, sementes, tronco, visualizadas nas imagens projetadas. - **Estratégias didáticas:** Utilizar imagens da árvore aroeira completa e depois imagens com detalhes do tronco, das folhas, flores, frutos, ou seja, das partes da planta e através de questões norteadoras como: Quem conhece essa árvore? Quem já viu? Qual é o nome dela? favorecendo o conhecimento prévio dos alunos. - **Material didático:** Notebook, slides com apresentação de imagens projetadas em datashow e vídeo com a música “Aroeira”, de Sérgio Pererê e também o texto com a poesia “Aroeira do Sertão”, de autoria da professora doutora Mary Anne Bandeira. - **Tempo:** 1h40min.

- **Procedimento da 1ª etapa:** Um vídeo com o poema "O menino e a árvore" e outro com música “Aroeira”, de Sérgio Pererê, foi enviado via WhatsApp no dia anterior à aula para

a sensibilização dos alunos do conteúdo a ser estudado na aula do dia seguinte. No dia da aula, imagens da aroeira foram projetadas para que aconteça o diálogo e os questionamentos a respeito do conteúdo a ser estudado. Logo depois, a turma recebeu algumas fichas com questões impressas para serem preenchidas a respeito da árvore. Inicialmente, foi perguntado se eles já viram essa árvore no seu dia a dia e, caso positivo, em qual ambiente. Em seguida, eles foram questionados sobre algumas características próprias dessa árvore, como por exemplo: como são as folhas da aroeira? Como são seus frutos? Como são as flores? E também como é o tronco da aroeira?

2ª Etapa - Objetivos: Diferenciar a árvore aroeira das demais espécies de árvores a partir de imagens que foram projetadas em sala de aula; identificar pela observação as partes da árvore aroeira; desenhar as estruturas observadas da árvore aroeira. - **Estratégias didáticas:** Os alunos observaram e desenharam em papel sulfite suas observações da morfologia da aroeira.

- **Material didático:** Imagens da árvore, folhas de sulfite para o desenho de identificação de algumas das partes da árvore, lápis de cor, folhas, flores e frutos da aroeira. - **Tempo:** 1h40min.

- **Procedimentos da 2ª etapa:** No segundo momento, os alunos receberam um texto impresso de uma poesia sobre aroeira-vermelha “Aroeira do Sertão” e realizaram a compreensão do texto, onde identificaram algumas das características das árvores na poesia. Durante esse momento, foram projetadas imagens da árvore na sala de aula. Ao final, todos apresentaram uma frase que representa uma característica própria da árvore. A leitura do texto foi importante para conhecer um pouco mais sobre as características da árvore aroeira-vermelha.

3ª Etapa - Objetivos: Registrar, na ficha de observação, as observações de campo a respeito das espécies que vivem no entorno da aroeira-vermelha. - **Estratégias didáticas:** Os alunos irão para o pátio da escola onde farão observações do ambiente em que a árvore aroeira está inserida e preencheram a ficha de observação impressa com as espécies observadas no entorno da árvore. - **Material didático:** Celular, folhas de papel sulfite com tabela impressa para marcar os seres vivos que serão observados, uma trena, palitos de churrasco para demarcar o perímetro da observação e barbante. - **Tempo:** 1h40min.

- **Procedimentos da 3ª etapa:** Inicialmente iremos ao pátio da escola onde podemos observar a árvore aroeira com mais proximidade e então realizaremos a demarcação do perímetro de 1m² a ser observado com a trena, ao redor da árvore e, então, colocaremos

os palitos de churrasco e o barbante ao redor desta área. Os alunos observaram os seres vivos que estavam no entorno e na árvore e fizeram anotações na tabela presente nas fichas de observação, e, no final da aula, tivemos uma discussão a respeito da importância da árvore para esses seres vivos.

4ª Etapa - Objetivos: Demonstrar como é preparado o chá e quais são as partes da aroeira-vermelha utilizadas para uso de tratamento medicinal. - **Estratégias didáticas:** Apresentamos aos alunos as partes da aroeira-vermelha que são utilizadas na maioria das vezes para o tratamento de processos inflamatórios e também fizemos o chá das folhas para demonstração e degustação. - **Material didático:** Garrafa térmica de 1L com água quente, 100g de folhas e caules de aroeira devidamente higienizadas, um recipiente de vidro com tampa, copinhos descartáveis, açúcar para adoçar, colheres descartáveis. - **Tempo:** 1h40min.

- **Procedimentos da 4ª etapa:** Inicialmente, realizamos a demonstração das partes da árvore que são utilizadas para fins de tratamento medicinal e, em seguida, foi demonstrado como se faz o chá. Para isso, utilizamos 1 litro de água quente da garrafa térmica, 100g das folhas de aroeira ou meia xícara de chá das folhas, colocados num recipiente de vidro com tampa para que as substâncias curativas provenientes das folhas fossem evidenciadas na mudança de coloração da água. Esperamos o resfriamento desse líquido e realizamos a distribuição do chá para degustação em copinhos descartáveis, sendo que o açúcar estava à disposição, caso alguém desejasse adoçar o chá. É importante ressaltar que devemos redobrar os cuidados com o uso indevido das plantas medicinais e não abusar, como no caso do chá da aroeira-vermelha, pois essa precisa de detalhamento científico de comprovação mais detalhados para distinguir o que de real pode ser benéfico à saúde. Após cada aplicação das atividades realizamos uma discussão a respeito das conclusões dos alunos a partir das atividades propostas e com as respostas dadas nas discussões sobre os conteúdos estudados fizemos comparações e intervenções a respeito das colocações dos alunos, direcionando-os para as reflexões sobre conservação da aroeira e suas propriedades medicinais.

5ª Etapa - Objetivos: Demonstrar como extrair o pigmento da folha da aroeira - **Estratégias didáticas:** Os alunos observarão como se extrai o pigmento da aroeira através da maceração das folhas picadas, e um pouco de álcool para depois utilizarem esse pigmento, com auxílio de um pincel, numa folha sulfite. - **Material didático:** Folhas da aroeira, pilão do tipo de pilar temperos na cozinha, para macerar as folhas picadas, uma

peneira ou pano fino para coar o líquido da maceração, um copo de vidro para demonstração do pigmento sendo peneirado, copos descartáveis, folhas de papel sulfite, pincéis e pigmento de aroeira, um pouco álcool, preparado previamente. - **Tempo:** 1h40min.

- **Procedimentos da 5ª etapa:** No início da aula tivemos uma pequena discussão sobre pigmento, para logo depois partirmos para o experimento com a demonstração da maceração das folhas picadas dentro do pilão de tempero da cozinha e depois a filtragem. Realizamos a distribuição do pigmento nos copinhos plásticos, juntamente com os papéis e os pincéis, para que os alunos pudessem realizar pinturas e perceber a coloração do papel.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Devido ao momento pandêmico ao qual ainda estamos vivenciando, voltamos ao trabalho presencialmente na capital de Sergipe, Aracaju, no mês de setembro de 2021, porém, com algumas medidas sanitárias adotadas para esse retorno, incluindo a divisão das turmas dos alunos que vão à escola de forma presencial. No total, 25 alunos do 3º ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais, foram divididos em dois grupos, sendo um deles com nove alunos e o outro com oito dos que iriam participar das aulas presenciais, que os pais assinaram um termo de consentimento para a volta, desse total ainda ficaram os oito alunos que ficaram apenas nas aulas remotas e não participaram das aulas práticas presenciais. Os dois grupos retornaram às aulas presenciais e tiveram aulas em semanas alternadas. A realização das atividades da sequência didática propostas neste trabalho seguiu o cronograma de dias e horários letivos correspondentes às aulas de ciências dessa turma, que totalizaram cinco dias, com duas aulas de cinquenta minutos cada.

Primeiro Dia: 14/09/2021

Nesse primeiro dia, chegamos um pouco mais cedo para posicionar o projetor, fazer as conexões do computador e deixar tudo organizado para receber os alunos com tranquilidade. Com a presença de cinco alunos dos nove que deveriam estar frequentando esta semana, iniciamos a aula sensibilizando os estudantes para o tema que seria trabalhado, com a exposição de um vídeo com a música “Aroeira”, de Sérgio Pererê, cantada por Titane. Os alunos cantaram a música, de forma animada, porque eles a

conhecem, pois essa foi postada no dia anterior no grupo do WhatsApp da turma. Passados alguns minutos, fomos para exposição dos slides com apresentação do conteúdo sobre a aroeira, com imagens e informações para melhor conhecimento de suas principais características dentre outras informações que foram lidas pela professora. No segundo momento fizemos a leitura do texto Aroeira do Sertão, e estudo do texto. Essa atividade foi desenvolvida de forma tranquila, com o objetivo de motivar e reforçar o conteúdo já apresentado, colaborando para o ensino e aprendizado do tema. Ao final da aula, discutimos sobre tudo que foi exposto sobre as características da aroeira e sua importância para a sobrevivência de todos, e, então, um dos alunos indagou se uma das árvores presentes no pátio/jardim da escola era a aroeira. A professora respondeu que sim e que na próxima aula todos iriam até a árvore para fazer uma atividade prática. Um ponto relevante a ser considerado é a não alfabetização dos alunos, pois apenas oito do quantitativo de alunos sabem ler com muita dificuldade e por tanto isso dificultou a realização da leitura do texto impresso da música que foi distribuído para os presentes na sala. Terminada a aula, nos despedimos e os alunos saíram para o encontro com os pais e organizamos a sala para o próximo período de aulas.

Segundo Dia: 21/09/2021

No segundo dia de execução das atividades do projeto contamos com a presença de cinco dos alunos do total de oito dos que deveriam estar presentes nesta segunda semana de aplicação do projeto. Saímos para o pátio da escola, onde os alunos observaram a árvore, e o seu entorno, então explicamos como seria a atividade de observação. Os alunos fizeram a delimitação do perímetro a ser observado, com o auxílio da trena, marcaram com os palitos de churrasco e logo depois passaram o barbante de um palito ao outro sendo esse espaço delimitado de 1m, formando assim um quadrado em torno da árvore. Diante desse perímetro delimitado os alunos fizeram as observações e anotações dos seres vivos encontrados e a quantidade desses no entorno do perímetro delimitado e, também, na árvore. Em seguida, os alunos fizeram as anotações na ficha de observação. Após esse momento da experiência de observação, voltamos para a sala de aula e os alunos estavam empolgados com a experiência extraclasse e as novas descobertas. Depois de todos acomodados começamos a indagar sobre a importância da árvore para a sobrevivência dos seres vivos que vivem na árvore e no seu entorno. Os alunos interagiram, fazendo colocações sobre a quantidade e quais de seres vivos foram

encontrados, e a professora realizou as intervenções e orientações direcionado o ensino aprendido dos alunos para o despertar da preservação do meio ambiente. Ao final, nos despedimos e os alunos levaram a ficha para casa, ainda muito empolgados com as descobertas do tanto de seres vivos encontrados, como formigas, abelhas, caramujo, embuá chamados por eles de “bichinhos” e também outras plantas sobrevivendo a sombra da aroeira. Tivemos dificuldade na questão da fragilidade dos palitos de churrasco que quebraram na menor força atribuídas na execução da tarefa e então esse teve que ser substituído e então houve atraso no término da atividade de demarcar o 1m².

Terceiro Dia: 28/09/2021

Entramos todos na sala, esperamos que os alunos se acomodarem, nos cumprimentamos e iniciamos a aula com seis alunos dos nove que deveriam estar frequentando essa semana. No início da aula fizemos uma revisão do que foi visto na primeira aula, sobre as principais características e partes da árvore aroeira, para depois apresentar a atividade do dia, que foi desenvolvida a partir da observação de algumas dessas características físicas da aroeira. Foi explicado aos alunos que eles teriam que representar galhos da aroeira, previamente higienizados, por meio de desenhos. Os alunos receberam folhas de papel sulfite e lápis de cor, para que eles comessem a executar a atividade de produzir os desenhos. Foi explicado aos alunos que eles iriam falar sobre seus desenhos, apresentando suas observações para os colegas da turma, demonstrando o que aprenderam e também favorecendo as discussões e o aprendizado. Do total dos alunos presentes, apenas três fizeram apresentação demonstrando os desenhos para os colegas, porém os que não apresentaram, fizeram apenas comentários dos seus desenhos e também demonstraram interesse sobre os desenhos dos colegas que apresentaram. Ao final da aula ocorreram alguns comentários sobre os desenhos dos colegas, pois alguns alunos não entenderam o desenho de outro. Neste momento, a professora interveio e explicou que cada um tem uma forma de desenhar e interpretar seu desenho, e que o aprendizado é algo interno. Ao final da aula nos despedimos e todos saíram aos encontros de seus pais que os esperavam no portão. Assim, arrumamos e organizamos a sala de aula.

Quarto Dia: 05/10/2021

Aguardamos que todos os alunos se acomodarem com um total de oito alunos, do total previsto de estar presentes nesta semana, iniciamos a aula revisando o conteúdo da aula anterior. Dessa forma, estabelecemos uma conexão do conteúdo com a atividade a ser realizada, no tocante às principais formas de utilização da árvore aroeira e seus benefícios para os seres humanos. Passado esse primeiro momento de reavivamento do conteúdo estudado, fomos para a atividade prática da infusão com as folhas de aroeira. Para isso, foi necessário explicar aos alunos sobre a necessidade de higienizar o material a ser utilizado na infusão. Apresentamos os outros materiais que iríamos utilizar na prática e, em seguida, colocamos as folhas no recipiente de vidro, 100g para a quantidade de água quente que estava na garrafa térmica que era de 1L e esperamos alguns minutos para que finalmente a cor da água mudasse para o verde-clarinho, e assim pudemos observar o chá se revelando no recipiente de vidro. Esperamos mais alguns instantes para que o chá esfrie e distribuimos em copos descartáveis para que os alunos degustaram e então pudessem se pronunciar a respeito do sabor do chá e de outras observações. Após esse tempo, iniciamos as discussões sobre o experimento e esclarecimentos de dúvidas a respeito da utilização do chá para a saúde humana. Três alunos afirmaram não gostar de chá, e dois disseram que nunca tinham tomado chá, pois preferiam refrigerante, porém três tomaram e disseram ter gosto de café e por isso gostaram do chá.

Essa atividade foi muito interessante pois trouxe algumas recordações e reflexões de nossas vivências, como por exemplo que algumas crianças não gostaram do gosto de chá. Nesse momento questionamos: “Mas afinal de contas, o que é mais gostoso: chá sem açúcar ou refrigerante?”. Então, explicamos, que o chá é infinitamente mais benéfico para a saúde do que o refrigerante. Porém compreendemos que há uma disseminação do uso das plantas medicinais pela população, principalmente a de baixa renda que muitas vezes não dispõem de recursos financeiro e que também não podem contar com o serviço público de atendimento médico, e diante dessas dificuldades e mesmo o distanciamento do atendimento médico, ficam a mercê dos conhecimentos prévios dos benefícios sem sequer conhecer os malefícios que muitas plantas podem conter com substâncias de ação tóxica sobre organismos vivos. O uso terapêutico dessas plantas envolve várias etapas que vão desde o cultivo até a administração (BOCHNER, 2012, p. 538).

Os alunos que estavam presentes na aula puderam observar o processo de preparação do chá e de maneira geral conheceram a reação acontecendo de

transformação da água quente e as folhas verdes em solução de coloração verde amarelada em tempo real. Nesse momento conversamos sobre as precauções que devemos ter ao utilizar esse tipo de infusão para tratamento, porque assim como devemos ter cuidado com uso indevido de medicamentos, também assim o chá de Aroeira-vermelha devem ser utilizados com cautela e cuidado, pois esse também pode desencadear reações adversas como as alergias, no trato intestinal e também na pele. Ao final da aula nos despedimos e eles se foram saltitantes pelos corredores da escola. Depois que os alunos se foram, degustamos ainda mais do chá e então concordamos que gosto é parecido com o de um café fraco. Para nós que gostamos de café isso é bom, mas para quem não gosta talvez não seja tão bom assim.

Quinto Dia: 14/10/2021

Enfim chegou o último dia da aplicação das atividades. Neste dia estavam presentes nove alunos, a quantidade total que deveria comparecer na escola, de acordo com a lista de frequência do 3º ano. Nos cumprimentamos de forma habitual e aguardamos que todos pudessem acomodar-se. Iniciamos fazendo uma reflexão e resumo coletivo de tudo o que havíamos estudado até o momento, e retomamos o assunto sobre as utilidades da aroeira. Conversamos também sobre as cores da planta e de como poderíamos utilizar esses pigmentos para colorir nossos desenhos, pinturas, e outros objetos que usamos. Nesse momento, houve uma grande conversa e interação entre os alunos. Colocamos no quadro o que precisávamos para realizarmos o experimento de obtenção do pigmento natural e partimos para a demonstração. Demonstramos a maceração das folhas da aroeira picadas no pilão, junto com um pouco de álcool para melhor macerar as folhas, e então colocamos na peneira para que o líquido passasse para baixo e assim pudesse ser utilizado. Porém, como achamos que esse processo seria demorado, fizemos mais dessa parte do experimento em casa para obter maior quantidade de líquido, para então podermos distribuir para os alunos; depois da demonstração de como fazer para obter o pigmento das folhas da aroeira, utilizamos os mesmos copos descartáveis que foram utilizados no experimento do chá, e foram distribuídos para os alunos com o líquido, juntamente com pincéis e folhas de papeis sulfites, para que os alunos pudessem utilizar o pigmento da folha de aroeira. Ao final da aula todos os alunos demonstraram terem gostado da aula, como das outras vezes, e reclamaram quando o sinal tocou, porque queriam continuar na aula para pintar mais.

Nos despedimos, como de costume, e eles saíram ao encontro de seus pais pelos corredores da escola, e era um burburinho só. Assim, chegamos até o final da sequência didática e foi muito gratificante realizar as atividades aqui relatadas. Sentimos que estamos no caminho certo, pois a educação que prepara para a vida deve ser experiencial.

CONCLUSÃO

Entendemos que os objetivos do trabalho realizado foram alcançados, pois todas as informações compartilhadas com os alunos do 3º ano do Ensino Fundamental dos Anos Iniciais, certamente contribuirão para a construção de um cenário mais significativo a respeito da preservação da árvore aroeira e do meio ambiente. Através das atividades práticas pudemos potencializar o desenvolvimento de questionamentos que favorecem às mudanças de comportamentos, de hábitos e de atitudes, estabelecendo assim sentimento de valor, de respeito e de pertencimento dos alunos ao meio natural. Acreditamos que a partir das atividades práticas seja possível estabelecer um aprendizado significativo que favoreça o desenvolvimento do aprendizado com o protagonismo do aluno diante do próprio desenvolvimento.

Esse estudo foi relevante porque nos possibilitou ter uma melhor compreensão a respeito do tema e também que esse pode nos levar às várias outras discussões, por tanto é um tema com vários vieses para ser trabalhado que favorecem outras possibilidades de ensino e aprendizado. Acreditamos ainda que só com a educação conseguiremos as mudanças relevantes na promoção do respeito ao meio ambiente e a preservação da diversidade, por tanto temos que começar o trabalho com as nossas crianças o quanto antes na sala de aula, para que realmente as mudanças possam ocorrer ao longo do desenvolvimento dessas e para isso acontecer é importante priorizarmos o ensino de práticas relevantes e significativas para a vida e o cotidiano do aluno, e por tanto quando o ensino-aprendizado favorece o conhecimento científico, mesmo que esse seja num formato mais simples, porém o que importa é favorecer as mudanças de atitudes que irão acontecer futuramente. Os alunos têm o direito de aprender e não podemos lhes negar esse direito social importante para a vida cidadã. Os alunos de forma geral compreenderam os conteúdos estudados, porém houve dificuldades relativas à compreensão e interpretação por conta da falta de não saber ler, pois dentre os 17

participantes nas atividades práticas do projeto, apenas 6 sabiam ler com dificuldade e isso é provavelmente consequência da situação pandêmica a qual estamos vivenciando.

Ainda existem alguns materiais utilizados na efetivação de algumas práticas do projeto como a água quente e o utensílio de vidro, podem ser não uma escolha tão acertada para trabalhar com a cooperação das alunos de acordo com a faixa etária de idade, por isso temos que apenas fazer a demonstração da atividade sem muita participação do aluno, porque em primeiro lugar devemos pensar na segurança do trabalho a ser executado. Houve também grande dificuldade quanto ao quantitativo de alunos para a realização das atividades presenciais, pois as aulas que eram ministradas presencialmente para uma turma tinha que ser de certa forma também enviadas via whatsapp, como resumo, para os alunos que estavam em casa e que voltariam na próxima turma, para que esses pudessem acompanhar o que se estava trabalhando na semana em que esses estavam em casa, e mesmo assim todas as vezes que trocava de turma tínhamos havia muita dificuldade dos alunos em acompanhar o conteúdo.

As informações sobre o trato medicinal da árvore aroeira-vermelha despertou curiosidade e interesse sobre a temática, pelo fato de que essa árvore tenha utilidade no tratamento de algumas ocorrências patológicas, e portanto demonstra relevância para esse tipo de trabalho, pois esse faz parte do cotidiano de muitos alunos. É também notória a necessidade de outros estudos relacionados a essa temática, pois essa precisa de mais aprofundamento tanto do conteúdo em si, como também por essa oferecer uma variedade de vieses no tocante ao ensino de Ciências para alunos do Ensino Fundamental Anos Iniciais.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO C R. O que é educação. 6. Ed. São Paulo: Ática, 1982.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília: MEC/SEB, 2018. 600 p. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 07 out. 2021.

BOCHNER, Rosany et al. Problemas associados ao uso de plantas medicinais comercializadas no Mercado de Madureira, município do Rio de Janeiro, Brasil. **Revista Brasileira de Plantas Mediciniais**, v. 14, p. 537-547, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbpm/a/58Ms9YGwv5bBjVk5v7GQrNn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 28 Dez. 2021.

CARVALHO, P. E. R. Aroeira verdadeira. **Embrapa Florestas-Circular Técnica (INFOTECA-E)**, 2003. Disponível em <https://www.infoteca.cnptia.embrapa.br/bitstream/doc/312989/1/CT0082.pdf>. Acesso em 24 Set. 2021.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

NEVES, Edinelson José Maciel et al. Cultivo da aroeira-vermelha (*Schinus terebinthifolius* Raddi) para produção de pimenta-rosa. **Embrapa Florestas-Documentos (INFOTECA-E)**, 2016. Disponível em: <https://ainfo.cnptia.embrapa.br/digital/bitstream/item/147129/1/Doc-294-1270-Completo.pdf>. Acesso em: 10 Out. 2021.

NOVO, Benigno Núñez. **O poder das Plantas medicinais: plantas medicinais**. Editora: Bibliomundi. p. 109. 2021. Disponível em: https://www.google.com.br/books/edition/O_poder_das_plantas_medicinais/qfwkEAAQBAJ?hl=ptBR&gbpv=1&dq=Benigno+N%C3%BA%C3%B1ez+Novo,+planta+medicinais&printsec=frontcover. Acesso em: 20 Set.2021.

PERERÊ, Sérgio. **Titane oficial**. Aroeira. YouTube, 2013. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=GBJMf1rtPtI>. Acesso em: 20 Set. 2021.
POEMA SOBRE O DIA DA ÁRVORE|O MENINO E A ÁRVORE|DIA DA ÁRVORE. Criativo Rubi. **Youtube**. 8 set. 2021. 1min11s. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=d5we6BCGFQQ>. Acesso em: 10 set. 2021.

RUAS, F. G. Seleção de genótipos, manejo e perfil químico de aroeira (*Schinus terebinthifolius* Raddi.) no Estado do Espírito Santo. **Dissertação de Mestrado em Biologia Vegetal**. Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, 2016. 142 p. Disponível em: <https://biblioteca.incaper.es.gov.br/digital/bitstream/item/2719/1/BRT-selecaodegenotiposmanejoepperfilquimicodearoeira.pdf>. Acesso em: 15 Out. 2021.



Capítulo 8
ENSEIGNEMENT DE FLE: RAPPORT D'EXPERIENCES AU
STAGE AU NUCELE/UFRR
Maiane Machado Sá

ENSEIGNEMENT DE FLE: RAPPORT D'EXPERIENCES AU STAGE AU NUCELE/UFRR

Maiane Machado Sá

Graduada em Letras, habilitação em Português-Língua e Literatura Francesa e Literaturas Francófonas, na Universidade Federal de Roraima- UFRR. Especialista em ensino de línguas em contexto de diversidade linguística -Universidade Estadual de Roraima- UERR. Especialização em metodologia do ensino de língua portuguesa e estrangeira- Centro Universitário Internacional- UNINTER. Graduada em Pedagogia pela Unifacvest. Especialista em educação infantil e letramento pela Faculdade Metropolitana do Estado de São Paulo. Especialista em educação especial e inclusiva pela Faculdade São Luís. Mestre em Estudos Linguísticos pela Universidade Estadual de Maringá -UEM/PR. Aplicadora da prova do CELPE BRAS - O Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros desde 2016. Atua como professora no curso de pedagogia da UFRR e de língua portuguesa pela SEED no estado de Roraima.

RÉSUMÉ

Ce travail fait partie du résultat de la discipline Stage en Français Langue Etrangère- FLE, du cours de Lettres réalisé au second semestre de 2016 à l'Université Fédérale du Roraima. Ce travail vise à montrer les expériences vécues pendant le stage de FLE au NUCELE- Núcleo de Línguas e Literaturas de Línguas Estrangeiras réalisé auprès les élèves d'enseignement secondaire des écoles publiques de l'état de Roraima. Les activités développées en salle de classe ont été basées sur l'Approche Communicative, la méthode audiorale et directe pour promouvoir l'interaction en salle entre les élèves (MOROSOV ; MARTINEZ, 2008 ; NOVAES, 1992). Les principales activités développées ont été en groupe avec des dynamiques et aussi de manière individuelle a fin de stymuler e motiver les élèves à étudier la langue française avec engagement. L'enseignante a utilisé (in)cohérence le livre Alter Ego A1+. Un manuel qui apporte beaucoup d'activités illustratives et dynamiques. On a observé les (in)cohérence entre les objectifs du manuel et les objectifs du centre de langue-NUCELE. Comme apport theorique a été utilisé aussi (Freire, 1996) qui parle un peu sur les pratiques en salle de classe et (Pimenta ; Lima, 2005) où discutent sur la formation des enseignants et

pédagogues à partir de la relation entre théorie et pratique que est présente dans les activités de stage.

Mots-clés: Enseignement. Français Langue Étrangère. Stage

1 Introduction

Le stage supervisionné en langue étrangère Français enseignement secondaire du cours de Lettres, a été développé au Nucele- Núcleo de Línguas e Literaturas Estrangeiras, à l'Université Fédérale de Roraima, entre le 12 janvier et le 02 mars 2017 avec les élèves de l'école regulier Airton Sena. Le programmes du cours vise à réflexion sur les postulats linguistiques et pédagogiques concernant le processus d'enseignement et d'apprentissage du français langue étrangère dans l'enseignement secondaire. Cela a été mon troisième et dernier stage en langue française et j'ai bien aimé réaliser parce que j'ai pu avoir un contact avec une classe d'élèves d'enseignement secondaire, en langue française.

Avec ce stage les élèves accèdent à une connaissance de la langue française à travers de ces connaissances ils peuvent faire une petite production textuelle et interagir en classe de FLE à partir des lexiques qui ont été travaillés. Ainsi, cette ces classes vont éveiller aux élèves le désir d'apprendre une nouvelle langue et ensuite utiliser les connaissances qui ont été obtenues de la langue française en classe de FLE dans d'autres contextes. Ce article va aborder un peu de mon expérience pendant ce stage.

Description de la classe, quantite d'élèves, situation de la classe

Le stage s'est passé au Nucele - Núcleo de Línguas e Literaturas Estrangeiras à l'Université Fédéral de Roraima. Le nucele est un bâtiment qui propose des cous d'anglais, de français et d'espagnol, il y a une bonne structure physique, composé de 4 salles de classe, une coordination et un toilette. C'est un espace agréable où les étudiants vont étudier les langues. Il fonctionne du lundi au vendredi, matin, midi et soir. Le stage s'est passé dans la salle de classe Aimé Césaire. C'est au il y a une bonne structure physique concernant les chaises, tables, le climatiseur et le système électrique. Dans la salle il y a beaucoup d'outils pour développer une bonne classe, par exemple, la télévision, la carte de la France, la décoration, etc. De cette façon, on peut faire une classe plus dynamique et

stimuler plus encore les élèves à apprendre. J'avais un groupe de 4 étudiantes de 17 – 18 ans qui sont venues d'école publique de l'État de Roraima Airton Sena.

Application / interventions des plans des classes

Dans ce stage, les méthodes que j'ai utilisées ont été audiorale, directe, parce que ces méthodes valorisent principalement l'oralité et l'approche communicative, vu que celle-ci priorise des situations réelles du quotidien. J'ai travaillé les dossiers 0 et 01 du livre *Alter ego plus* avec les élèves. Les contenus travaillés sont très élémentaires, comme les salutations, les jours de la semaine, les mois de l'année, les verbes être, rêver, adorer et avoir, les articles définis et indéfinis, adjectifs possessifs et interrogatifs, la négation ne + verbe+pas et les stratégies de compréhension orale et écrite à partir du texte *mon film préféré*.

Le développement des activités a été réalisé par le moyen de dialogues oraux, en groupe, avec la répétition des salutations, des jours de la semaine et des dialogues. Ensuite, ils ont fait la production des dialogues oraux sur les thèmes étudiés. Ces activités ont été travaillées en salle de classe à partir d'une musique comme, « les jours de la semaine » et plusieurs d'audios du livre *Alter ego plus* pour faciliter l'apprentissage des élèves.

2 Apport Théorique

Le livre *Pédagogie de l'autonomie* de Paulo Freire, publié en 1996, expose les savoirs nécessaires à la pratique éducative. Le livre a trois chapitres ; le premier parle de neuf manières d'enseignement, il commence toujours par le verbe enseigner quand il annonce sa réflexion : enseigner exige rigueur méthodique, exige la recherche, le respect aux savoirs des élèves, la criticité, l'esthétique, l'éthique, la corporéification (mettre en pratique ce qu'on dit); des verbes et expressions mots par l'exemple, risquer, accepter le nouveau et refuser toute forme de discrimination, réflexion critique et finalement la reconnaissance de l'émergence de l'identité culturelle.

Le deuxième chapitre parle de la condamnation de l'expression « transférer la connaissance », c'est-à-dire, qu'il n'aime pas cette expression ; il préfère l'expression « construire avec les élèves » ; il annonce neuf réflexions et commence toujours encore

par le verbe enseigner. Il affirme que enseigner exige la conscience de l'inachèvement, la reconnaissance d'être conditionné, le respect à l'autonomie de l'être des élèves, bonté, humilité, tolérance, lutte en défense des droits des élèves, appréhension de la réalité, la joie et l'espoir, la conviction de changement est possible, la curiosité.

Le troisième chapitre a le titre enseigner est une spécialité humaine ; il a neuf thèmes de discussion. Paulo Freire affirme que « enseigner exige sécurité, compétence professionnelle et générosité, exige engagement, comprendre que l'éducation est une forme d'intervention dans le monde, liberté et autorité, prise de conscience de décision, savoir écouter, reconnaître que l'éducation est idéologique, disponibilité au dialogue, aimer les élèves. » (FREIRE, 1996).

Dans le premier chapitre, quand Paulo Freire parle de risquer, d'acceptation le nouveau et de refus de toute forme de discrimination, il rejoint le thème n° 7 du troisième chapitre qui parle de la reconnaissance de l'éducation idéologique, c'est-à-dire, que le professeur doit réfléchir sur sa pratique en reconnaissant les problèmes sociaux et le problème administratif de l'école. Dans les problèmes sociaux il y a le problème de la violence physique qui peut s'installer dans la communauté scolaire. Le professeur qui n'accepte pas le nouveau peut être d'accord avec la forme de discrimination. Il peut aussi accepter l'idéologie de l'éducation sans discuter le problème qui apparaît dans la salle de classe mais il est nécessaire être un professeur qui diffuse la joie et l'espoir comme l'auteur affirme dans le point n° 7 du deuxième chapitre.

Reflexion

Quand Paulo Freire dit que enseigner exige la recherche, il fait une liaison avec le thème n° 2 du troisième chapitre qui se rapporte à l'engagement du professeur, c'est-à-dire, que le professeur doit être engagé pour enseigner, et pour réaliser ça il a besoin de faire une recherche, une recherche de nouvelles activités, des nouveaux contenus, il est nécessaire que le professeur se dédie à cette recherche pour préparer une bonne classe, parce que comme dit l'auteur chercher fait déjà de la pratique du professeur a la responsabilité envers ce qu'il enseigne à ses élèves, il est nécessaire aussi que le professeur montre à ses élèves sa manière de penser politiquement et sa profession.

Stage enseignement et apprentissage : différentes conceptions

Le texte *le stage enseignement et apprentissage: différentes conceptions*, les auteurs sont Selma Garrido Pimenta, professeur à l'Université de São Paulo-USP et Maria Socorro Lucena Lima qui est aussi professeur à l'Université au état de Ceará- UECE. Cet article est publié dans la revue *Poíesis*, volume 3, numéro 3 et 4, pages 5 à 24 dans les années 2005/2006. L'objectif de ce texte est discuter la formation de enseignants et pédagogues à partir de la relation entre théorie et pratique présente dans les activités de stage. Les auteurs écrivent cet article parce que la pratique qui imite les modèles scolaires leurs fait des soucis. L'objet d'étude est le stage. E cette activité doit approcher de la théorie de la pratique. Les auteurs défendent l'activité de stage comme élément de rapprochement de théorie et la pratique mais aussi et surtout comme l'activité de recherche; ensuite, elle présente un témoignage d'un professeur des années 1990 qui exprime sa frustration de la réalité de l'école. Les auteurs constatent qu'il n y a pas de relation entre la théorie et la pratique dans les cours de formation de professeurs.

Les auteurs critiquent le curriculum comme ensemble de connaissances, de savoir-disciplinaire sans séparer le terrain professionnel du futur enseignant; illes posent des questions sur la signification d'être professionnel, sur le type de professionnel qu'on veut former, la contribution de l'enseignant pour la société humaine; elles affirment que ces questions sont cachées dans le curriculum. Les auteurs aussi observent que le volume horaire est moins important que le volume horaire dédié à la théorie, c'est-à-dire, que les auteurs critiquent le manque de valorisation du volume horaire dédié à la pratique. Dans ce point, les auteurs parlent sur les formes d'apprentissage, qui se donnent à travers de l'imitation et de l'obsevation des modèles qui dans la pratique. De cette façon, les élèves peuvent apprendre avec les pratiques du professeur, ils observent et construisent sa propre forme d'être. Les auteurs parlent aussi que la formation d'enseignant est faite à travers l'observation. D'après les auteurs de cet article, le stage se résume dans une pratique d'observation des professeurs en classe et ainsi se construisent l'imitation des modèles.

Quant à *la pratique comme instrumentalisation technique*, il est nécessaire qu'il y ait une réalisation des techniques pour réaliser les actions; les auteurs parlent aussi d'une critique concernant la théorie et la pratique, qu'elles sont traitées de façon différentes, et cela porte des points négatifs pour la formation d'enseignant, car les élèves affirment

que dans la pratique, la théorie est différente. Pimenta et Lima font une critique aux disciplines pratiques; elles affirment que la didactique utilisée donne l'illusion que les situations d'enseignement sont égales. Cette critique cause une négation en référence à la didactique, car la didactique est substituée par une critique aux écoles ; par contre la société considère que l'école reproduit les idées qui sont dominantes. Les auteurs finissent en disant que dans la période de la formation des enseignants plusieurs recherches sont créées pour contribuer aux cours de formation. Les recherches montrent que l'université est l'espace qui forme les bons professeurs et que la recherche est une source très importante pour cette formation. Dans ce point, les auteurs défendent la pratique sociale, qui est action, elles affirment que la théorie et la pratique doivent être utilisées en même temps. Pimenta et Lima se basent sur Sacristán pour que dans la pratique, est institutionnalisée car les manières d'éduquer se passent dans les différents contextes institutionnalisés, et elles doivent faire allusion à la manière de penser, les valeurs, etc. Les auteurs disent que dans un cours de formation de professeurs, toutes les disciplines sont importantes et doivent offrir une contribution à la formation des enseignants, à partir de nouvelles façons de construire l'éducation. Le point d'approximation de stage avec la réalité et l'activité théorique va border sur les recherches et études qui ont été faites concernant la théorie et la pratique et les résultats portent des nouvelles conceptions de stage. À partir des recherches réalisées par Pimenta la discussion concernant la différence entre la théorie et la pratique nous fait comprendre que le stage n'est pas une activité pratique mais théorique, est une activité qui transforme la réalité. Le stage comme recherche et la recherche au stage seraient inséparables. Les auteurs affirment que la pratique de stage ouvre des opportunités pour créer des nouveaux travaux/projets qui seront développés pendant ou après la réalisation de la pratique de stage, parce que dans cette période beaucoup d'idées apparaissent à partir des expériences vécues, cela est élèves habilités, pour la connaissance d'espace physique scolaire. Cela montre que la tâche scolaire est toujours la conséquence des choses qui sont réalisées par les professeurs dans les contextes historiques, culturels et sociaux.

Les compétences attendues de l'enseignant de langue vivante

Les compétences didactiques et pédagogiques qui sont essentiels pour l'enseignant de langue étrangère. Ce texte liste la didactique et ses supports comme une

des compétences plus important pour mettre en classe de français langue étrangère, ensuite il cite la pédagogie aussi comme une des compétences importantes pour cette tâche. Dans la pédagogie il y a des points très importants comme conduire la classe et des techniques utilisées dans la classe de langue vivante.

Projet Politique- Pédagogique

Concernant la participation collective, (ONGHI; BENTO, 2006) abordent que le projet politico pédagogique doit être construit en partenariat, c'est à dire, collectivement vu que c'est un document qui représente l'identité de l'école. Cette construction est faite à partir des réunions avec l'administration, la communauté scolaire, la famille avec l'objectif de transformer les idées qui sont discutées en action, pour améliorer son processus de construction. Dans ce processus est très important le rôle du groupe parce que le groupe va motiver, informer les gens de l'importance de ce document pour avoir une meilleure qualité dans les pratiques scolaires et englober les fonctionnaires de l'école à fin de montrer la réalité de la communauté scolaire et savoir écouter les propres élèves pour connaître la vision qu'ils ont de leur école. En faisant ça, montre la valeur des élèves. C'est très important aussi que les fonctionnaires croient que le projet va améliorer la qualité de l'éducation. La participation de la famille est intéressante parce que rapproche la réalité des élèves avec le contexte scolaire et ainsi l'école peut comprendre mieux la vie des élèves qui composent ce espace de l'éducation. Pendant la construction c'est très difficile d'arriver dans un résultat final, c'est à dire, dans un consensus vu que il y a beaucoup d'idées, mais est rôle du groupe définir et faire une réflexion sur chaque chose pour finir les doutes des gens qui sont englobés, mais pour ce processus se réaliser il est nécessaire que il y a des stratégies et méthodologie pour reconnaître/ connaître la réalité locale. Il est nécessaire que après finir la construction du projet fasse une évaluation, une analyse de ce qui a été réalisé, en train d'être utilisé et à chaque deux années faire une réévaluation et continuité de l'écriture du projet. L'objectif de ce texte a été montrer l'importance et fonction du projet politico pédagogique, vu que est ce document qui fait l'identification de l'école, en cherchant la participation collective des élèves, de la famille, fonctionnaires, etc. Ce article a montré aussi que sa construction n'est pas facile, car a beaucoup de difficultés personnelles, mais c'est une construction importante et fondamentale pour tous qui participent de forme directe et indirecte de la communauté scolaire.

Le livre la didactique d'enseignement et l'évaluation d'apprentissage en langue étrangère de Ivete Morsosov et Juliana Martinez, publié en 2008, présente des plusieurs méthodes qui sont utilisés dans une classe de langue. D'abord, les auteurs parlent de la méthode de la traduction et de la grammaire (MTG). Cette méthode a comme principale caractéristique la traduction de textes de la langue étrangère à la langue marternelle. Les activités réalisées en salle visent seulement la lecture et la production de textes. De cette façon, les classes ne stimulent pas les élèves, parce qu'elles ne sont pas dynamique, ne stimulent pas les élèves à penser ni à exprimer ses idées.

La méthode directe est née après la MTG. Dans cette méthode, l'élève a plus d'oportunité d'interagir avec le professeur, c'est a dire, différemment de la MTG en quoi l'élève était focalisé seulement dans la lecture et la production de textes, en résultant en une chose très monotone. Dans la MD, l'élève interagit lentement avec le professeur, où le professeur utilise des outils qui mène l'élève à comprendre mieux, sans faire la traduction ; de cette manière, il va apprendre à penser à la langue étrangère. Dans cette méthode, il y a une croyance concernant le fait qu'une personne qui est native enseigne mieux qu'une personne qui n'est pas native, qui a fait ses études à l'université ; or ça c'est relatif, vu que pour être un bon professeur, il est nécessaire avoir une didactiqu, une bonne utilisation des instruments didactiques.

Ensuite, les auteurs présentent la méthode de la lecture, qui se compose dans l'habilité de lire. Les principales activités utilisées en classe ont été basées sur des textes, l'utilisation de la grammaire. L'autre méthode que Morosov et Martinez abordent est l'audiorale. Elle est née pendant la seconde Guerre Mondiale. Ses caractéristiques principales sont basée sur des activités utilisant l'oralité en valorisant la prononciation et la conversation et la répétition est très présente dans les activités proposées pour cette méthode avec ces utilisations en classe, on a la dynamique et le travail en groupe.

La méthode silencieuse de Gattegno a comme objectif approcher les aprenants des personnes natives. Dans le stage réalisé on a cherché à approcher les élèves des personnes qui parlent le français, par exemple, les francophones qui viennent des pays de l'Afrique. Les activités principales sont : silence de professeur, correction fait en couples, évaluation à la fin de chaque activité réalisées par les élèves. Après toutes ces méthodes, l'aproche communicative est nées ayant comme princiapal objectif, l'oralité. Dans cette approche le professeur valorise la connaissance du monde que l'élève porte, elle donne d'oportunité de s'exprimer, et possibilite la dynamique du groupe, parce qu'il réalise des activités

routinières, c'est à dire, des situations réelles et ça stimule l'apprentissage et le désir d'apprendre plus la langue étrangère. Les techniques utilisées dans cette approche sont : les jeux, travail en groupes, dramatisations et discussions d'idées.

Krashen présente une différence entre l'apprentissage et acquisition d'une langue. Selon lui, l'apprentissage est un processus qui est basé en étude menée, avec l'utilisation des règles grammaticales, c'est à dire, est résultat d'une étude formelle. tandis que l'acquisition est un processus qui arrive naturellement hors de contexte d'apprentissage formelle, qui n'est pas prévu.

Dans le chapitre intitulé « les mouvements communicatifs et la salle de classe de langue étrangère », les auteurs abordent sur différents types d'approches. Entre ces approches, je peux remarquer les principales comme l'approche basée par tâches ou actionnelle, qui a comme objectif principal le développement de tâche en groupe parce que ça promeut l'interaction entre les élèves et facilite l'apprentissage. L'approche collaborative défend que les apprenants apprennent ensemble, c'est-à-dire, apprennent avec les propres collègues, parce que l'apprentissage arrive en groupe. Selon les auteurs, avec le travail en groupe, les élèves partagent des informations personnelles et ça aide dans la résolution de ces problèmes. Ensuite, les auteurs parlent de l'approche interculturelle où ils abordent que l'apprentissage d'une langue ne peut pas être séparée de la culture, c'est-à-dire, des aspects culturels. L'objectif de cette approche est que les élèves comprennent la langue et la culture qui est étudiée et pas la compétence orale.

Girard (1975) dans le chapitre « les moments de la classe des langues » présente trois moments spécifiques dans une classe de langue. Le premier est la présentation. Dans ce moment, le professeur doit se présenter, c'est le moment de connaître les élèves, et après présenter les éléments de la leçon et enseigner la phonétique, la syntaxe et la morphologie. C'est le moment où le professeur donne le contrôle des activités et dans ces activités, il y a le moment de la répétition. Si l'élève ne comprend pas, il est nécessaire faire la répétition individuelle et aussi collective. Le deuxième moment est l'exploration. Ce moment est pour explorer si les élèves ont entendu le contenu passé. Il faut que le professeur réalise des exercices basés en situations familières, parce que les élèves vont s'exprimer d'une façon plus libre, car ils seront dans une situation proche de sa réalité. Le dernier moment que l'auteur présente est la fixation. Après connaître le contenu, l'explorer, il y a le moment de fixer tous ce qui a été étudié à travers des exercices avec une approche écrite et toujours en confirmant la compréhension de l'élève.

3 Methodologie

La méthode utilisée pendant le stage a été audiorale, directe, j'ai utilisé aussi l'approche communicative, vu que c'est une méthode qui rapproche les élèves de la réalité, que les classes sont travaillées dans un contexte réel. D'abord, j'ai travaillé les salutations, les couleurs, les verbes être, avoir, les mois de l'année, les jours de la semaine, l'alphabet, et les adjectifs de nationalité. J'ai travaillé aussi avec des musiques. les élèves ont écouté des dialogues du livre alter ego +, ont répété et ensuite ils ont fait des dialogues ; après, ils ont fait des productions orales et la lecture des dialogues et des musiques travaillés en salle de classe. Ces thèmes ont été travaillés pendant les interventions. Les élèves ont fait les hypothèses sur le texte écrit et oral.

Considérations Finales

Pendant la période de la pratique, l'atuation en salle de classe s'est donnée de forme tranquille et pacifique. J'ai appris beaucoup pendant le processus de construction et d'application des théories acquises dans ce stage. Le stage a eu des points positifs et négatifs. Un des points positifs a été la bonne réception des élèves, la valorisation que les élèves ont démontré à mon travail, quand ils étaient en train de interagir et en train de réaliser les activités avec enthousiasme, et pour cela, les activités partagées ont été réalisées avec succès. Le deuxième point positif concerne l'opinion des élèves par rapport à la méthode utilisée, c'est-à-dire, les élèves dans une classe ont dit qu'ils avaient aimé la classe où il y a eu l'utilisation des audios. Le point négatif trouvé concerne le nombre d'élèves ; je n'en avais que quatre et quand une ou deux ne pouvaient pas venir, je devais adapter le plan. Mais tout s'est passé très bien.

Références

BERTHET, A.; DAIL, E.; HUGOT, C; M. KIZIRIAN, V ; WAENDENDRIES, M. *Alter ego a1*. Paris : Hachette, 2012.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. 46 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GIRARD, D. Os momentos da aula de línguas. In: GIRARD, Denis. *Linguística aplicada e didática das línguas*. Lisboa, Editorial estampa:1975.

LONGHI, S.R.P. e BENTO, K. L. *Projeto político-pedagógico* : Uma construção coletiva. Revista de divulgação técnico-científica do ICPG. vol. 3. N. 9. 2006.

MARTINS, J. Z; MOROSOV, I. Panorama histórico dos principais métodos e abordagem no ensino de línguas estrangeiras. In: MARTINS, Juliana Zeggio; MOROSOV, Ivete. *A didática do ensino e a avaliação da aprendizagem em língua estrangeira*. Curitiba: Ibplex, 2008.

MARTINS, J. Z; MOROSOV, I. Os movimentos pós-comunicativos e a sala de língua estrangeira. In: MARTINS, Juliana Zeggio; MOROSOV, Ivete. *A didática do ensino e a avaliação da aprendizagem em língua estrangeira*. Curitiba: Ibplex, 2008.

MARTINS, J. Z; MOROSOV, I. A sala de aula de língua estrangeira e a formação para a cidadania. In: MARTINS, Juliana Zeggio; MOROSOV, Ivete. *A didática do ensino e a avaliação da aprendizagem em língua estrangeira*. Curitiba: Ibplex, 2008.

PIMENTA, S.G. e LIMA, M.S.L. *Estágio e docência*: diferentes concepções. Revista poésis- vol. 3. N.3 e 4, p. 5-24. 2005/2006.



Capítulo 9
MELANCOLIA DE GÊNERO ENTRE FREUD E BUTLER: A
SUBVERSÃO DA CONCEPÇÃO ONTOLÓGICA DE
IDENTIDADE DE GÊNERO
Weber Mendes dos Santos
Edilson Mateus Dos Passos Santos

MELANCOLIA DE GÊNERO ENTRE FREUD E BUTLER: A SUBVERSÃO DA CONCEPÇÃO ONTOLÓGICA DE IDENTIDADE DE GÊNERO

Wheber Mendes dos Santos

Psicanalista, Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe (UFS) na linha de Sociedade, Subjetividades e Pensamento Educacional. Bolsista pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). É membro dos grupos Balbucios: Gaguejar uma Infância?(UFS) e Grupo de Estudos e Pesquisas Educacionais (GEPE-Uneal)

Edilson Mateus Dos Passos Santos

Psicanalista, Graduado em Psicologia pela Universidade Tiradentes (Unit). Membro do Coletivo de Diversidade (CEID-UNEAL). Pós-graduando em Saúde Mental (FAVENI).

RESUMO

Este trabalho buscou alargar a compreensão do conceito de “Melancolia de Gênero” proposta por Butler fazendo um paralelo com as construções psicanalíticas de Freud sobre melancolia.

Palavras-chave: luto, melancolia, psicanalítica.

ABSTRACT

This work sought to broaden the understanding of the concept of "Gender Melancholy" proposed by Butler by paralleling Freud's psychoanalytic constructions on melancholy.

Keywords: mourning, melancholy, psychoanalytic.

INTRODUÇÃO

Desde as últimas décadas do século XX, os estudos sobre gênero têm passado por uma revolução intelectual que desafia concepções pré-estabelecidas sobre identidade, sexo e poder. No cerne desse movimento, Judith Butler emerge como uma figura seminal,

cujas obras exploram profundamente como o gênero não é simplesmente um dado biológico ou uma categoria natural, mas uma construção social e discursiva complexa. Influenciada pelo pensamento de Michel Foucault e Sigmund Freud, Butler propõe uma reconstrução genealógica das normas de gênero, questionando a universalidade da categoria "mulher" e suas implicações nas dinâmicas de poder.

Ao desafiar as fronteiras tradicionais entre sexo e gênero, Butler convida a uma reflexão crítica sobre como as identidades são formadas, mantidas e contestadas através de práticas performativas e discursivas. Nesta introdução, exploraremos as principais contribuições de Butler, especialmente focando na sua abordagem à melancolia de gênero e suas conexões com a teoria psicanalítica freudiana. A análise desses temas não apenas amplia nosso entendimento teórico sobre gênero, mas também abre caminho para discussões sobre as implicações políticas e sociais dessas construções identitárias na contemporaneidade.

MELANCOLIA DE GÊNERO PARA BUTLER

Influenciada diretamente pelo pensamento de Foucault, a filósofa Judith Butler em sua obra *“Problemas de Gênero: Feminismo e Subversão da Identidade”*, busca realizar uma reconstrução genealógica da categoria universalizante “mulher” e dos problemas no modo operante gerados por essa construção, dentro das relações de gênero.

Ao se alinhar a uma perspectiva construcionista social, Butler concebe o sujeito como uma constante da interação recuperando a tese foucaultiana de que o sujeito se forma através de processos de subjetivação e objetificação, onde ao mesmo tempo que se compõe como sujeito, compõe a sociedade e em todo esse processo, performatiza gênero: “O gênero mostra ser performativo no interior do discurso herdado da metafísica da substância - isto é, constituinte da identidade que supostamente é” (BUTLER, 2020, p.56).

Desse modo, ao se afastar de qualquer experiência para além da interação social, Butler rompe com a metafísica da substância e a fenomenologia, se distanciando de uma concepção de ser ontológica de gênero. Para ela, a linguagem carrega consigo uma materialização, onde toda fala e expressão é inscrita no campo da ação e disputa.

A crítica da autora a situa em uma posição contrária às concepções estruturalistas de gênero, que universalizam o conceito de “gênero” em referência ao social, e a opõe ao “sexo” que está ligado a natureza. Para Butler (2020), tanto o gênero como o sexo são

criações culturais, não estando condicionados o natural (pré-discursivo), porque a própria ideia de natureza é construída socialmente. Dessa forma, não existe uma linearidade original entre sexo-gênero e desejo.

Ao tentar entender os efeitos da produção naturalizada da matriz normativa gênero/sexo/desejo, Butler recorre aos escritos de Freud, questionando as formulações edípicas geradas pela proibição do incesto, propondo uma nova leitura a partir da hipótese do “tabu da homossexualidade” e a aquisição da identidade de gênero. Esse trabalho tem como principal finalidade analisar os desdobramentos de Butler a respeito do conceito de melancolia de gênero, e suas implicações com a teoria psicanalítica freudiana, através de uma revisão bibliográfica dos escritos de Freud e Butler.

DA MELANCOLIA EM FREUD A MELANCOLIA DE GÊNERO EM BUTLER

Ao trabalhar a questão do luto em suas formulações metapsicológicas, Freud publicou, em 1917, um dos seus principais textos chamado “Luto e Melancolia”. Tanto o luto quanto a melancolia eram impasses que representavam conflitos sociais advindos da condição de produção desse texto que cronologicamente sucedeu um texto pouco conhecido, *“Considerações contemporâneas sobre a guerra e a morte”* publicado em 1915. O interesse de Freud pela morte era advindo de um grande cenário de guerra, fome, massacres e misérias em toda a Europa.

Em “luto e melancolia”, Freud investe em uma análise distintiva entre os processos psíquicos de luto e melancolia, que são evidentemente causados pela perda de um objeto. Ao definir luto, o autor pondera que esse mecanismo caracteriza-se pela perda de uma pessoa amada ou de qualquer outro tipo de abstração passível de um investimento libidinal, como a pátria, um animal de estimação querido, um ideal e etc (FREUD, 2010).

Por outro lado, a melancolia configura-se por uma incapacidade de fazer um trabalho de luto: “um desânimo profundamente doloroso, uma suspensão do interesse pelo mundo externo, perda da capacidade de amar, inibição de toda atividade” (FREUD 2010, p.128). Dessa forma, segundo Freud (2010), a única distinção entre os processos é que na melancolia, ao contrário do luto, há uma condição de autodepreciação e de tentativa de livrar-se do próprio “eu”.

Em *“Psicologia das Massas e Análise do Eu”* de 1921, Freud (2020, p. 46) pontua que “A psicanálise conhece a identificação como a mais antiga manifestação de uma ligação

afetiva a uma outra pessoa. Ela desempenha um determinado papel na pré-história do complexo de Édipo.” A identificação narcísica é a base de ambos os processos: “Assim, refugiando-se no eu, o amor escapa à aniquilação.” (Butler, 2020 apud Freud, 1960, p.178). Durante o luto, o sujeito constitui uma relação de identificação com o objeto perdido, ligando-o a partes do seu eu, ocasionando em um sentimento de falta do objeto que se foi. Há, nesse processo, um investimento libidinal a todo momento recuperá-lo através de representações deste na materialidade.

Durante o processo da melancolia, a identificação narcísica gera uma presença maciça do objeto o qual o sujeito não consegue manter distância de nenhuma forma, tornando-se parte do próprio eu. Ademais, ao tentar se afastar desse objeto, o sujeito acaba se auto lesando, por investir essa energia contra si, na tentativa de diminuir a falta.

Ao valer-se da investigação sobre gênero, Butler (2020) remonta a cena psicanalítica crítica das teóricas feministas da terceira onda e passa a interrogar a teoria do Édipo como um regime de produções de verdade sobre o gênero, que atua diretamente na manutenção da matriz sexo/gênero/desejo.

A triangulação edipiana proposta por Freud (2016), institui o eu e o desejo a partir de um jogo de proibições entre criança, pai e mãe. Nesse processo, são inscritos a proibição do incesto, juntamente com aquilo que ele pode desejar e ser.

Na relação de identificação pai-menino, Freud pontua que a relação de identificação não advém de investimentos objetivos anteriores, mas de algo que está para além da anterioridade, constatando, dessa forma a existência de uma bissexualidade primária, como um fator que influencia diretamente na formação da identidade de gênero (BUTLER, 2020).

Dessa forma, Freud relata que o menino deve escolher entre dois objetos, duas predisposições sexuais, feminina e masculina: “O fato do menino geralmente escolher o heterossexual não resultaria do medo da castração pelo pai, mas do medo de castração - isto é, do medo da ‘feminilização’, associado a homossexualidade masculina nas culturas heterossexuais.” (BUTLER, 2020, p. 109 -110).

Ademais, para Butler (2020), o desejo pela mãe não deve ser punido, mas sublimado, sendo o desejo homossexual subordinado a produção da heterossexualidade. O tabu do incesto produz uma renúncia da mãe como objeto de desejo e por meio dessa perda, constitui uma identificação com ela e desloca seu apego para a figura do pai, consolidando o caráter (identidade de gênero).

Na leitura de Butler(2020), Freud centraliza o conceito de melancolia como um dos responsáveis pela “formação do caráter”, instituído pela necessidade de internalização de amores perdidos para a formação do eu e das suas escolhas objetais. Porém, a dimensão do que é chamado de caráter, não é meramente isto, mas uma aquisição do que pode ser chamado de identidade de gênero:

“Esse processo de internalização de amores perdidos se torna mais pertinente à formação do gênero quando compreendemos que o tabu do incesto, entre outras funções, inicia, para o eu, a perda de um objeto de amor, e que esse eu se recupera dessa perda mediante a internalização do objeto tabu do desejo” (BUTLER, 2020, p. 108)

Para Butler (2019), esses processos de formação do caráter são na verdade, resultado de processos de luto, causados por objetos perdidos, mas que passaram, em alguma instância, a fazer parte do eu. A melancolia é causada por um abandono de um objeto de amor de forma precoce, não somente por conta do incesto, mas também pela incorporação do tabu da homossexualidade, que interdita objetos, coibe práticas e impossibilita o enlutamento desses objetos de amor perdidos:

“As identificações consequentes à melancolia são modos de preservação de relações de objetos não resolvidas e, no caso da identificação de gênero com o mesmo sexo, as relações de objeto não resolvidas são invariavelmente homossexuais.” (BUTLER, 2020, p. 108) .

Ao se interrogar sobre essa predisposição ensinada e consolidada, Butler dialoga com Foucault, resgatando as suas críticas a hipótese repressiva, por ela supor um desejo original, pré-discursivo, que atua diretamente sobre a conservação da integridade ontológica em relação à lei repressiva, que atua silenciando ou deslocando o desejo (BUTLER, 2020). Para Foucault (2020), as técnicas de poder sobre o sexo não atuaram sobre um princípio de repressão, mas de um constante incitação que deu origem as chamadas ciências sexuais.

Dessa forma, Butler (2020) conclui que o mecanismo de formulação dessa formulação pode ser entendido genealogicamente, que não faz parte de uma formulação pré-discursiva e universal, mas pode ser interpretado como uma possibilidade de análise em termos culturais advindos de uma necessidade da preservação do discurso de família consolidado pelo capitalismo recente, que ao mesmo tempo que é um desejo que é construído como proibido.

Ademais, com a constante complexidade de poderes que perpassam o corpo social do dispositivo de sexualidade de Foucault (2020), podemos entender que o processo de melancolia de gênero proposto pela análise de Butler aos escritos freudianos, realoca o debate a um âmbito diferencial entre a melancolia de gênero experimentada por um sujeito heterossexual e sujeitos LGBTQIAP+. Ao analisarmos a constituição história da sociedade ocidental, fica evidente uma abjeção de corpos que não ocupam a matriz cis-heteronormativa. Então, dessa forma, podemos entender que a melancolia de gênero em pessoas LGBTQIAP+ não ocupa somente uma dimensão microsocial, mas também macrossocial.

Destarte, Butler apresenta com clareza como compõe-se o processo de melancolia de gênero, porém para o desenvolvimento de futuros trabalhos, fornecemos as seguintes questões: Por que Butler recorreu a psicanálise para a formulação de uma investigação sobre os limites discursivos da matriz gênero/sexo/desejo, se a própria psicanálise, em muitos momentos, atua engendrando esse discurso? Se Butler propõe realizar uma investigação genealógica a partir da materialização das concepções jurídico-discursivas de naturalização de um discurso cis-heteronormativo, como poderiam ser analisados territórios sul-globais e colonizados? Como a noção de “raça” impactaria essa análise? Por questões políticas, deixamos esse espaço aberto para possíveis discussões futuras sobre esse conceito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das obras de Judith Butler, fundamentada nos pensamentos de Michel Foucault e Sigmund Freud, revela uma abordagem profunda e crítica sobre as construções sociais de gênero e identidade. Ao reconstruir genealógicamente a categoria "mulher" e desafiar as concepções universalizantes através de uma perspectiva construcionista, Butler destaca como os processos de subjetivação e objetificação moldam não apenas os sujeitos, mas também as estruturas sociais que perpetuam normas de gênero.

Butler rompe com uma visão ontológica do ser ao enfatizar que gênero e sexo são construções culturais, não determinados pela natureza, e sim pela linguagem e pelo discurso. Ao criticar as formulações edipianas de Freud e propor uma leitura alternativa através do tabu da homossexualidade, Butler expande as fronteiras teóricas sobre como os indivíduos internalizam normas de gênero e sexualidade.

A noção de melancolia de gênero, explorada por Butler, oferece uma lente poderosa para entender como as identidades de gênero são formadas e mantidas, especialmente em contextos que desafiam ou reforçam normas cis-heteronormativas. A partir da crítica à hipótese repressiva de Foucault, Butler demonstra que as formações identitárias são genealógicas e culturalmente situadas, não simplesmente determinadas por impulsos naturais ou universais.

Essa análise não apenas amplia nosso entendimento sobre gênero e sexualidade, mas também abre espaço para reflexões críticas sobre as implicações políticas e sociais dessas construções. Como demonstrado por Butler, investigar os limites discursivos da matriz sexo/gênero/desejo através da psicanálise não é apenas uma exploração teórica, mas uma intervenção política que desafia as hierarquias de poder que sustentam normas binárias e heteronormativas.

Portanto, as contribuições de Butler não se limitam ao campo acadêmico; elas inspiram ações e políticas que promovem a diversidade de expressões de gênero e sexualidade, questionando as estruturas que marginalizam aqueles que não se enquadram nas normas dominantes. À medida que continuamos a explorar esses temas, é crucial manter um diálogo interdisciplinar que inclua não apenas a teoria crítica, mas também práticas e políticas que possam transformar essas ideias em realidade para indivíduos e comunidades marginalizadas.

REFERÊNCIAS

BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020.

BUTLER, Judith. **Vida precária: os poderes do luto e da violência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

FOUCAULT, M. **História da Sexualidade I: A Vontade de Saber**. 10ªed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FREUD, S. **Três ensaios sobre a teoria da sexualidade**. In:Obras completas, v. 6. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

FREUD, S. **Luto e melancolia**. In:Obras Completas, Introdução ao narcisismo, ensaios de metapsicologia e outros textos, v. 12. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

FREUD, S. **Psicologia das Massas e Análise do Eu**. In: Cultura, sociedade, religião: O mal-estar na cultura e outros escritos, 1ªed. Trad. Maria Rita Salzano Moraes. Belo Horizonte Autêntica, 2020.



AUTORES



Abraão Carneiro do Carmo Rodrigues

Mestrando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Especialista em Ciências da Natureza, suas Tecnologias e o Mundo do Trabalho (UFPI). Especialista em Saúde Mental, Psicopatologia e Atenção psicossocial. Especialista em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Bacharel em Psicologia pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Licenciado em Ciências Biológicas pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Psicanalista (Escola de Formação- NAPSI). Psicólogo. Professor da rede básica de educação do Estado da Bahia no município de Salvador. É membro do Grupo de Pesquisa e Estudos em Leitura e Contação de Histórias (GPELCH) vinculado à UNEB.

Ana Márcia da Silva Cruz

Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT e Pós-Graduação em Educação Infantil – Práticas na sala de aula pela faculdade São Braz. Anamarcia_1@hotmail.com

Anayra Mikelly Borges Maciel

Estudante, graduanda em Pedagogia pela Universidade do Estado do Amapá.

Camilly Ruane Martins

Estudante, graduanda em Pedagogia pela Universidade do Estado do Amapá.

Clotilde Clara da Silva

Graduada em Pedagogia pela Universidade Norte do Paraná – UNOPAR e Pós-Graduada em Psicopedagogia Institucional pela Faculdade de Pimenta Bueno - FAP. Clotilde_clara@hotmail.com

Edilson Mateus Dos Passos Santos

Psicanalista, Graduado em Psicologia pela Universidade Tiradentes (Unit). Membro do Coletivo de Diversidade (CEID-UNEAL). Pós-graduando em Saúde Mental (FAVENI).

Elizabete dos Santos Carvalho

Especialista em Ensino de Ciências pela Universidade Federal do Recôncavo Baiano (UFRB) e em Práticas Pedagógicas e Metodologias Ativas pela Faculdade São Luís de França (FSLF). Licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Sergipe (UFS) e em Licenciada em Pedagogia pela Faculdade São Luís de França (FSLF). Professora da SEMED-Aracaju. Integrante do Núcleo de Estudo, Extensão e Pesquisa em Inclusão Educacional e Tecnologia Assistiva–NÚPITA/UFS. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9691-0919>. E-mail: belicarvalho.carvalho@gmail.com

Evyane Sampaio Serapião Rodrigues

Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT e Pós-Graduada em Psicopedagogia pela FSG – Educavales. evyanerodrigues@outlook.com

Iderlânia Costa Souza

Professora de Língua Portuguesa da rede pública estadual de ensino de Sergipe. Mestrado – Profissional em Letras, pela Universidade Federal de Sergipe, Graduada do curso de Letras - Português, pela Universidade Federal de Sergipe, graduada do curso de Especialização em Ensino de Língua Portuguesa e Diversidade Linguística, pela Faculdade São Luis de França, graduada do curso de Letras – Português e Espanhol, pela Universidade Federal de Sergipe e graduada do curso de Especialização em Direitos Infanto-juvenis: Escola que Protege, pela Universidade Federal de Sergipe. E-mail: iderlaniacostasouza@yahoo.com.br

Lázara Aparecida Garcia de Souza

Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT e Pós-Graduação em Linguística e Educação Infantil pela Faculdade de Educação e Letras – UNIG. lazaradesouza@hotmail.com

Luciana Regina Marques

Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT e Pós-Graduada em Educação Infantil e Especial pela Instituto Cuiabano de Educação – ICE. Luciana.marques@edu.mt.gov.br

Maiane Machado Sá

Graduada em Letras, habilitação em Português-Língua e Literatura Francesa e Literaturas Francófonas, na Universidade Federal de Roraima- UFRR. Especialista em ensino de línguas em contexto de diversidade linguística -Universidade Estadual de Roraima- UERR. Especialização em metodologia do ensino de língua portuguesa e estrangeira- Centro Universitário Internacional- UNINTER. Graduada em Pedagogia pela Unifacvest. Especialista em educação infantil e letramento pela Faculdade Metropolitana do Estado de São Paulo. Especialista em educação especial e inclusiva pela Faculdade São Luís. Mestre em Estudos Linguísticos pela Universidade Estadual de Maringá -UEM/PR. Aplicadora da prova do CELPE BRAS - O Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros desde 2016. Atua como professora no curso de pedagogia da UFRR e de língua portuguesa pela SEED no estado de Roraima.

Robson Santos da Conceição

Professor de Geografia da rede pública estadual de ensino de Sergipe. Mestrado - Profissional em Economia, pela Universidade Federal de Sergipe, Graduado do curso de Letras-Português/Espanhol, pela Universidade Tiradentes, graduado em Ciências Econômicas pela Universidade Federal de Sergipe, graduado do curso de Geografia pela Universidade Federal de Sergipe, graduado do curso de Especialização em Ensino de Língua Espanhola, pela Faculdade Pio Décimo, graduado do curso de Especialização em Direitos Infanto-juvenis: Escola que Protege, pela Universidade Federal de Sergipe, graduando do 3º período do curso de - Pedagogia, pela Universidade Federal de Sergipe. E-mail: robsoncapela@yahoo.com.br.

Simone Cícera Inácio de Souza

Graduada em Pedagogia (2022) pela Universidade Pitágoras Federal de Londrina - UNOPAR. Pós-graduação em Educação Infantil, alfabetização e letramento (2022), pela faculdade Venda Nova do Imigrante - FAVENI. Psicopedagogia Clínica e Institucional (2023), Docência no Ensino Superior (2022), Educação Especial e Inclusiva (2023), ambas pela Universidade Pitágoras - UNOPAR. E-mail: Simonerodolfo04-@hotmail.com

Tauany Raicleisla Silva da Conceição

Estudante, graduanda em Pedagogia pela Universidade do Estado do Amapá.

Valéria Silva de Moraes Novais

Docente da Universidade do Estado do Amapá, doutora em Educação pela Universidade Federal do Pará e pós-doutora pela Université de Genève- Suíça.

Valéria Simplício da Silva

Professora Adjunta da Universidade Federal de Sergipe no Departamento de Letras Libras. Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia e mestre em Educação pela Universidade Federal de Sergipe. Psicanalista e especialista Educação Inclusiva, Educação Especial e Língua Brasileira de Sinais (Libras). Atua, principalmente, nos seguintes temas: estudos fonéticos/fonológicos e variação linguística da Libras, Morfologia e Sintaxe da Libras, Lexicografia da Libras, metodologia de ensino da Libras como segunda língua para ouvintes, Inclusão social e educacional dos surdos. Membro do grupo de pesquisa GEMADELE - Elaboração e análise de material didático para ensino de línguas estrangeiras/adicionais, atuando na linha de pesquisa Formação de professores e materiais didáticos em línguas estrangeiras/adicionais. CNPQ: dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/9229789194398419 ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0904-6617>. E-mail: vsimplicyo@hotmail.com.

Wheber Mendes dos Santos

Psicanalista, Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe (UFS) na linha de Sociedade, Subjetividades e Pensamento Educacional. Bolsista pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). É membro dos grupos Balbucios: Gaguejar uma Infância?(UFS) e Grupo de Estudos e Pesquisas Educacionais (GEPE-Uneal).




**Editora
DUCERE**

ISBN 978-659816986-2



9 786598 169862