

LINGUAGEM E ENSINO: NOVAS PERSPECTIVAS PARA VELHOS DESAFIOS

VOL 2

ORGANIZAÇÃO

ROSILENE FELIX MAMEDES

VERIDIANA XAVIER DANTAS

PRISCIANE PINTO FABRÍCIO RIBEIRO

VÂNIA MARIA DE VASCONCELOS

CARLOS AUGUSTO DA SILVA

KELLY DIAS MOURA

EDILEUZA MARIA FRANÇA DA SILVA



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Linguagem e ensino [livro eletrônico] : novas
perspectivas para velhos desafios :
vol. 2 / organização Rosilene Felix
Mamedes...[et al.]. -- João Pessoa, PB :
Contatos Empreendimentos, 2025.
PDF

Vários autores.

Outros organizadores: Veridiana Xavier Dantas,
Prisciane Pinto Fabrício Ribeiro, Carlos Augusto da
Silva, Kelly Dias Moura, Edileuza Maria França da
Silva.

Bibliografia.

ISBN 978-65-83514-02-8

1. Aprendizagem 2. Educação 3. Ensino -
Metodologia 4. Prática pedagógica 5. Professores -
Relatos I. Mamedes, Rosilene Felix. II. Dantas,
Veridiana Xavier. III. Ribeiro, Prisciane Pinto
Fabrício. IV. Silva, Carlos Augusto da. V. Moura,
Kelly Dias. VI. Silva, Edileuza Maria França da.

25-276486

CDD-370

Índices para catálogo sistemático:

1. Professores : Relatos de experiências pedagógicas
:
Educação 370

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129

LINGUAGEM E ENSINO: NOVAS PERSPECTIVAS PARA VELHOS DESAFIOS

ORGANIZADORES

Rosilene Felix Mamedes
Veridiana Xavier Dantas
Prisciane Pinto Fabricio Ribeiro
Vânia Maria de Vasconcelos
Carlos Augusto da Silva
Kelly Dias Moura
Edileuza Maria França da Silva

CONSELHO EDITORIAL

Dra. Rosilene Felix Mamedes
Dra. Veridiana Xavier Dantas
Dra. Prisciane Pinto Fabricio Ribeiro
Ma. Adilma Gomes da Silva Machado
Ma. Greiciane Pereira Mendonça Frazão

REVISORAS

Rosilene Felix Mamedes
Prisciane Pinto Fabricio Ribeiro
Kelly Dias Moura
Michele Teixeira de Pontes

SUMÁRIO

DA AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM: CONHECIMENTO INERENTE E PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM PARA ALUNOS COM TEA.....5

Carlos Augusto da Silva; Maria Dislene Soares de Oliveira

UM OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL: ELEMENTOS PARA O DESENVOLVIMENTO NA INFÂNCIA.....13

Maria Dislene Soares de Oliveira; Carlos Augusto da Silva

PERIGOSO! LEITURA E ESCRITA NA PRÁTICA EDUCATIVA.....24

Aracelli Magalhães de Lucena; Gabriela da Silva Andrade

A IMPORTÂNCIA DE CURSOS DE FORMAÇÃO EM ABA PARA O ENSINO DO PORTUGUÊS COM PROFESSORES PEDAGOGOS36

Maria Idenilda Pereira Ramalho de Figueirêdo; Maria Zilda Medeiros da Silva; Adilma Gomes da Silva Machado; Henrique Miguel de Lima Silva

PARA LER A CIDADE: AS ENTREGADORAS DE CAMPINA GRANDE, A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO E TRAVESSIAS SOCIAIS NA LINGUAGEM URBANA54

Ewennye Rhoze Augusto Lima; Laísa Fernanda Santos de Farias

TRADUÇÃO INTERSEMIÓTICA COMO ACESSIBILIDADE AO SURDO65

Nathielly Pereira de Oliveira; Vânia Maria de Vasconcelos

O REGISTRO DA POESIA SURDA NO INSTAGRAM.....80

Suênia Maria Barbosa de Lima; Vânia Maria de Vasconcelos

LITERATURA VISUAL NA TRADUÇÃO E ADAPTAÇÃO PARA O ALUNO SURDO: NA PERSPECTIVA DE PROFESSORES.....106

Shirley Danielle Cunha Bezerra; Vânia Maria de Vasconcelos

AQUISIÇÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA COMO L2 PARA O SURDO: O LIVRO DIDÁTICO E AS ESTRATÉGIAS DE ENSINO.....130

Maria Zilda Medeiros da Silva; Adilma Gomes da Silva Machado; Maria Idenilda Pereira Ramalho de Figueirêdo; Henrique Miguel de Lima Silva

MITOLOGIA GRECO-LATINA NA ESCOLA: TECENDO SABERES INTERDISCIPLINARES E TRANSVERSAIS.....146

Dra. Prisciane Pinto Fabricio Ribeiro

LITERATURA, LEITURA E FORMAÇÃO DE LEITORES: PRÁTICAS DEMAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA155

Prof. Dr. Marcos Túlio Fernandes

A RELEVÂNCIA DO GÊNERO ARGUMENTATIVO NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA166

Jardiel Souza Silva

O OUTRO ALGORÍTMICO: IMPLICAÇÕES PSICANALÍTICAS DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL GENERATIVA NO VÍNCULO AFETIVO INFANTIL176

Dionilma Vasconcelos Silva; Rafael Medson de Lima Silva; Ramom Olímpio de Oliveira

ENSINAR É SEMEAR CONHECIMENTO: AGRADECER É COLHER A ALEGRIA DESSA SEMEADURA.....204

Gabriela da Silva Andrade; Aracelli Magalhães de Lucena

O USO DE PLATAFORMAS DIGITAIS NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: REFLETINDO SOBRE A GAMIFICAÇÃO NA APRENDIZAGEM215

Márcia Kalyne Braz Pessoa Azevêdo

PROGRAMA NOVO MAIS EDUCAÇÃO E SUA EXECUÇÃO EM UMA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL DE CARUARU224

Jessyca Vitoria Tabosa Santos; Shirley de Sousa Figueirêdo Lima

RELAÇÃO ESCOLA X FAMÍLIA: UM ESTUDO DE CASO DE UMA ESCOLA MUNICIPAL DE QUEIMADAS-PB.....235

Alinne Barbosa Cabral

GARRINCHA, ALEGRIA DO POVO: UM ESTUDO DA TRILHA SONORA DO DOCUMENTÁRIO.....257

Sabrina Silva Souza

GERENCIAMENTO DE STAKEHOLDERS E DA COMUNICAÇÃO EM PROJETOS DE EDUCAÇÃO DO Sesi/PB.....266

Tatianne da Conceição Ferreira; Anna Raquel Ribeiro Ferreira; Djean Kleber da Silva

DA AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM: CONHECIMENTO INERENTE E PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM PARA ALUNOS COM TEA

Carlos Augusto da Silva¹

Maria Dislene Soares de Oliveira²

RESUMO

Este trabalho tem como objeto de estudo o desenvolvimento de atividades escolares flexibilizadas para alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nível 1, a partir dos conceitos gerativistas, contribuindo para a compreensão da forma pela qual estudantes neuroatípicos constroem suas habilidades de leitura e escrita, selecionando as regras que funcionam e desativando as que não têm importância. A busca em compreender como os saberes prévios e as especificidades inatas e linguísticas de tais estudantes podem ser mobilizados para avultar o desenvolvimento de competências comunicativas também fazem parte deste estudo. Frisa-se ainda que a relevância deste estudo encontra amparo na crescente urgência em desenvolver práticas educacionais inclusivas, corroborando com o processo de aprendizado/ aquisição da linguagem premente nas salas de aula contemporâneas (Kaufman, 1996).

Palavras-chave: atividades; gerativismo; aquisição.

1 INTRODUÇÃO

À guisa de preâmbulo, cumpre dizer, o fenômeno da aquisição da linguagem se irrompe enquanto um dos operadores mais complexos e fascinantes no escopo do desenvolvimento humano – não à toa é objeto de ampla investigação nas ciências da linguagem, educação e psicologia. Neste sentido, a hipótese inatista, proposta por Noam Chomsky (1965), sugere que os seres humanos possuem uma gramática inata que permite a aquisição da linguagem de forma natural e intuitiva. Essa ideia busca explicar a competência linguística e a criatividade dos falantes, ou seja, a capacidade de produzir e compreender um número infinito de frases, muitas das quais nunca foram ouvidas antes.

Chomsky (1965), argumenta que a aquisição da linguagem não é meramente um produto da interação social ou do aprendizado por imitação, mas sim um processo que envolve um

¹ Graduado em Pedagogia-UFPB. Professor de Geografia da rede pública de Ensino Fundamental de Cabedelo.
E-mail: pratersucesso@gmail.com

² Especialista em Psicopedagogia pela Fundação Francisco Mascarenhas.

dispositivo da aquisição da linguagem (DAL) inato. Esse dispositivo é ativado quando a criança é exposta a sentenças em sua língua nativa, permitindo que ela extraia as regras gramaticais pertinentes e construa sua própria gramática. Assim, a criança seleciona as regras que se aplicam à língua que está aprendendo e desativa aquelas que não são relevantes.

Ademais, sob a égide da *teoria da aprendizagem significativa* de Ausubel, Novak e Hanesian (1980), a interação entre os saberes pré-existentes e as novas informações revela-se fulcral para a potencialização do aprendizado. Esses autores destacam que a aprendizagem significativa se caracteriza pela abrangência, estabilidade e clareza conceitual, evidenciando que o ambiente escolar desempenha papel mister na consolidação de conceitos e proposições. Nesse corolário, ao ingressar no processo de alfabetização, a criança-educanda, em algum momento ativarará uma espécie de dispositivo natural que desencadeará as competências necessárias para a aquisição da linguagem.

Nesse lastro, este trabalho se debruçará sobre como desenvolver atividades escolares flexibilizadas para alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nível 1, a partir dos conceitos gerativistas, contribuindo para a compreensão da forma pela qual estudantes neuroatípicos constroem suas habilidades de leitura e escrita, selecionando as regras que funcionam e desativando as que não têm importância. Intenta-se compreender como os saberes prévios e as especificidades inatas e linguísticas de tais estudantes podem ser mobilizados para avultar o desenvolvimento de competências comunicativas. Frisa-se que a relevância deste estudo encontra amparo na crescente urgência de desenvolver práticas educacionais inclusivas, corroborando com o processo de aprendizado/ aquisição da linguagem premente nas salas de aula contemporâneas (Kaufman, 1996). No caso específico de alunos com TEA, as dificuldades na aquisição da linguagem e nos processos de comunicação constituem entraves significativos, demandando, pois, estratégias pedagógicas capazes de uma articulação teórico-prática, a fim de consolidar habilidades linguísticas, uma vez que as dificuldades intelectuais não acarretam problemas linguísticos, de acordo com Pinker (1994).

Com isto, este projeto tem como objetivo geral analisar como alunos com TEA nível 1 desenvolvem e processam sua gramática universal para a comunicação, a partir da proposta gerativista, articulando aspectos teóricos e práticos que fundamentam as relações entre os conhecimentos prévios e as estratégias pedagógicas no lastro da educação inclusiva. Como estudo de caso, a pesquisa será realizada em uma escola da rede pública de ensino da região metropolitana da grande João Pessoa/PB, uma escola referência quando se fala em acolhimento e oferta de serviços psicopedagógicos à comunidade neuroatípica, além do atendimento aos demais alunos neurotípicos.

Quanto aos objetivos específicos, abrange-se a importância da dimensão do processo de ensino-aprendizagem de alunos com TEA, nível 1, sendo eles:

Compreender como o alunado neuroatípico com TEA, nível 1, capta e processa os códigos linguísticos em contexto de sala de recursos e de sala de aula;

Mapear como que ocorre o processamento linguístico de crianças com TEA, nível 1, atendidos na sala de recursos;

Disponibilizar atividades escolares flexibilizadas (materiais didático/pedagógicos acessíveis) – a partir da compreensão do processamento dos códigos linguísticos.

Com isto, justifico a importância deste projeto pela necessidade em compreender como o estudante neuroatípico com TEA nível 1, desenvolve e processa sua gramática universal, como as regras que a regem são selecionadas por este público e como podem ser utilizadas na elaboração das atividades escolares flexibilizadas.

2 REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

Cumprе salientar, preambularmente, que a aquisição da linguagem, conforme o gerativismo, trazido por Chomsky, é uma perspectiva racionalista aos estudos da linguagem, contrastando diretamente com a visão empírica, defendida por Skinner e Bloomfield, estruturalistas. Para Chomsky (1980) a habilidade humana de falar e compreender uma língua deve ser vista como resultado de um mecanismo inato, uma predisposição genética que é interna ao ser humano, ao contrário da visão behaviorista que a atribui totalmente ao ambiente externo. Essa capacidade inata, que se tornou conhecida como "faculdade da linguagem", está enraizada na biologia do cérebro humano e é fundamental para a competência linguística de um falante.

Conforme os pressupostos gerativistas a aprendizagem linguística acontece em decorrência de os seres humanos possuírem uma gramática universal que serve como base para a aprendizagem de qualquer idioma. Por sua vez, as crianças, dentro do processo de socialização ao longo de sua trajetória infanto-juvenil, são expostas a informações linguísticas (fala dos adultos) que ativam esse “dispositivo de aquisição da linguagem”, permitindo que elas comecem a formular regras gramaticais. Com isto, as crianças fazem hipóteses sobre as regras da linguagem com base no dispositivo de linguagem que recebem e testam essas hipóteses na prática. Com o tempo, as hipóteses são ajustadas e refinadas até que a criança adquira a gramática correta da sua língua materna.

Chomsky (1980) expressou que uma das motivações para estudar a linguagem é a intrigante possibilidade de vê-la como um "espelho do espírito", revelando os modelos de

pensamento e o universo do "senso comum" construídos pela mente humana. Mais fascinante ainda é a chance de descobrir, por meio do estudo da linguagem, princípios abstratos que governam sua estrutura e uso, princípios que são universais por necessidade biológica e não por mero acaso histórico, resultantes das características mentais da espécie humana.

Nesse cenário, a alfabetização refere-se à apropriação do sistema alfabético de escrita, compreendendo as competências de codificação e decodificação de sinais gráficos que correspondem aos sons da fala. Tal processo é predominantemente conduzido em ambientes escolares formais, constituindo-se como uma aprendizagem técnico-instrumental das práticas de linguagem, inserida na esfera individual do sujeito. Historicamente, a alfabetização foi concebida como o domínio de uma tecnologia de representação linguística, instrumentalizando o indivíduo para o uso do sistema alfabético-ortográfico (Soares, 2003).

Todavia, o aprendizado da leitura e da escrita não se constitui como uma tarefa trivial. É imprescindível a existência de condições propícias, incluindo acesso a recursos, interações significativas, disciplina intelectual e, sobretudo, a mobilização do conhecimento prévio do aprendiz. Entre essas aquisições está a noção de que a escrita se organiza graficamente de forma linear, com orientação culturalmente determinada, e a habilidade de identificar objetos que portam inscrições significativas (Kail, 2013).

Outrossim, o saber que a criança-estudante adquire é resultado de um processo contínuo e cumulativo, influenciado pelo ambiente. Contudo, quando esse espaço oferta estímulos consistentes e apropriados, abre-se as veredas para o desenvolvimento de habilidades linguísticas mais complexas. Essa compreensão adquire fulcro basilar na educação, sobremaneira quando se trata dos processos educativos das crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), como casos, a utilização de reforços bem planejados faz toda a diferença, explorando, em completude, o potencial de cada infante quanto à linguagem e à comunicação (Caetano et al., 2015).

Paralelamente, os padrões comportamentais restritos e repetitivos englobam manifestações como movimentos motores estereotipados, adesão inflexível a rotinas, interesses inusitados por aspectos sensoriais do ambiente e respostas hipersensíveis ou hipossensíveis a estímulos sensoriais (Caetano *et al.*, 2015). Tais características, observadas no TEA, apresentam implicações substanciais para os processos de aquisição da linguagem e letramento. As dificuldades na construção de intenções comunicativas e na reciprocidade interacional limitam significativamente a capacidade de acessar práticas discursivas e compreender os significados atribuídos a signos linguísticos. Além disso, o conhecimento prévio – componente

essencial para a aquisição da linguagem e o desenvolvimento de competências leitoras – pode ser comprometido por barreiras na socialização e nos estímulos ambientais (Hypólito, 2018).

Associadamente a esses pressupostos, a psicolinguística experimental busca entender como a linguagem é processada e compreendida pelo ser humano, integrando teorias linguísticas e psicológicas. Inicialmente, a abordagem behaviorista de B.F. Skinner, que enfatizava o aprendizado da linguagem como um comportamento condicionado, dominou o cenário linguístico mundial. Contudo, essa perspectiva foi desafiada pela gramática gerativa transformacional de Chomsky, que trouxe uma nova compreensão sobre a estrutura da linguagem, focando em aspectos sintáticos e na capacidade inata dos seres humanos para adquirir a linguagem. Para entender os processos mentais relacionados à compreensão e à produção da linguagem, a psicolinguística experimental investiga o processamento linguístico em diversos níveis gramaticais, incluindo os níveis fonológico, morfológico, sintático e semântico (Leitão, p. 222).

3 ARTICULAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

Conciliando saberes das interações entre os conhecimentos prévios dos estudantes com TEA e os novos conteúdos propostos em sala de aula – e suas implicações na aprendizagem e na mediação docente no desenvolvimento das habilidades linguísticas –, pretende-se assim, mapear os principais desafios enfrentados no espaço escolar (educacional). Neste sentido, a proposta da gramática gerativa trabalha na compreensão dos processos de aquisição da linguagem e na identificação de características comuns entre diferentes línguas, além de explicar suas variações. Para os professores de língua materna, o entendimento de conceitos fundamentais dessa teoria, como Aquisição da Linguagem, Gramática Universal (GU) e input, é essencial. Esses conceitos disponibilizam uma base teórica que ajuda a elucidar a natureza do conhecimento linguístico que os alunos já apresentam ao ingressarem na escola.

Outrossim, almeja-se elaborar diretrizes metodológicas capazes de fundamentar tanto a criação de materiais didáticos acessíveis quanto a aplicação de estratégias pedagógicas, que sejam sensíveis às demandas de alunos com TEA e fomentem sua participação ativa e engajada na conjuntura escolar. Nas crianças com TEA, pode-se observar padrões de comunicação idiossincráticos, como a ecolalia e a inversão pronominal, que refletem modos diferenciados de interação com o meio linguístico. A prosódia monótona e a ausência de intenção comunicativa revelam o caráter funcional e instrumental da fala dessas crianças (Gomes, 2015).

Enquanto procedimentos metodológicos, a pesquisa adotará um enfoque qualitativo, fundamentado em experiências e testes, uma vez que a linguística experimental tem como objetivo, básico, descrever e analisar como o ser humano compreende e produz linguagem, ao serem observados fenômenos linguísticos relacionados ao processamento da linguagem (Leitão, 2022). Abarcará teorias clássicas e contemporâneas sobre a aquisição da linguagem, letramento e educação inclusiva, bem como da coleta de dados relacionados aos sujeitos (alunos com TEA) pertencentes ao campo de pesquisa – da escola pública escolhida.

Neste entendimento, para Hernandez (2013), o foco da pesquisa qualitativa é compreender e aprofundar os fenômenos, que são explorados a partir da perspectiva dos participantes em um ambiente natural e em relação ao contexto.

Desta forma, serão analisadas obras de autores como Chomsky, Pinker, entre outros, bem como estudos empíricos que investigam o aprendizado de alunos com TEA, nível 1. Ademais, busca-se articular essas teorias com práticas pedagógicas, utilizando como referência estudos de caso e experiências relatadas em contextos educacionais inclusivos.

Em relação aos participantes, todos os alunos participarão voluntariamente, tendo os seus responsáveis acesso ao termo de consentimento livre e esclarecido para a leitura e assinatura do mesmo em momento oportuno.

Quanto aos procedimentos, o experimento será realizado em conjunto com a Sala de Recursos de Atendimento Educacional Especializado, que funciona dentro da própria escola, em que os alunos selecionados estão matriculados. Para iniciar o experimento, os participantes receberão os materiais didático/pedagógicos já existentes, tanto na sala de recursos quanto na posse do professor aplicador, para assim, os alunos iniciarem suas atividades escolares, sendo apresentados a elas e orientados de que forma poderão interagir/respondê-las. Em seguida, com a devolutiva das atividades pelos voluntários, as atividades serão analisadas pelo professor e pelas supervisoras da sala de recursos para análise do desempenho do aluno, quanto a interação com a atividade, de que forma esta contribuiu para seu aprendizado, como pode ser melhorada para futuras atividades, além de gerar um relatório de observações que têm como aporte final a confecção de uma cartilha de protocolos para a elaboração das atividades escolares flexibilizadas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A apreciação dos gêneros utilizados para a aquisição da linguagem, propostos para estas atividades escolares flexibilizadas destinadas ao público infanto-juvenil com deficiências

intelectuais, apontados neste artigo, teve como instrumento direcionador as teorias estudadas dos autores defensores das vertentes do pensamento gerativista (Chomsky), e da aprendizagem significativa (Ausubel), além do domínio da alfabetização (Soares). Sendo assim, possível encontrar o suporte teórico metodológico tão necessários para o prosseguimento destes estudos, permitindo um olhar sensível à leitura, buscando colaborar no desenvolvimento intelectual deste alunado, além de promover a sua interação social.

REFERÊNCIAS

Ausubel, David P.; Novak, Joseph D.; Hanesian, Helen. **Psicologia Educacional**. Trad. De Eva Nick e outros. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

Cacliari, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística**. 10 ed. São Paulo, 2001.

Caetano, Sheila Cavalcante et al. (orgs.). **Autismo, Linguagem e Cognição**. São Paulo: Paco Editorial, 2015.

Champman, Robin S. **Processos e distúrbios na aquisição da linguagem**. Tradução de Emilia de Oliveira Diehl e Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

Chomsky, Noam. **Language and mind**. New York: Harcourt Brace Jovanovich, 1968.

_____. **Aspects of the Theory of Syntax**. Cambridge: MIT Press, 1965.

_____. **Reflexões sobre a linguagem**. Trad. Carlos Vogt. São Paulo: Editora Cultrix, 1980.

_____. **Lectures on Government and Binding: the Pisa Lectures**. Cambridge: MIT Press, 1981.

_____. **Language and problems of knowledge: The Managua lectures**. Cambridge, MA: MIT Press, 1988.

Gomes, Camila Graciella Santos. **Ensino de leitura para pessoas com autismo**. São Paulo: Appris Editora, 2015.

Hernández Sampieri, Roberto. **Metodologia de pesquisa**/ Roberto Hernández Sampieri, Carlos Fernández Collado, Maria dei Pilar Baptista Lucio ; tradução: Daisy Vaz de Moraes ; revisão técnica: Ana Gracinda Queluz Garcia, Dirceu da Silva, Marcos Júlio. 5. ed. - Porto Alegre: Penso, 2013.

Hypólito, Mariana Paes Leme. **Estimulação da Linguagem no Transtorno do Espectro Autista – TEA: Exercícios e Atividades**. São Paulo: Thieme Revinter, 2018.

Kail, Michèle. **Aquisição de Linguagem**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

Kaufman, Diana. A natureza da linguagem e sua aquisição. In: GERBER, Adele. **Problemas**

de aprendizagem relacionados à linguagem: sua natureza e tratamento. Tradução de Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996, p. 51-71.

Leitão, Márcio Martins / Mario Eduardo Martelotta (org.). – **Manual de linguística.** 2. ed., 9ª reimpressão. – São Paulo : Contexto, 2022.

Ré, Alessandra Del et al. **Aquisição da linguagem: Uma abordagem psicolinguística.** São Paulo: Editora Contexto, 2006.

Santos, Raquel. A aquisição da linguagem. Fiorin, José Luiz (org.). **Introdução à linguística: I. objetos teóricos.** São Paulo: Contexto, 2002, p. 11-24.

Skinner, B. F. (1953). **Ciência e comportamento humano** (J. C. Todorov & R. Azzi, Trans.). São Paulo, SP: Martins Fontes, 2007.

_____. **O comportamento verbal.** Tradução Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Cultrix/EDUSP, 1978.

_____. **Verbal behavior.** New York: Appleton-Century-Crofts, 1957.

Soares, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros.** 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

UM OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL: ELEMENTOS PARA O DESENVOLVIMENTO NA INFÂNCIA

Maria Dislene Soares de Oliveira³

Carlos Augusto da Silva⁴

RESUMO

O presente artigo discute a importância da educação infantil no desenvolvimento integral da criança, considerando os aspectos cognitivos, afetivos e sociais. Parte-se da compreensão da infância como uma fase crucial para a formação de sujeitos críticos, autônomos e criativos, ressaltando o papel da escola como espaço de vivências significativas. A autora aborda elementos essenciais para a qualidade na educação infantil, como a ludicidade, o afeto, o cuidado e o brincar, defendendo práticas pedagógicas que respeitem a singularidade da criança e estimulem seu protagonismo. O texto também enfatiza a importância da formação docente e do compromisso ético dos profissionais da educação na construção de ambientes acolhedores e promotores do desenvolvimento infantil. Assim, o artigo contribui para a reflexão sobre os desafios e possibilidades da prática pedagógica na primeira infância.

Palavras-chave: educação infantil; desenvolvimento infantil; prática pedagógica; ludicidade; infância.

A LOOK AT EARLY CHILDHOOD EDUCATION: ELEMENTS FOR CHILD DEVELOPMENT

ABSTRACT

This article discusses the importance of early childhood education in the integral development of children, considering cognitive, affective, and social aspects. It starts from the understanding of childhood as a crucial phase for the formation of critical, autonomous, and creative individuals, highlighting the role of the school as a space for meaningful experiences. The author addresses essential elements for quality in early childhood education, such as playfulness, affection, care, and play, advocating for pedagogical practices that respect the uniqueness of each child and foster their protagonism. The text also emphasizes the importance of teacher training and the ethical commitment of education professionals in creating welcoming environments that promote child development. Thus, the article contributes to the reflection on the challenges and possibilities of pedagogical practice in early childhood.

³ Especialista em Psicopedagogia pela Fundação Francisco Mascarenhas.

⁴ Graduado em Pedagogia-UFPB. Professor de Geografia da rede pública de Ensino Fundamental de Cabedelo.
E-mail: pratersucesso@gmail.com

Keywords: early childhood education; child development; pedagogical practice; playfulness; childhood.

1 INTRODUÇÃO

O trabalho com a Educação infantil no Brasil ao longo dos anos e através de verdadeiras batalhas sociais, foi evoluindo de forma gradativa. No início, com uma visão assistencialista surgiram as primeiras creches onde crianças de 0 a 5 anos, filhas de operários, eram cuidadas e alimentadas enquanto seus pais trabalhavam, contudo, não eram vistas como seres sociais e únicos e que, portanto, deveriam ter as condições necessárias ao seu desenvolvimento. A partir de então, o país avança quando a Constituição Federal de 1988 passa a considerar a Educação Infantil a primeira etapa da educação básica, sendo direito garantido por lei, bem como afirma a Lei de Diretrizes e Base da Educação:

Seção II Da Educação Infantil Art. 29º. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (Brasil, 1996).

Apesar das relevantes conquistas na Educação Infantil, em João Pessoa - PB como a construção dos chamados Centros Municipais de Educação Infantil-CMEIs, existem escolas de Ensino Fundamental I e II, que comportam salas de Educação Infantil, com crianças de 4 e 5 anos, dessa forma, por atingir demandas em níveis diferenciados, procura-se questionar se tais escolas apresentam condições estruturais e pedagógicas para que seja oferecido um ambiente com mobiliários, materiais pedagógicos e profissionais capacitados que possibilitem o desenvolvimento do estudante em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, como propõe a LDB.

Frente a oferta da Educação Infantil com o compromisso e o cuidado que eram apenas oferecidos nas creches, ressalta-se esta oferta nas escolas de ensino público nos dias atuais, cujos ambientes, rotinas e práticas são diversificadas. Pode-se assim refletir em que condições físicas, sociais e pedagógicas as crianças nesta fase são inseridas, para que usufruam deste contexto, de forma que haja aprendizagens de novos conhecimentos, principalmente relacionados ao desenvolvimento das linguagens.

Analisando ainda nesta conjuntura, em regiões de situação de risco e vulnerabilidade social, em ambientes pouco letrados e sem práticas de leitura por parte dos que compõem a família, as crianças se deparam com inúmeros desafios ao adentrar no espaço escolar, dentre

eles a socialização com outras crianças que de igual modo, partilham das mesmas dificuldades e problemas socioafetivos. Podemos acrescentar que os estudantes da Educação Infantil, trazem consigo práticas cotidianas, vivências criativas e expressões que podem ser exploradas e valorizadas nas práticas pedagógicas.

Tendo em vista estas considerações, a pedagogia de projetos pode ser considerada uma ferramenta importante neste processo, pois através dela, criam-se estratégias de problematização em que a criança será desafiada a investigar, levantar hipóteses e fazer descobertas sobre determinado objeto de estudo, que este inclusive pode ser planejado de forma democrática e participativa nas relações pedagógicas.

Este projeto de pesquisa visa analisar a relevância de políticas públicas para a educação infantil das escolas, focadas em planejar e efetivar uma proposta baseada em projetos pedagógicos, não apenas como instrumento, mas como uma postura frente ao currículo da Educação Infantil, que viabilize a aprendizagem contextualizada, democrática e significativa em relação ao desenvolvimento e a compreensão das linguagens, considerando ainda os saberes comuns e respeitando as singularidades da faixa etária que atende, sendo a criança um ser participante e ativo na comunidade que pertence.

2 METODOLOGIA

A pesquisa será realizada a partir de um estudo teórico e prático, seguido de uma investigação empírica das atividades desenvolvidas, objetivando confrontar teoria e prática, para a elucidação das questões acima elencadas. É nessa perspectiva e com intuito de alcançar os objetivos propostos, que o presente estudo terá como instrumentos metodológicos, a pesquisa bibliográfica e pesquisa-ação. O universo de pesquisa se constitui em uma turma de Educação Infantil PRÉ II da Escola pública no município de João Pessoa-PB. A técnica para coleta dos dados será a observação participante. Os instrumentos utilizados serão o diário de campo e gravação de áudio. No tocante a análise dos dados será realizada a partir da codificação e categorização, reflexiva, contínua e cíclica.

3 TEORIA SOBRE PEDAGOGIA DE PROJETO NA EDUCAÇÃO INFANTIL- BASES

A Educação Infantil é uma etapa fundamental para o desenvolvimento da criança, pois é nessa fase que se descobre como ser a gente sobre o meio em que vive, estabelece vínculos afetivos com outras crianças e adultos, demonstrando curiosidade sobretudo que a cerca.

Contudo, para que atinja o nível de desenvolvimento para essa faixa etária, necessita ser instigada e desafiada a fazer novas descobertas a partir dos estímulos que recebe tanto na família, como primeiro núcleo a qual pertence, quanto na escola. Todavia, quando não usufrui desse direito essencial que lhe é garantido por lei, os prejuízos poderão ser detectados no decorrer de toda a sua vida escolar. Segundo o ECA Art. 4º

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. (Brasil, 1990)

Sendo assim, a escola deve, portanto, não apenas se tornar um espaço de socialização, mas promover a parceria com a família e potencializar as oportunidades de aprendizagem das crianças.

Segundo Paulo Freire "o trabalho do professor é o trabalho do professor com os alunos e não do professor consigo mesmo". O papel do educador, em suas intervenções, é o de estimular, observar e mediar, criando situações de aprendizagem significativas. É fundamental que este saiba produzir perguntas pertinentes que façam os alunos pensarem a respeito do conhecimento que se espera construir, pois uma das tarefas do educador é, não só fazer o aluno pensar, mas acima de tudo, ensiná-lo a pensar certo. Nesse sentido, a escola tem como um de seus objetivos principais formar cidadãos autônomos e, portanto, a Educação Infantil deve ser um espaço para desenvolvimento e estímulo dessa autonomia.

A pedagogia de projetos vê a criança como um ser capaz, competente, com um imenso potencial e desejo de crescer. Alguém que se interessa, pensa, duvida, procura soluções, tenta outra vez, quer compreender o mundo a sua volta e dele participar, alguém aberto ao novo e ao diferente. Para as crianças, a metodologia de projetos oferece o papel de protagonistas das suas aprendizagens, de aprender em sala de aula, para além dos conteúdos, os diversos procedimentos de pesquisa, organização e expressão dos conhecimentos (Barbosa, 2008, p. 87).

Sabe-se que desde o nascimento a criança entra em contato com o mundo e começa a receber estímulos que a farão gradativamente interagir com o mesmo. Nas sociedades letradas e já muito cedo, começa a ter contato com a escrita das mais diferentes formas no seu dia a dia. É basicamente a partir dos estímulos que recebe do meio que a criança descobrirá formas de comunicação escrita e despertará sua curiosidade sobre a funcionalidade da escrita e sobre como ela acontece.

Quando esses estímulos não acontecem ou ocorrem de forma inadequada a aquisição da linguagem escrita é prejudicada. Por esse motivo, um ambiente alfabetizador proporcionará à criança múltiplas oportunidades para a elaboração de hipóteses e questionamentos sobre o que está escrito em lugares e ocasiões diversificadas.

O desenvolvimento cognitivo acontece pela assimilação do objeto de conhecimento com as estruturas anteriores presentes no sujeito, e pela acomodação dessas estruturas em função do que vai ser assimilado. Embasadas nas pesquisas de Piaget sobre a “Psicogênese da Língua Escrita” (Ferreiro; Teberosky, 1985), marcaram a história do processo de alfabetização, quando realizaram investigações científicas e constataram que a criança é capaz de reconstruir o código linguístico e refletir sobre a escrita. Para as autoras, a criança se apodera de um conhecimento quando age sobre ele, pois aprender é modificar, descobrir, inventar.

4 O LÚDICO PARA A COMPREENSÃO POR PARTE DA CRIANÇA EM RELAÇÃO AO MUNDO LETRADO

O trabalho envolvendo o lúdico é considerado fundamental ao processo de desenvolvimento, pois contribui para estimular a criatividade, o raciocínio lógico, a comunicação, além de promover a socialização entre as crianças e despertar valores éticos. Na educação infantil, torna-se indispensável a realização de atividades lúdicas pois, nessa fase são estabelecidas as bases para a formação da personalidade, da socialização e da autoconfiança. Brincando a criança aprende e desenvolve-se. De acordo com o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (Brasil, 1998, p. 23):

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidado, brincadeiras e aprendizagem orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural (Brasil, 1998, p. 23).

Quanto à aquisição da linguagem escrita, o lúdico exerce papel não menos importante pois a interação da criança através de jogos cantados e alfabéticos, atividades como contação de histórias contribuirão para que esse processo aconteça com maior significado. Desse modo, a realização de atividades lúdicas é de extrema importância para o desenvolvimento da criança, pois, a mesma vivência através das brincadeiras situações de socialização, apropriação de valores e costumes reproduzindo nesses momentos situações do cotidiano. As atividades de leitura com as mais diversificadas estratégias também são ferramentas importantes na aquisição

da linguagem escrita, por permitir à criança a elaboração do pensamento, assim como o levantamento de hipóteses de escrita através da observação.

(...) as histórias ouvidas e contadas pelas crianças (devem ser escritas pelo professor), bem como as tentativas de escrever seus nomes ou bilhetes. Essas atividades assumem grande importância no processo, pois são geradoras de espaço para descoberta dos usos sociais da linguagem escrita. É importante colocar a criança em situações de aprendizagem, em que ela possa utilizar suas próprias elaborações sobre a linguagem, sem que se exija dela ainda o domínio das técnicas e convenções da norma culta. (Bock, 2008, p.140).

Nessa perspectiva, o professor precisa pensar diversas alternativas pedagógicas, visando fomentar o trabalho com a oralidade, a leitura e a escrita, com base na ludicidade e interações significativas. Destacamos, portanto, a importância de ampliar o seu repertório cultural, oportunizando um trabalho diário com efetivo planejamento das ações, dos espaços e tempos.

A partir desse intenso contato, as crianças começam a elaborar hipóteses sobre a escrita. Dependendo da importância que tem a escrita no meio em que as crianças vivem e da frequência e qualidade das suas interações com esse objeto de conhecimento, suas hipóteses a respeito de como se escreve ou se lê podem evoluir mais lentamente ou mais rapidamente. Isso permite compreender porque as crianças que vêm de famílias nas quais os atos de ler e escrever têm uma presença marcante apresentam mais desenvoltura para lidar com as questões da linguagem escrita do que aquelas provenientes de família em que essa prática não é intensa. Esse fato aponta para o contato com a escrita nas instituições de Educação Infantil (RCNEI, 1998; p. 122).

Nesse sentido, os principais elementos no processo de aquisição da oralidade, leitura e escrita perpassam por caminhos que vislumbram a interação do sujeito com o objeto. Sendo a atuação docente de suma importância frente às propostas apresentadas pelo município, propiciando situações para que a criança construa seu sistema de significação, o qual, uma vez organizado na mente, será estruturado por meio da escrita oral e de outras formas de se expressar. Portanto, quanto mais estímulos receber, mais naturalmente desenvolverá suas linguagens.

Antunes (2002, p. 16) afirma que “a aprendizagem jamais ocorre antes que algumas capacidades motoras, neurológicas ou sensoriais estejam aptas para isso”. Por isso, conhecer e estimular a criança visando o seu potencial desenvolvimento é tão imprescindível.

Sabemos que existem diferentes processos de aprendizagem e que é fundamental que todo professor tenha conhecimento de como os mesmos acontecem. Portanto, o papel do professor deixa de ser aquele que ensina por meio da transmissão de informações – que tem como centro do processo a atuação do professor – para criar situações de aprendizagem cujo foco incida sobre as relações que se estabelecem nesse processo, realizando as mediações

necessárias para que o estudante, enquanto sujeito é compreendido em sua infância, possa encontrar sentido naquilo que está aprendendo e vivenciando a partir dos vínculos criados no contexto escolar.

Partindo desse pressuposto, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, Volume 3 (1998, p.153) afirma que:

Os projetos permitem uma interseção entre conteúdos de diferentes eixos de trabalho. Nesse sentido, a criança amplia as possibilidades de descobertas através do contato com diversos textos e observação de práticas sociais de leitura e escrita nas suas diferentes funções tornando assim, significativa e prazerosa a sua aprendizagem. (RCNEI, 1988, p.153)

Na pedagogia de projetos, o estudante aprende no processo de produzir, levantar hipóteses, pesquisar e criar relações que incentivam novas buscas, descobertas, compreensões e reconstruções do conhecimento. Assim, o trabalho com projetos permite a pesquisa e a reflexão sobre o que e como a criança se integrará aos conceitos e as práticas pedagógicas planejadas em um contexto de trocas entre as crianças, com os profissionais da educação envolvidos e o meio em que este se desenvolverá. Os Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil ressaltam que:

As práticas culturais predominantes e as possibilidades de exploração oferecidas pelo meio no qual a criança vive permitem que ela desenvolva capacidades e construa repertórios próprios (Brasil, 1998, p. 24).

Nessa perspectiva, as crianças em vulnerabilidade social e que em sua maioria convivem em um universo pouco afetivo ao chegarem na escola e socializando-se com outras crianças que partilham essa mesma realidade, reproduzem os mesmos comportamentos e sentimentos apreendidos no ambiente familiar. Além dos problemas de socialização, também apresentam baixa autoestima e pouco nível de concentração, mostrando-se desmotivadas durante as atividades propostas.

É preciso, portanto, que se construa e se solidifique políticas públicas que direcionem objetivos para tornar as unidades de Educação Infantil um ambiente democrático quanto a faixa etária atendida, tendo como base uma Pedagogia de Projetos que acolha as crianças com desafios em um ambiente lúdico e motivador, para que haja a construção de significados que propiciem o letramento e assim contribua para o desenvolvimento integral da criança.

Diante disso, as crianças precisam ser estimuladas potencialmente em suas múltiplas capacidades para que acreditem que são capazes de aprender através de uma experiência agradável e divertida. Para tanto, torna-se indispensável que o poder público compreenda o seu

papel frente ao processo de desenvolvimento integral da criança, garantindo uma educação de qualidade e equidade.

Em relação às práticas de leitura, é possível observar se as crianças pedem que o professor leia; se procuram livros de histórias ou outros textos no acervo; se consideram as ilustrações ou outros indícios para antecipar o conteúdo dos textos; se realizam comentários sobre o que “leram” ou escutaram; se compartilham com os outros o efeito que a leitura produziu; se recomendam a seus companheiros a leitura que as interessou (Brasil, 1998, p.158).

Conforme o que foi exposto, torna-se relevante a execução dessa pesquisa, pois através dos resultados obtidos ao final, será possível a elaboração de novos projetos que viabilizem a tomada de decisão como também o planejamento de ações que culminem na melhoria do trabalho pedagógico para a educação infantil para a educação infantil, bem como da aprendizagem e da aquisição da linguagem escrita dessas crianças.

Considerando o Plano Nacional de Educação, a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica segue avançando rumo a qualidade e equidade, sendo estabelecidas novas metas neste documento para serem alcançadas nos próximos anos. De acordo com Rodrigues (2013) o objetivo de se analisar políticas públicas, é entender o processo de elaboração e execução de projetos, programas e planos dos vários setores, avaliando sua relação com os processos políticos e os vários questionamentos científicos existentes, neste caso, na educação de crianças menores de 5 anos.

Apesar do reconhecimento do ensino infantil e da importância deste nível de ensino para o desenvolvimento integral da criança, através da ruptura de paradigmas que usufruíram de uma pedagogia de omissão para a assistência infantil, Tebet e Abramowicz (2010) enfatiza que esse direito apesar de está documentado, ele precisa ser implementado, a educação infantil é para todas as crianças independentes de sua cor ou classe social, isso descarta a possibilidade do Estado intervir priorizando a sua oferta. Contudo, diante das conquistas obtidas, a Educação infantil ainda precisa avançar no que diz respeito à realização de políticas públicas que favoreçam o desenvolvimento integral da criança bem como da sua aprendizagem. Tornar o ambiente alfabetizador e adequá-lo às necessidades, assim como propiciar o contato com materiais indispensáveis à aprendizagem desses pequenos brasileiros será primordial à sua evolução.

De acordo com Rodrigues (2013) o objetivo de se analisar políticas públicas, é entender o processo de elaboração e execução de projetos, programas e planos dos vários setores, avaliando sua relação com os processos políticos e os vários questionamentos científicos existentes, neste caso, na educação de crianças menores de 5 anos. A constituição Federal

garante em seu artigo 206 a gratuidade do ensino público, entretanto, a realidade em alguns casos, é que a falta de políticas públicas voltadas à melhoria da qualidade de trabalho com a Educação infantil, tem fragilizado essa fase tão importante da vida e muitas crianças ingressam no Ensino Fundamental I sem atingirem as competências necessárias ao seu desenvolvimento.

Nessa direção, a Educação Infantil se configura como um campo de lutas e conquistas expressas em normas, leis e orientações nacionais, que busca a garantia de direitos para as crianças.

Desde a regulamentação da educação infantil busca-se por meio de estratégias de políticas públicas a qualidade dos serviços prestados na primeira etapa da educação brasileira, levando em consideração sua relevância para o desenvolvimento integral da criança pequena. Diante disso, foi elaborado o Plano Nacional de Educação, que estabelece metas a serem cumpridas até 2020 para a melhoria da educação, abrangendo todos os níveis de ensino, principalmente a educação infantil. (Medeiros *et al.*, 2012)

Considerando o Plano Nacional de Educação, a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica segue avançando rumo a qualidade e equidade, sendo estabelecidas novas metas neste documento para serem alcançadas nos próximos anos. De acordo com Rodrigues (2013) o objetivo de se analisar políticas públicas, é entender o processo de elaboração e execução de projetos, programas e planos dos vários setores, avaliando sua relação com os processos políticos e os vários questionamentos científicos existentes, neste caso, na educação de crianças menores de 5 anos.

5 CONCLUSÃO

Considerando o contexto familiar desfavorável, e as condições inadequadas que a escola oferece para o desenvolvimento da criança, faz-se necessário a implementação de políticas públicas voltadas à esta realidade, como o desenvolvimento de projetos educacionais que possibilitem à criança explorar aspectos do seu dia a dia e da comunidade a qual faz parte, como ferramentas indispensáveis à sua aprendizagem.

Assim sendo, é importante a valorização e exploração do território cultural no qual as crianças estão inseridas, despertando, portanto, a sua curiosidade para novas descobertas, o que favorece a construção identitária e seu sentimento de pertencimento, tornando a aprendizagem prazerosa e significativa.

Além desses, outros aspectos são também importantes como a quantidade de crianças existentes em cada turma, e a disponibilização de recursos didáticos, organização dos espaços

apropriados para o trabalho nessa faixa etária, bem como uma formação continuada que qualifique os profissionais para trabalhar com essa fase da infância.

Na organização político administrativa, estabelecida na Constituição Federal de 1988, compete aos municípios atuarem e manterem prioritariamente o Ensino Fundamental e a Educação Infantil, em regime de colaboração com o Estado, o Distrito Federal e a União, através da elaboração de políticas públicas, implementação de ações e garantia de recursos. Na atualidade, vivenciamos uma concepção diferenciada de Educação Infantil que deixou de ter um “enfoque assistencialista” para dar prioridade ao educar cuidando, envolvendo a garantia da segurança, mas também alimentando a curiosidade, a ludicidade e a expressividade infantil (Martins, 2014; Prefeitura de João Pessoa, 2014).

O desenvolvimento do presente estudo permitiu uma análise histórica e crescente da criança no meio social, atrelando o uso de atividades lúdicas, interativas que fomentem a brincadeira e o desenvolvimento integral da criança, refletindo, assim, no processo de ensino aprendizagem. Ao verificar a história da infância e o início da Educação Infantil, observou-se uma importância progressiva dada à criança no decorrer dos séculos, o que antes não era nem um pouco considerado. Em alguns pontos da história houve uma trajetória lenta e até retrocessos, mas isso não foi impedimento para dar visibilidade e amparo à criança. No aspecto legal, ter direito à educação aponta para a busca por uma nova prática pedagógica, valorizando o processo formativo da criança por meio de metodologias diversificadas que favoreçam o seu pleno desenvolvimento.

Sendo assim, esperamos que este estudo contribua para outras investigações no campo da Educação Infantil, no sentido de trazer mais visibilidade, conhecimento e resultados significativos para os sujeitos envolvidos no desenvolvimento e crescimento dessa etapa da educação básica.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. **Novas maneiras de ensinar, novas maneiras de aprender**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

AUSTIN, J. L. (1990). **Quando dizer é fazer**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1952.

BRASIL, **Referencial Curricular Nacional para Educação a Infantil**. Vol. 3. Brasília: MEC, 1998.

_____, **Referencial Curricular Nacional para Educação a Infantil**. Vol. 2. Brasília: MEC, 1998.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 2. ed. SP: Atlas, 1991.

JAKUBOVICZ, Regina. **Atraso de Linguagem**: diagnóstico pela média dos valores das frases (MVF). Rio de Janeiro: Editora Revinter, 2002.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2011.

SEARLE, J. R. **Intencionalidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

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

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo, Livraria Martins Fontes, 1984.

PERIGOSO! LEITURA E ESCRITA NA PRÁTICA EDUCATIVA

Aracelli Magalhães de Lucena

Gabriela da Silva Andrade

RESUMO

O presente estudo busca refletir como a leitura e a escrita constituem as práticas centrais no processo educativo, especialmente nas etapas iniciais da alfabetização, onde a atuação do educador é crucial para o desenvolvimento dessas habilidades. Considerando que cada criança apresenta uma realidade singular, marcada por suas competências, motivações e ambientes de aprendizado, fatores que, ao serem considerados, propiciam uma interação mais eficaz entre ensino e aprendizagem. Apesar das políticas públicas voltadas para a educação, os índices de alfabetização ainda permanecem insatisfatórios; de acordo com o INEP, apenas 56% dos alunos do 2º ano do ensino fundamental estavam alfabetizados em 2023, um avanço modesto em relação a 2021. A BNCC orienta que a alfabetização, nas fases iniciais do ensino fundamental, deve envolver práticas variadas, incluindo oralidade e produção textual, e este estudo visa apresentar uma sequência didática baseada na obra “Perigoso!” de Tim Warnes para apoiar o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. Fundamentado nos estudos de autores como Soares (1999), Ferreiro Teberosky (2008), entre outros, o trabalho destaca a importância de conceituar os níveis de leitura e escrita, defendendo que a integração entre alfabetização e letramento deve ocorrer em contextos sociais, favorecendo o aprendizado simultâneo em ambos os aspectos.

Palavras-chave: leitura; escrita; hipóteses silábicas; anos iniciais.

1 INTRODUÇÃO

Leitura e escrita são as práticas foco do processo educativo, especialmente nas séries de alfabetização. São nos primeiros anos do ensino fundamental que a escola, e os professores, voltam seu olhar para a árdua tarefa de desenvolver as habilidades de leitura e escrita nas crianças. Para que a aprendizagem da leitura e da escrita ocorra de maneira eficaz, é essencial entender que a realidade de cada criança é única, considerando suas competências, motivações, estilos de aprendizado e as circunstâncias do ambiente em que se encontram. Ao reconhecer que as barreiras que enfrentam são influenciadas pelo contexto, o educador passa a valorizar a interação entre ensino e aprendizagem, compreendendo que esse processo é complexo e afetado por diversas variáveis.

Não é novidade para ninguém que, infelizmente, a cada ano que passa, mesmo com tantas políticas públicas envolvidas, os resultados nos desenvolvimentos destes índices em escala nacional continuam aquém do esperado. Segundo o Instituto Nacional de Estudos e

Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP⁵), apenas em 2023 os alunos do 2º ano do ensino fundamental atingiram o patamar de 56% das crianças alfabetizadas, o que é considerado um avanço quando comparado com os resultados de 2021 que apresentou apenas 36% das crianças alfabetizadas na mesma faixa etária.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) preconiza que durante o ensino fundamental, nas etapas iniciais, a alfabetização é organizada em eixos que incluem a oralidade, a análise linguística e semiótica, a leitura e escuta, além da produção textual. Neste período, será feita uma ampliação das vivências com a língua falada e escrita que já foram adquiridas anteriormente no ambiente familiar e na educação infantil (Brasil, 2017).

Neste sentido, este estudo tem por objetivo apresentar uma proposta de sequência didática com atividades sugeridas a partir do livro “Perigoso!” de Tim Warnes, cujo fito é contribuir para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita em turmas do 2º ano do ensino fundamental. O aporte teórico ampara-se nos estudos de Soares (1999), Ferreiro e Teberosky (2008), Felipe (2022), Val (2006, bem como na BNCC (2017).

Inicialmente, abordaremos as concepções de Leitura e Escrita e os níveis evolutivos da língua defendidos por Emília Ferreiro e Ana Teberosky. Compreendemos que o conhecimento de tais estágios é crucial para o docente conduzir uma práxis eficaz no processo de alfabetização e letramentos dos alunos.

Conforme Soares (1999), alfabetização e letramento são distintos, mas estão intimamente relacionados. O ideal, nesse sentido, seria unir os dois processos, ou seja, ensinar a ler e escrever dentro das práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita, permitindo que o estudante se desenvolva tanto na alfabetização quanto no letramento simultaneamente.

É importante destacar que a BNCC admite a relevância de empregar os gêneros textuais em contextos sociais de leitura e escrita, sugerindo também a inclusão de atividades que promovam a compreensão e a reflexão sobre o sistema de escrita alfabético. Quanto à significância da alfabetização, o documento ressalta que:

[...] aprender a ler e escrever oferece aos estudantes algo novo e surpreendente: amplia suas possibilidades de construir conhecimentos nos diferentes componentes, por sua inserção na cultura letrada, e de participar com maior autonomia e protagonismo na vida social”. (Brasil, 2017, p. 63).

⁵ Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira . <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/avaliacao-da-alfabetizacao/brasil-atinge-patamar-de-56-de-criancas-alfabetizadas> Acesso em: 23 de outubro de 2024.

Na parte metodológica do estudo será exposta a sequência didática com as atividades sugeridas para turmas de 2º ano do ensino fundamental. Esperamos que esta proposta possa contribuir para futuros docentes alfabetizadores e/ou para reflexão de docentes que já atuam neste segmento de ensino.

2 LEITURA E ESCRITA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Como mencionamos anteriormente, o cerne do processo educativo nos primeiros anos escolares deve estar concentrado na aquisição da leitura e da escrita. Por isso, desde a inserção das crianças nas instituições educacionais, além das vivências possibilitadas, o próprio ambiente deve ser pensado com integrante do processo alfabetizador.

Um espaço de alfabetização é caracterizado por proporcionar variadas situações práticas que incentivam o uso da leitura e da escrita, nas quais os estudantes se envolvem ativamente. Esse ambiente é, naturalmente, estruturado pelo educador em colaboração com os alunos, visando apoiar o aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem.

Para Felipe (2022), a aquisição da leitura e da escrita não é uma tarefa fácil, mas para que uma pessoa se torne alfabetizada, é necessário que ela enfrente e supere os obstáculos que surgem. É responsabilidade do educador planejar atividades que estimulem a reflexão sobre a relevância da leitura, proporcionando à criança confiança para se expressar com mais fluidez, o que contribuirá para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. Esses processos são intrincados e as atividades podem ser realizadas de várias formas; além disso, a leitura e a escrita são elementos essenciais que favorecem a aquisição de conhecimentos ao longo da vida.

De acordo com Val (2006) para entender as normas que guiam a leitura e a escrita, os alunos devem cultivar uma variedade de conhecimentos e habilidades, que se relacionam não apenas com a estrutura e o funcionamento do sistema alfabético e da ortografia da Língua Portuguesa, mas também com a aplicação prática da escrita. Nesses processos, é viável e benéfico unir alfabetização e letramento, incentivando a observação e a análise das convenções do sistema de escrita por meio da análise e criação de textos.

Ainda segundo a autora:

Outra capacidade inicial imprescindível é conhecer e compreender o alfabeto: (i) identificar e saber os nomes das letras, entender que o nome de cada letra tem relação com pelo menos um dos fonemas que ela pode representar na escrita (as exceções – h, y, w, por exemplo – são poucas e de uso menos frequente); (ii) compreender que as letras desempenham uma função no sistema, que é a de preencher um determinado lugar na escrita das palavras. Isso significa conhecer a categorização gráfica e

funcional das letras, entendendo que determinadas letras devem ser usadas para escrever determinadas palavras, em determinada ordem. Apesar das diferentes formas gráficas das letras em nosso alfabeto (maiúsculas, minúsculas, imprensa, cursiva), uma letra permanece a mesma porque exerce a mesma função no sistema de escrita, ou seja, as letras têm valores funcionais fixados pela história do alfabeto e, principalmente, pela ortografia das palavras, em cada língua. Assim, uma das implicações do princípio de identidade funcional das letras para o processo de alfabetização é o aluno aprender que não pode escrever qualquer letra em qualquer posição numa palavra, porque as letras representam fonemas, os quais aparecem em posições determinadas nas palavras. (Val, 2006, p. 20)

Neste sentido, nos estudos de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky foram estabelecidos cinco estágios de desenvolvimento da escrita que emergem quando o indivíduo reconhece a função da escrita, isto é, compreende sua utilidade. A capacidade de escrever surge somente quando temos clareza para que a escrita serve e quando entendemos que um desenho não equivale à escrita, embora este último represente um progresso, evidenciando a existência de uma distinção entre ambos, mesmo que em algumas ocasiões coexistam. A escrita representa graficamente ideias ou conceitos. Os cinco estágios de escrita, segundo a psicogênese da língua escrita, são: nível pré-silábico, silábico, silábico-alfabético, alfabético e ortográfico.

Em entrevista à Revista Nova Escola⁶ Emília Ferreiro explica que:

A construção do conhecimento da leitura e da escrita tem uma lógica individual, embora aberta a interação social, na escola ou fora dela. No processo, a criança passa por etapas, com avanços e recuos, até se apossar do código linguístico e dominá-lo. O tempo necessário para o aluno transpor cada uma das etapas é muito variável. Duas das consequências mais importantes do construtivismo para a prática de sala de aula são respeitar a evolução de cada criança e compreender que um desempenho mais vagaroso não significa que ela seja menos inteligente ou dedicada do que as demais. (Revista Nova Escola, 2015 p.77)

Compreendemos então as fases do seguinte modo, a fase pré-silábica é caracterizada por um estágio em que o estudante ainda não compreende a escrita como representação sonora das linguagens. Nesse período, sua produção textual consiste em garatujas que, embora assemelhem-se a letras, carecem de uma estrutura que permita a identificação rigorosa do que foi produzido, resultando em uma leitura instável. O aprendiz demonstra baixa distinção entre grafias, frequentemente associando o comprimento das palavras ao que tenta representar. Utiliza, em determinadas circunstâncias, desenhos como suporte para facilitar a leitura, o que revela uma insegurança em sua escolha das letras. Embora reconheça a necessidade de uma quantidade mínima de caracteres, seus esforços para criar distinções grafofonéticas dentro da escassa competência alfabética ainda não propiciam uma escrita sistemática e analisável.

⁶ <https://novaescola.org.br/conteudo/7246/emilia-ferreiro>

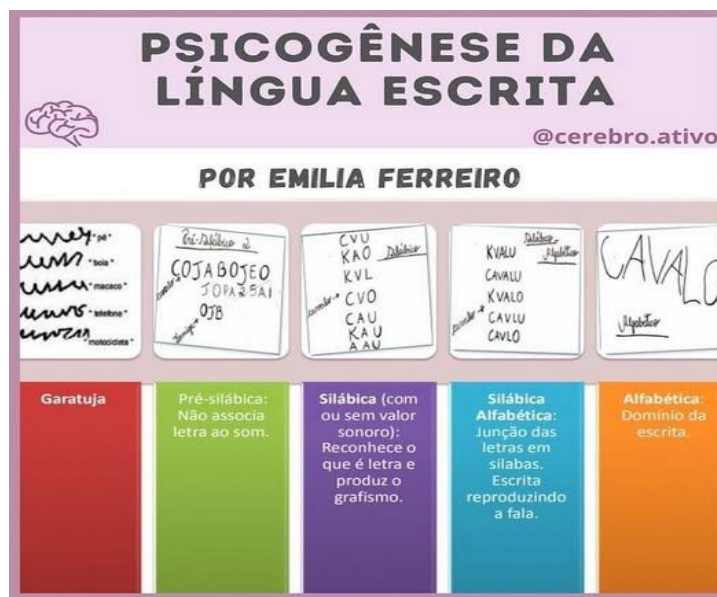
Na fase silábica, o aluno estabelece conexões entre o som da linguagem e sua representação gráfica, atribuindo a cada letra ou símbolo a equivalência de uma sílaba. Contudo, enfrenta desafios, especialmente com palavras monossílabas, devido à necessidade de um número mínimo de letras. Existem duas subetapas: na escrita "Silábico Sem Valor Sonoro", o estudante apegase a uma letra por sílaba sem consideração sonora; já em "Silábico Com Valor Sonoro", ocorre uma correspondência efetiva entre a letra escrita e a sílaba falada.

Na fase silábico-alfabética, o aluno demonstra uma intersecção entre as hipóteses de escrita silábica e alfabética, caracterizando um processo de transição significativo. Sua produção escrita incorpora uma combinação de sílabas representadas por letras individuais e múltiplas, evidenciando uma análise sonora dos fonemas. Embora tenha superado o temor inicial associado à escrita, a plena compreensão das normas ortográficas ainda não se concretiza, resultando em desvios que indicam a continuidade do desenvolvimento de suas habilidades ortográficas.

A fase alfabética exige que a criança identifique a conexão entre a linguagem falada e a escrita, entendendo que a grafia de algumas palavras pode não corresponder exatamente à sua pronúncia. É fundamental que os estudantes revisem seus próprios escritos, confrontando-os com a ortografia correta para desenvolver suas competências de escrita. O professor deve encorajar a atenção às normas da língua, além de criar contextos que motivem a prática de habilidades que ainda estão em desenvolvimento. A leitura deve ser incentivada, facilitando que os alunos conheçam as regularidades e discrepâncias do idioma escrito.

Na fase ortográfica o aluno precisa identificar as particularidades da língua e buscar uma compreensão mais profunda delas. A função do professor é propor a análise de obras literárias, possibilitando que os alunos identifiquem as normas linguísticas e sejam estimulados a compreender elementos como a aplicação de letras maiúsculas e minúsculas, acentuação, pontuação, as distinções entre palavras com x e ch, bem como a coesão e a coerência nos textos. A figura 1 apresenta exemplos de atividades realizadas pelas crianças em cada etapa de evolução da escrita.

FIGURA 1: EXEMPLOS DE NÍVEIS DE ESCRITA



Fonte: @cérebro.ativo⁷

Diante do exposto até agora, passaremos então a parte metodológica do nosso estudo, no qual proporemos uma sequência de atividades a partir da obra “Perigoso!” de Tim Warnes, com atividades que promovam e favoreçam a alfabetização e o letramento em aluno do 2º ano do ensino fundamental.

3 METODOLOGIA

A abordagem metodológica deste estudo se caracteriza como qualitativo, para Silva et al. (2005), a pesquisa qualitativa visa entender o significado e a percepção que os indivíduos têm de eventos e interações em contextos específicos.

Para os caminhos metodológico a ser desenvolvidos com os alunos, optaremos pela sequência didática. De acordo com Barbosa (2002), a sequência didática é composta por um conjunto de ações que proporciona um ambiente propício e envolvente para o ensino da matemática. Assim, essas sequências abrangem atividades interconectadas, elaboradas com o intuito de transmitir um conteúdo de forma gradual, organizadas conforme as metas que o educador deseja atingir em relação à aprendizagem de seus alunos.

A sequência didática acontecerá em seis etapas, descritas a seguir:

⁷ <https://www.facebook.com/ocerebroativo/posts/as-pesquisas-de-emi%CC%81lia-ferreiro-e-ana-teberosky-sobre-a-psicoge%CC%82nese-da-li%CC%81ngua/308343334037873/>

1ª Etapa – Preparação do Ambiente

Para estimularmos a participação e envolvermos os alunos nas atividades propostas e na apresentação do livro “Perigoso!” de Tim Warnes, propomos que no primeiro momento o docente possa colar post-it ou adesivos com os nomes dos objetos que tenham em sala de aula. Por exemplo: mesa, cadeira, armário, porta, lousa, e assim por diante.

Ao acolher as crianças o professor deve estimular a atenção delas, a fim de que leiam as palavras adesivadas. No caso das crianças que ainda não dominarem a leitura, o professor pode fazer o papel do leitor, mas ir chamando atenção das letras conhecidas em cada palavra.

À medida que as palavras, nomes dos objetos, forem sendo lidas, o professor pode pedir que as crianças informem as características específicas de cada objeto. Respondendo algumas perguntas: Qual a cor? É alto ou é baixo? Grande ou pequeno? Liso ou áspero? Novo ou velho?

Na lousa, ou em papel kraft, o docente pode formar um quadro com as características de cada objeto. Como o exemplo do quadro 1.

QUADRO 1 – CARACTERÍSTICAS DOS OBJETOS DE SALA

Objeto	MESA	CADEIRA	PORTA
Características			

Fonte: Elaborado pelos autores

2ª Etapa – Apresentação do livro

Neste momento, o professor fará a apresentação e leitura do livro para a turma. No caso de um único exemplar, é sugerido que o docente possa realizar a leitura com o recurso de slides, a fim de que todas as crianças consigam acompanhar os textos verbais e visuais da obra. No entanto, consideramos indispensável a figura do livro físico, para que os alunos façam a associação de que o que visto por meio de slides está contido no livro.

De acordo com Solé (1998), toda leitura deve ser realizada em três momentos, denominados *Antes*, *Durante* e *Depois*. O *Antes* é o momento de despertar o interesse dos ouvintes. Fazendo a apresentação de todos os elementos contidos na capa do livro, bem como fazendo o levantamento dos conhecimentos prévios das crianças.

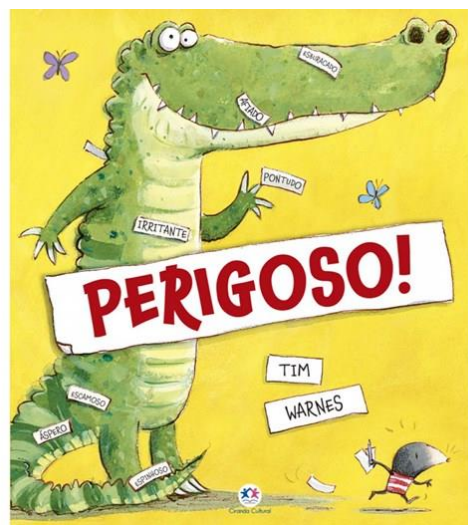
O *Durante* é o momento da leitura propriamente dita, que pode acontecer de diversas formas, como uma proferição, contação de histórias, leitura compartilhada, etc.

O *Depois* é o momento de identificar a compreensão do texto pelas crianças. Geralmente, o professor organiza atividades orais ou escritas, nas quais os pequenos podem

compartilhar o significado que a leitura criou em cada um.

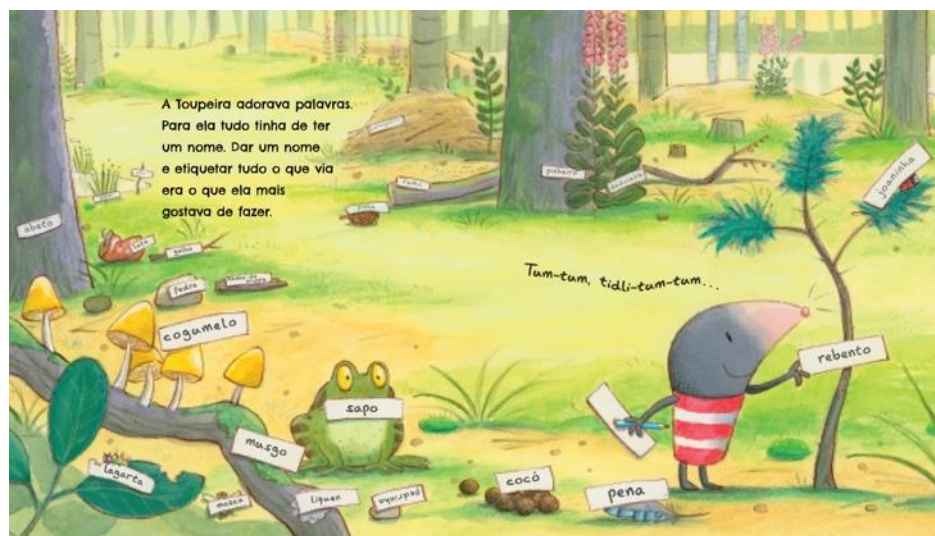
“Perigoso!” relata a jornada de Bob, uma toupeira inquisitiva que tem o costume de categorizar tudo ao seu redor. Ao encontrar um ser coberto de escamas e com dentes afiados, Bob se vê diante de seu medo inicial. Será que esse ser peculiar é de fato ameaçador? Ou pode haver mais do que aquilo que os olhos veem? O livro é acompanhado por ilustrações vibrantes e cativantes que atraem a atenção dos leitores. Ele explora de maneira suave questões como amizade, preconceitos e a aceitação das diversidades.

FIGURA 2: CAPA DO LIVRO



Fonte: Acervo dos autores

FIGURA 3: INÍCIO DA NARRATIVA



Fonte: Acervo dos autores

Após a leitura de toda a obra, o professor pode mediar uma roda de conversa para que os alunos compartilhem oralmente o que acharam da história, o que entenderam e a parte que mais gostaram. Esses momentos de partilhas possibilitam inúmeras interações dos alunos com o texto e com os outros colegas. É importante deixar o livro físico circular nas mãos dos alunos.

3ª Etapa – Leitura de palavras da história

Na terceira etapa os alunos devem realizar as palavras encontradas no livro. O professor deve ter preparado anteriormente, fichas com as palavras que aparecem dos adesivos espalhados nas ilustrações da obra. Cada ficha deve conter uma única palavra, que deve ser colocada, embaixo das cadeiras dos alunos, sem que eles saibam.

O professor solicita que as crianças peguem debaixo das carteiras as fichas que foram colocadas ali. Cada aluno deve realizar a leitura de sua palavra em voz alta. Depois que todas as palavras forem lidas as fichas devem ser colocadas numa caixa e misturadas, para que a próxima etapa aconteça.

4ª Etapa – Treino ortográfico

Com as fichas de palavras na caixa, é momento do professor direcionar o treino ortográfico dessas mesmas palavras. Neste caso, o professor pede que as crianças enumerem no caderno de 1 a 10, deixando espaço para a escrita das palavras, com duas colunas paralelas, como mostra a quadro 2 o exemplo.

QUADRO 2 – TREINO ORTOGRÁFICO

PALAVRAS DITADAS	PALAVRAS ESCRITAS
1.	
2.	
3.	
4.	
5.	
6.	
7.	
8.	
9.	
10.	

Fonte: Elaborado pelos autores

Em seguida devem ser sorteadas 10 palavras da caixa. O professor deve realizar a leitura

das palavras em voz alta e pedir que os alunos escrevam em seus cadernos, na primeira coluna. Depois de ditada as dez palavras e escrita por todos os alunos é o momento da correção coletiva.

No momento em que os alunos registram livremente as palavras ditadas pelo professor, é possível verificar o nível de hipótese silábica de cada criança.

O professor pode convidar os alunos a virem preencher a segunda coluna, escrevendo as palavras na lousa. O professor vai orientando a escrita, e pedindo para que as crianças verifiquem se acertaram ou não no registro das palavras. E registrem as palavras corretamente na segunda coluna, sem ser necessário apagar a escrita da primeira coluna.

5ª Etapa – Produção Textual

Na quinta etapa o professor deve formar duplas entre os alunos. E novamente recorrendo a caixa de palavras, utilizada nos momentos anteriores. O professor deve sortear e entregar de 3 a 4 palavras a cada dupla. Pedindo agora que eles escrevam uma frase ou um pequeno texto contendo todas as palavras recebidas pela dupla.

Nesta etapa é importante que o professor organize as duplas, de forma a agrupar alunos que estejam em níveis diferentes, para que haja colaboração mútua. O professor deve lembrar aos alunos que o enunciado construído por eles deve, além de conter todas as palavras recebidas, fazer sentido (tendo coerência textual), e podem ou não se relacionar com o enredo da narrativa do livro. Ainda neste momento as crianças devem apresentar suas produções para todos os colegas.

6ª Etapa – Quem é o meu amigo?

Na última etapa, a proposta é que as crianças criem um livreto. Cada criança deve desenhar o seu amigo e escrever no cartão as principais qualidades e/ou características que o amigo possui.

Sugerimos que novamente esta atividade seja realizada em dupla, para que todos os alunos sejam contemplados. É momento também de estimular o respeito, a empatia e a diversidade que há na classe.

Os cartões podem ser decorados e coloridos com mais diversos materiais. E ao ser concluído, o cartão deve ser entregue ao amigo como forma de gratidão por todo o trabalho desempenhado juntos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de ensinar e aprender a ler e a escrever representa um dos maiores desafios do século XXI. Para enfrentar essa questão, é essencial que os educadores adotem uma nova perspectiva, implementando nas escolas uma abordagem pedagógica que favoreça o desenvolvimento completo das duas dimensões envolvidas na aprendizagem da leitura e da escrita. A primeira delas diz respeito aos usos sociais, enquanto a segunda está relacionada à compreensão do sistema de escrita por meio da relação fonema/grafema. Dessa forma, será possível alcançar resultados mais significativos no processo de ensino e aprendizado durante os anos iniciais do ensino fundamental.

Defendemos que a aquisição da leitura e da escrita devem ser o foco central da ação pedagógica. Compreendendo que a apropriação de tais habilidades não ocorrem de maneira instantânea, mas sim de forma gradual, onde a pessoa vai assimilando ideias, regras e normas, além de desenvolver e revisar suas hipóteses. Em outras palavras, essa trajetória envolve múltiplas reflexões até que se alcance a complexidade necessária para dominar a escrita.

Apesar de o aprendizado da leitura e da escrita ser focado no estudante, a função do professor é fundamental, servindo como um espelho que pode impactar de maneira positiva ou negativa o aprendiz. Educadores que transmitem confiança e entusiasmo conseguem inspirar seus alunos, criando um ambiente escolar estimulante e participativo. A sala de aula deve ser um local favorável à criação do conhecimento, onde a liberdade de expressão e as interações de diferentes perspectivas coexistam, permitindo que os alunos façam ligações com a cultura e desenvolvam habilidades críticas, transformando a apreensão de informações em um processo dinâmico de elaboração e reelaboração de saberes.

Almejamos que as atividades propostas neste estudo contribuam como aporte metodológico para professores que atuem nas turmas de anos iniciais do ensino fundamental, considerando que o envolvimento das crianças com a leitura e a escrita propicia um desenvolvimento multifacetado, promovendo sua integração ao universo letrado e a correlação entre tarefas educativas e experiências diárias, enriquecendo, assim, seu entendimento e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Base nacional comum curricular – BNCC 3ª versão. Brasília, DF, 2017.

FELIPE, Letícia da Silva. **A leitura e a escrita no processo de alfabetização**. Cabedelo, Paraíba, 2022.

FERREIRO, Emília e TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Art Med, 2008.

SOARES, Magda. **Português: uma proposta para o letramento no ensino fundamental**. Livro 2. São Paulo: Moderna, 1999.

SILVA, C. R.; GOBBI, B. C.; SIMÃO, A. A. O uso da análise de conteúdo como uma ferramenta para a pesquisa qualitativa: descrição e aplicação do método. **Organizações Rurais e Agroindustriais**, v. 7, n. 1, p. 70-81, 2005.

VAL, Maria da Graça Costa. O que é ser alfabetizado e letrado. **Práticas de leitura e escrita**. Brasília: Ministério da Educação, p. 18-23, 2006.

A IMPORTÂNCIA DE CURSOS DE FORMAÇÃO EM ABA PARA O ENSINO DO PORTUGUÊS COM PROFESSORES PEDAGOGOS

Maria Idenilda Pereira Ramalho de Figueirêdo⁸

Maria Zilda Medeiros da Silva⁹

Adilma Gomes da Silva Machado¹⁰

Henrique Miguel de Lima Silva¹¹

RESUMO

Este artigo propõe-se analisar de forma teórica a importância da formação em ABA para professores de língua portuguesa da educação infantil a fim de despertar uma educação inclusiva para todos no ambiente de sala de aula. Inicialmente, buscou-se abordar a importância da educação inclusiva no Brasil, assim, expondo leis e principais marcos teóricos que marcaram o ambiente educacional inclusivo. Posteriormente, foram observadas práticas pedagógicas inclusivas a fim de apresentarmos a importância da formação em ABA para os professores da educação infantil, e as possíveis contribuições para o ensino da língua portuguesa com o apoio da BNCC. A metodologia apresenta um estudo teórico a partir dos seis artigos que foram analisados e refletidos que versam sobre a temática em questão, assim foram pesquisados em sites de repertórios acadêmicos (SciELO, Portal da Capes, *Google Acadêmico*). A elaboração foi a partir de pesquisa bibliográfica com suas abordagens qualitativa e quantitativa. Assim, acreditamos que formação da ABA possa fortalecer a integração dos alunos com TEA no ambiente escolar. Como principais autores buscamos: Silva, (2021), Carvalho-Filha (2024), Carvalho-Filha (2019). Após análise da revisão bibliográfica, os resultados apontam para necessidade de formação continuada para professores que trabalham na educação especial inclusiva, bem como da ampliação de políticas públicas e inserção de componentes curriculares de Língua Portuguesa no curso de Pedagogia.

Palavras-chave: inclusão; língua portuguesa; ABA.

1 INTRODUÇÃO

No Brasil, a Educação para todos efetivou-se a partir da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, confirmado pelo Decreto nº 6.571/2008 que dispõe sobre o atendimento educacional especializado. Este documento tratou de regulamentar uma nova perspectiva educacional que efetivou o Atendimento Educacional Especializado (AEE) deixando de existir práticas isoladas e segregadas no ensino e, passaram a incorporar as

⁸ Universidade Federal da Paraíba (Letras/Libras), idenildaprf@hotmail.com

⁹ Universidade Federal da Paraíba (PROLING), zilda.libras@gmail.com

¹⁰ Universidade Federal da Paraíba (PROLING), adilmalibrasp@gmail.com

¹¹ Universidade Federal da Paraíba (PROLING), henrique.miguel.91@gmail.com

práticas inclusivas no ensino regular, concomitantemente todos os alunos passaram até o direito a frequentar o mesmo ambiente escolar.

A nova versão de um ensino inclusivo reestruturou preconceitos quanto à educação da pessoa com deficiência, seja física, intelectual, surdo, cego e autista, a fim de proporcionar equidade e justiça à sociedade. Assim, busca-se utilizar estratégias para desenvolver um ensino em uma perspectiva inclusiva, para isso, precisa-se de capacitações e formações extracurriculares não só para o profissional de apoio¹² como também para o docente da educação infantil que busca o neurodesenvolvimento da criança.

Acreditamos que a análise do Comportamento Aplicada (ABA) é uma formação que possibilita o estudo no comportamento humano aprendido e modificado através da interação com o ambiente. O modelo de intervenção intensiva utiliza técnicas a fim de melhorar comportamentos e habilidades sociais para as áreas de funcionamento do campo cognitivo, como a linguagem, fala e aprendizado (Penha *et al.* 2024).

Nesse sentido, o ensino da língua portuguesa diante da abordagem sobre as habilidades presentes na BNCC trabalha a linguagem do aluno que é fundamental para seu desenvolvimento, e quando se trata de alunos atípicos, como por exemplo, aqueles que têm TEA, o ensino deve ser previamente planejado tanto para a melhor desenvoltura deste, quanto para não causar diferenciação em relação à turma. Desta forma, se o professor se capacita em ABA poderá ter uma visão e preparo para montar estratégias de ensino-aprendizagem efetivas e inclusivas com a apoio da BNCC.

Sendo assim, o objetivo do presente estudo é analisar a importância da formação em ABA para professores de língua portuguesa da educação infantil com apoio da BNCC a fim de proporcionar uma educação inclusiva para o ensino e aprendizagem. Tendo como objetivos específicos, discorrer sobre educação infantil inclusiva e suas características principais na disciplina de língua portuguesa no ensino infantil; Compreender a aplicação das técnicas de ABA para o desenvolvimento infantil; Demonstrar os benefícios da formação de professores de língua portuguesa em ABA para o processo de ensino aprendizagem.

Entretanto, a escolha da temática do presente estudo se deu em decorrência da necessidade da interação social, assim possamos buscar estratégias de estímulos na primeira infância para desenvolver habilidades sociais, comunicativas e cognitivas. Tendo em vista, que

¹² Lei 13.146/2015 no seu artigo 3º. Afirma que : XIII - profissional de apoio escolar: pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas.

os estímulos não devem partir apenas da convivência familiar, mas de todo contexto social principalmente do ambiente escolar, já que em muitos casos a escola é o primeiro ambiente externo que a criança passa a conviver com outras pessoas.

No entanto, para o ambiente acadêmico esse estudo não esgotará todos os vieses da pesquisa, mas acreditamos que possa possibilitar interesse ao leitor pelo assunto, embasando estudos futuros acerca do assunto com valorização que busque capacitar e contribuir na formação da criança, demonstrando que os estímulos devem ser ofertados de forma conjunta: família – escola – professores – aluno.

2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A IMPORTÂNCIA DA CAPACITAÇÃO EM ABA PARA O ENSINO DO PORTUGUÊS COM PROFESSORES PEDAGOGOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

O processo de inclusão não está restrito somente no âmbito educacional, como no social, todavia recai uma responsabilidade maior sobre a escola e os educadores pela função social que estas têm de construir propostas e novos olhares sobre determinados assuntos. Percebe-se que, cabe aos professores possibilitarem novas posturas e habilidades com novas especializações/capacitações que aprimorem suas técnicas inclusivas.

Sendo assim, observa-se que, nos tempos atuais a necessidade de se especializar em ABA poderá propor melhorias para o ensino da língua portuguesa na busca de uma educação inclusiva, já que reúne técnicas que auxiliam no processo do desenvolvimento educativo.

Na década de 90, no ano de 1996, a educação inclusiva ganhou espaço com a criação da Lei de diretrizes e Bases Educação nacional – Lei nº 9394/96 que instituiu o conceito de inclusão como sendo a integração da defesa dos direitos das pessoas com deficiência – PCD, garantindo as estas que participassem de atos da vida civil, como ter acesso à vida social, saúde, educação, lazer, entre outros, já que anteriormente a Lei, as PCD eram consideradas restritas/limitadas e acabam por ser segregadas da sociedade, dos serviços educacionais e de atividades lúdicas (Oliveira; Araújo; Silva, 2017).

Quando se trata de educação inclusiva sugere o pensamento de que existem necessidades educacionais especiais, todavia, essa ideia não deve ser vinculada a separação, ou seja, as práticas inclusivas devem existir como forma de integração de todos os alunos a fim de tornar o sistema educacional mais igualitário e justo.

Para que as escolas atendam ao processo de inclusão, os alunos com necessidades educacionais especiais devem ser incluídos no ensino regular, onde o cujo processo de ensino precisa de uma revisão, a fim de atender as demandas individuais de cada aluno, independentemente de suas particularidades e diferenças, de modo a adequar e organizar o Currículo Escolar e o Projeto Político Pedagógico da instituição, contemplando a diversidade de sua comunidade escolar, formando um equilíbrio entre o desenvolvimento dos conteúdos previstos e a socialização de todos os envolvidos. (Oliveira, Araújo e Silva, 2017, p. 12)

Como exposto, a escola deve adequar os conteúdos programáticos ao público-alvo e as técnicas inclusivas, para que os alunos com deficiência, possam usufruir das mesmas oportunidades. Porém, apesar de, para o senso comum, existir uma semelhança entre os termos educação especial e educação inclusiva, esses termos são distintos, pois, aquele se trata do conjunto de técnicas que visam promover o desenvolvimento de potencialidades das pessoas com deficiência; já este se trata ao aluno ter acesso à educação de qualidade independente de sua condição, raça, cor, etnia ou qualquer outra peculiaridade, o direito a educação será para todos como deixa clara por lei, assim esclarecendo a partir a inclusão a partir de 2008 com a Política Nacional em uma Perspectiva Inclusiva.

A Lei de diretrizes e bases da educação Nacional com sua atualização em 2018 cita em seu capítulo V, versa sobre a educação especial, têm-se:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

§ 3º A oferta de educação especial, nos termos do caput deste artigo, tem início na educação infantil e estende-se ao longo da vida... (Brasil, 2018, p. 04)

Entretanto, apesar deste artigo ainda está em vigor nessa Lei, o termo educação especial caiu em desuso, passando a ser em uma perspectiva inclusiva, assim, superando o entendimento que sugeria uma “barreira” na aprendizagem de pessoas com deficiência, quando na verdade não há barreiras, nesse sentido, para educação, já que esta deve ser ofertada a todos sem nenhuma distinção, como é preconizada nos Direitos Sociais na Carta Magna de 1988 (Silva, 2021).

2.1 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E A ANÁLISE DO COMPORTAMENTO APLICADA - ABA

Sabe-se que para que a inclusão educacional seja efetiva, os professores devem estar alinhados com o propósito estabelecer práticas pedagógicas inclusivas e para isso se faz necessário capacitações, sendo indispensável que a educação para todos esteja vinculada ao Projeto Político-Pedagógico (PPP) para que se possa gerar rede de apoio entre a escola, à sociedade e a família (Silva, 2021).

As práticas pedagógicas sobre a inclusão na educação infantil podem ser verificadas em diversos documentos, como Saberes e práticas inclusivas. Este reúne diversas orientações sobre como o profissional da educação deve agir: sem exposição, com preparação de aulas voltadas ao tema, questionamentos por parte dos alunos, espontaneidade e sensibilização dos demais alunos para a causa. Outras questões também são pontuadas como: estabelecimento de rotina; Ensino de forma lúdica; Tarefas curtas e efetivas; Observar situações que são gatilhos para os alunos; Exposição multifatorial; entre outros manejos (Silva, 2021).

Todavia, as técnicas expostas não são suficientes para condução em sala de aula, sendo necessários mais recursos para promover o ensino-aprendizado, até porque nem todos os profissionais de sala de aula são sensibilizados com as causas das pessoas com deficiência. Desta forma, propõe-se que estes possam buscar meios externos de compreensão e aprendizado de manejos educativos inclusivos diversos (Oliveira; Araújo; Silva, 2017).

Nesse contexto, pode-se citar a capacitação em ABA, sendo esta, o sistema teórico para modificar o comportamento humano, ou seja, através de uma sequência de técnicas previamente estabelecidas e individualizadas, como por exemplo, atenção e recompensa, realizam a intervenção e estimulam o cognitivo a ter um processo de ensino-aprendizado mais eficaz (Carvalho-Filha et al. 2019).

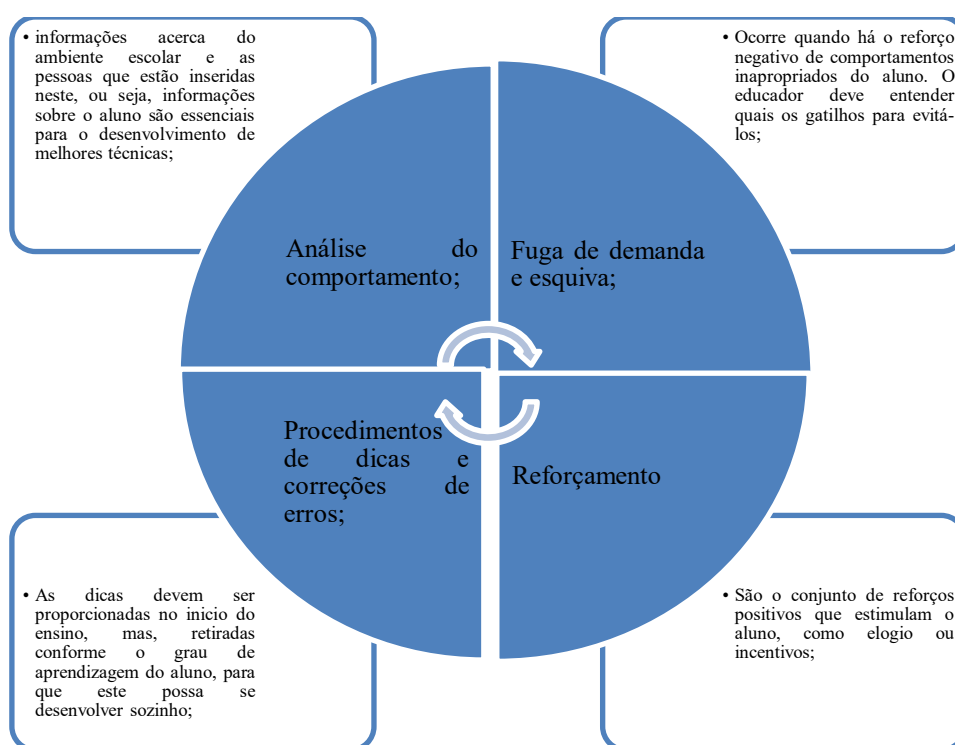
No que tange as técnicas comportamentais e cognitivas, aponta que:

Convém salientar que existe uma variedade de técnicas cognitivas e comportamentais para mudar o pensamento, o humor e o comportamento, sendo que as mesmas são experiências de aprendizagem que ajudam à pessoa a perceber a ligação entre sua cognição, seu afeto e seu comportamento e visam a identificar, testar a realidade e corrigir as pressuposições mal adaptativas do indivíduo. As principais técnicas utilizadas são: identificação das distorções cognitivas, controle de atividades e agendas, utilização de cartões de autoajuda, treinamento de habilidades, realização de tarefas cognitivas e comportamentais durante as sessões. Carvalho-Filha *et al.* (2019, p. 257)

Para que haja a implantação de ABA nos ambientes escolares é necessário que a instituição disponha de profissional com formação na área para proporcionar suporte aos funcionários, principalmente aos professores. A partir dessa questão, serão levadas em considerações áreas que precisam ser melhoradas no ensino, depois de identificadas as divergências que precisam ser alinhadas, é realizado um planejamento traçando as estratégias para elaboração de um Planejamento de Ensino Individualizado – PEI (Rosa; Albrecht, 2021).

Como demonstrado, o objetivo da ABA é aumentar o repertório comportamental e cognitivo da criança, tendo em vista, que alguns ambientes escolares não possuem estímulos necessários, visual e sensorial, para melhor desenvoltura do aluno. Diante disso, pode-se mencionar habilidades básicas, sendo estas:

FIGURA 1: HABILIDADES DE ABA QUE PODEM SER UTILIZADAS A FIM DE MELHORAR OS ESTÍMULOS EM SALA DE AULA



Fonte: adaptada Rosa e Albrecht, 2021, p. 11-14.

Diante do exposto, as abordagens básicas e de fácil manejo podem auxiliar o educador a conduzir a sala de aula de forma a reproduzir os ensinamentos de ABA e, melhorar a qualidade do ensino-aprendizagem de forma satisfatória. A diferenciação das metodologias empregadas são as peculiaridades disciplinares, pois, cada disciplina possui suas

especificidades, matemática trabalha mais números e raciocínio lógico; biologia animais e alimentos; e língua portuguesa aborda letras, linguagem, coesão e coerência. Então, cabe ao educador adaptar as necessidades aos objetivos, e como nosso foco é o ensino do português, acredita-se a possibilidade de apoio para desenvolver o ensino e aprendizagem (Rosa; Albrecht, 2021).

2.2 A IMPORTÂNCIA DA CAPACITAÇÃO EM ABA PARA O ENSINO DO PORTUGUÊS COM PROFESSORES PEDAGOGOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

De antemão, destaca-se que o ensino da língua portuguesa não é responsabilidade exclusiva do ambiente escolar, pois, esta se constitui desde a família e na sociedade. O primeiro contato com a linguagem da criança será em casa ao pronunciar suas primeiras palavras e serem conduzidos pelos pais/cuidadores a produção de um diálogo. Todavia, (Almeida, 2021), para a maioria das crianças, o primeiro contato extrafamiliar é nas creches e escolas, se entender que é na escola tem a interação e fala entre as crianças. Desta forma, as habilidades para o ensino de língua portuguesa segundo a BNCC, (2018). compreendem:

Oralidade – uso da língua de forma oral; Análise Linguística/Semiótica – alfabetização e observação das regularidades; Leitura/Escuta – ampliação do letramento através de estratégias de leitura; Produção textual – incorporação de estratégias para produção de textos (Brasil, 2018, p.89).

Sendo assim, dentro de sala de aula, o professor enfrenta desafios pelas responsabilidades impostas que compreende ensinar ao mais variado “público” e, entender as necessidades que a turma possui, individual e coletivamente. Desta forma, as formações atuais dos educadores devem incluir conteúdos que possibilitem competências para agir em situações peculiares, por isso, há uma diferenciação entre os professores de formação em classes comuns e aqueles que são especializados em educação especial, como dispõe na Lei de Diretrizes Básicas de Ensino em seu artigo 18:

§2º São considerados professores especializados em educação especial aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, programar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequadas aos atendimentos das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais;

§3º Os professores especializados em educação especial deverão comprovar:

I – formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para

educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental;
 II – Complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio (BRASIL, 1996, p. 4).

Entretanto, sabe-se que o entendimento de existir uma diferenciação entre professores é superado. Diante das dificuldades educacionais vivenciadas atreladas a busca pela educação inclusiva, os cursos de licenciatura e graduações de professores devem ofertar disciplinas que versem sobre educação inclusiva, manejos de técnicas de ensino, entre outras (Almeida, 2021).

Nesse sentido, entende-se que o ensino da língua portuguesa com apoio do ABA poderá ser essencial para aprendizado dos conteúdos curriculares, para os alunos com Transtorno do Espectro do Autismo, sabendo-se que, esse ensino deve caminhar junto com técnicas que objetivem a melhor estratégia de interação e absorção do aluno.

Essa formação do ABA torna-se relevante para a maioria dos alunos que possuem o TEA, que, possuem comprometimento na linguagem e interação, sendo esta uma formação que trará benefício para as disciplinas podendo se tornar um “carro chefe” para o ensino, são métodos que possam minimizar os danos prejudicados e assim possa desenvolver as do neurodesenvolvimento (Silva, 2021).

3 PERCURSO METODOLÓGICO

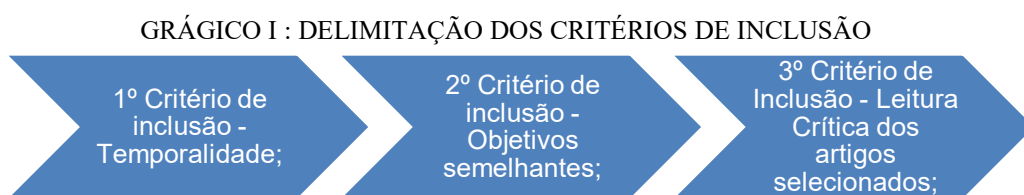
A presente pesquisa trata-se de uma revisão sistemática da literatura que possui objetivos próprios a fim de entender determinada reunião de documentos da (BNCC) que versam sobre assuntos específicos. Com apoio de outras pesquisas de forma teórica bibliográficas, foram utilizados na seleção dos artigos científicos, nos sites de repertórios acadêmicos (SciELO, Portal da Capes, *Google Acadêmico*), intitulando a temática que envolva a formação de *Applied Behavior Analysis* (ABA), sigla em inglês, em português Análise Comportamental Aplicada.

Para tanto, será uma pesquisa que perpassará a pesquisa bibliográfica de natureza quantitativa e qualitativa de forma descritiva, ou seja, descreve características específicas a serem pontuadas de uma determinada população estudada, nesse caso, os professores de língua portuguesa do ensino infantil. O método de abordagem deste estudo será dedutivo, partindo do pressuposto que através de conhecimentos formulados e evidências científicas podem ser adotados novos entendimentos (Del-Masso, 2012).

No entanto, para melhor compreensão dos estudos selecionados optou-se por realizar a sistematização do conhecimento em duas categorias como fonte de pesquisa: Categoria I – Orientações da Base Nacional Comum Curricular para o correto desenvolvimento de habilidades do ensino da língua português para os professores da educação infantil; Categoria II – A contribuição da formação em ABA para o ensino da Língua Portuguesa na educação infantil.

3.1 ANÁLISE DOS DADOS

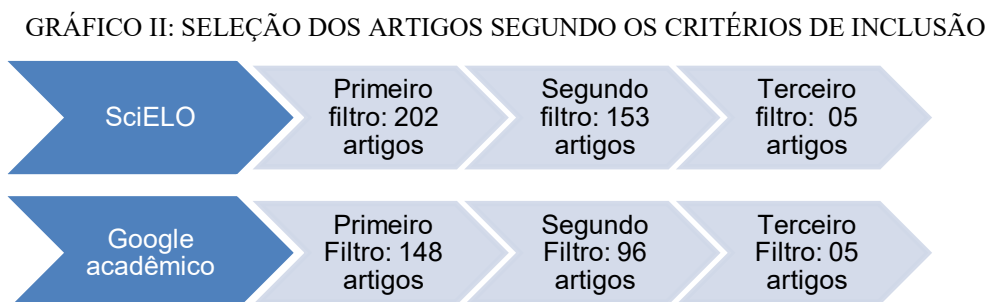
Nesta seção, apresentaremos o passo a passo do desenvolvimento da análise dos dados, como foram realizados os critérios para desenvolvermos a seleção dos artigos que possa nos proporcionar resultados para a presente pesquisa.



Produção realizada pela autora, 2024.

O primeiro critério de inclusão é a seleção de artigos dos últimos 5 anos a fim de compreender o assunto e como ele se desenvolveu ao longo do tempo; no segundo critério foram selecionados, dentro da temporalidade destacada, artigos que tenham objetivos semelhantes ao desta pesquisa, ou seja, aqueles que versam sobre a formação de professores de língua portuguesa da educação infantil em ABA. Após essas etapas, restaram os artigos que passaram por leituras críticas e o conteúdo extraído que contribuiu para o desenvolvimento da pesquisa e produção no meio acadêmico (Del-Masso, 2012).

Abaixo iremos apresentar em forma de um gráfico quantos artigos foram encontrados:



Fonte: Elaboração própria, 2024.

Para seleção dos artigos foram utilizados os filtros de temporalidade, ou seja, artigos de 2019 a 2024 e as seguintes combinações de palavras-chave: Educação inclusiva e Educação inclusiva, observamos que tivemos uma grande quantidade, assim, buscamos com palavras mais específicas: Língua Portuguesa para o autista; Ensino infantil e ABA.

Assim, foram selecionados 05 artigos, sendo 01 da base de dados SciELO e 04 do Google Acadêmico para correlacionar com a BNCC: Abaixo iremos apresentar os referentes artigos que serão analisados em forma de tabela:

TABELA I – CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA: AUTOR; TÍTULO; TIPO DE PUBLICAÇÃO

Autor (ano)	Títulos	Tipo de publicação
Almeida (2021);	O ensino de língua portuguesa para o aluno autista e o papel do professor como mediador: uma revisão bibliográfica;	Trabalho de conclusão de curso – modelo de artigo;
Felinto <i>et al.</i> (2023);	A contribuição da análise do comportamento aplicada – ABA na inclusão de crianças com transtorno do espectro autista no âmbito escolar;	Artigo publicado em revista;
Mota (2024);	Os desafios dos educadores de língua portuguesa no ensino para alunos autistas;	Livro;
Oliveira; Silva (2021);	Autismo e a educação: Ciência ABA (Análise do comportamento aplicada) como proposta de intervenção na educação infantil;	Artigo publicado em revista;
Rosa; Gomes (2021);	Autismo e inclusão: Desafios e possibilidades na aula de língua portuguesa;	Artigo publicado em revista;
Silva (2021)	Educação e inclusão na sala de aula: ensino e aprendizagem de língua portuguesa inclusivos para estudantes com autismo;	Monografia;

Elaboração própria, 2024.

Assim, iremos iniciar nossas análises se baseando na Categoria I – Orientações da Base Nacional Comum Curricular para o correto desenvolvimento de habilidades do ensino da língua português para os professores da educação infantil.

A BNCC define as habilidades que tem como objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para Educação Infantil de forma a promover o letramento das crianças e seu contato com a língua portuguesa. A partir da estrutura curricular, observa-se que as práticas de linguagem são articuladas em diversos campos de experiências, que integram aspectos da escuta, fala, pensamento, imaginação na busca do desenvolvimento da linguagem e escrita.

A seguir, será apresentada uma figura retirada da BNCC, a partir dela será desenvolvida uma análise de como poderão ser desenvolvidas essas habilidades para uma criança autista, desenvolvendo, por conseguinte, uma relação com apoio de estudos referentes à formação da ABA.

FIGURA I: RECORTE DA BNCC

CAMPO DE EXPERIÊNCIAS “ESCUTA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO”

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO		
Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)
(EI01EF01) Reconhecer quando é chamado por seu nome e reconhecer os nomes de pessoas com quem convive.	(EI02EF01) Dialogar com crianças e adultos, expressando seus desejos, necessidades, sentimentos e opiniões.	(EI03EF01) Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão.

Fonte: BNCC, 2018, p. 49

Ao observamos a imagem que tem os objetivos com o código EI01EF01 nos apresenta que desde os primeiros meses de vida, a criança já participa de interações comunicativas, primeiramente ser reconhecido com seu nome, expressões corporais, como olhares e gestos, e gradativamente com a ampliação do seu vocabulário e das suas capacidades comunicativas na língua materna.

A BNCC destaca a importância de promover situações em que a criança possa falar e ouvir, participando ativamente de conversas, escutando histórias e construindo narrativas

coletivas e individuais. Essas práticas incentivam a criança a compreender o mundo ao seu redor e a reconhecer-se como parte de um grupo social.

As crianças de 1 ano a 3 anos e 11 meses, conforme o código EI02EF01, apresentam um campo da expressão oral, as interações durante as brincadeiras e nas rotinas escolares oferecem oportunidades para que a criança amplie seu repertório de palavras e aprenda a expressar-se de forma cada vez mais elaborada. A BNCC 2018 indica que, por meio dessas atividades, as crianças desenvolvem não apenas o uso da língua, mas também habilidades de socialização e cooperação. Algo que demonstra o caráter multidimensional da linguagem no processo de desenvolvimento infantil.

Assim prosseguimos para as crianças de 4 anos a 5 anos e 11 meses, com o código EI03EF01, as crianças em relação às expressões de ideias, desejos e sentimentos passam a desenvolver a linguagem oral e escrita de forma espontânea, com apoio de fotos, desenhos entre outros. Assim, observamos que a instituição escolar tem o papel de criar situações que estimulem a produção de traços e rabiscos, que representam os primeiros ensaios de escrita ao longo da Educação Infantil, concomitantemente, a criança evolui o reconhecimento de letras e a formação de escritas espontâneas, indicando sua crescente compreensão da linguagem escrita como um sistema de representação da fala.

Outrossim, a imersão em situações que envolvem tanto a escuta quanto a produção de textos, seja oralmente ou por meio de brincadeiras gráficas, é vista como um pilar essencial do desenvolvimento das competências comunicativas das crianças. A BNCC propõe que essas experiências sejam conduzidas de forma intencional, sempre respeitando o ritmo individual de aprendizagem de cada criança.

Iremos apresentar nesta categoria as análises que foram realizadas dos artigos que possivelmente poderiam nos apresentar a importância da “formação da ABA para os professores da educação infantil” encontrados em nossas pesquisas. Vamos apresentar na ordem da tabela I, que já foi citada anteriormente, e, assim, demonstrar se nos textos dos autores destaca-se a importância da formação da ABA no formato de quadros:

No primeiro texto, Almeida (2021) argumenta relativamente à importância da formação adequada dos professores em Análise do Comportamento Aplicada (ABA) para lidar com crianças com necessidades especiais, especialmente no contexto educacional:

QUADRO – I

A formação do educador deve incluir conteúdos que desenvolvam competências de um profissional intelectual para atuar em situações singulares. Ser formador é oferecer a teoria e as condições para aprimorar a prática. É reunir opiniões e concepções da equipe em torno de um projeto pedagógico. No artigo 59º, inciso III da LDB, nomeia professores com especialização adequada em nível médio ou superior para o atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para integração desses educandos nas classes comuns.

Fonte: Almeida (2021, p. 13)

Dessa maneira, Almeida (2021) evidencia a relevância da formação especializada para educadores que trabalham com alunos com necessidades especiais. A exigência de uma formação adequada e contínua é indispensável para garantir que esses profissionais estejam aptos a enfrentar os desafios pedagógicos e sociais que surgem ao lidar com a diversidade no ambiente escolar. Quando se fala em alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), a capacidade do professor em adaptar metodologias e currículos de forma inclusiva e eficaz torna-se um diferencial indispensável. Essa capacitação garante que o professor possa não só mediar o conteúdo acadêmico, mas também facilitar a integração social desses alunos, promovendo um ambiente de aprendizado mais inclusivo e humanizado.

Dando prosseguimento à análise, Felinto et al. (2023) demonstra que a formação continuada dos professores em ABA é fundamental para o sucesso da inclusão de crianças autistas, pois auxilia no desenvolvimento cognitivo, emocional e social dessas crianças. E destaca que:

QUADRO – II

Para tais benefícios, são necessárias mudanças nas estratégias pedagógicas, como a formação continuada dos professores em ABA, currículo adaptado e um trabalho em conjunto e bem articulado com todos os profissionais envolvidos no processo de aprendizagem da criança.

Fonte: Felinto *et. al.* (2023, p. 7)

Nesse contexto, Felinto *et. al.* (2023) demonstra que a aplicação da ABA na educação infantil contribui para o desenvolvimento de habilidades linguísticas e comportamentais, favorecendo a interação social e o progresso acadêmico de alunos com autismo. Sendo o uso de reforços positivos e a individualização das intervenções essenciais para promover o engajamento das crianças, que passam a mostrar mais interesse pelas atividades propostas, aumentando sua motivação para aprender. Com todo esse processo envolvendo não apenas a adaptação das estratégias pedagógicas, mas também a

participação ativa de educadores capacitados que compreendam as particularidades de cada aluno, garantindo uma educação inclusiva e eficaz.

Ainda no contexto da formação em Análise do Comportamento Aplicada (ABA) para professores da educação infantil, Mota (2024) menciona que:

QUADRO – III

Os alunos autistas precisam começar seus estudos a partir do concreto para, progressivamente, alcançar modelos de aprendizagem mais abstratos, ricos em simbologias e representações. Coscia (2010, p. 19) ressalta que a criança autista, como qualquer outra criança, pode aprender, porém, faz-se necessária a utilização de técnicas e intervenções que facilitem esse processo.

Fonte: Mota (2024, p. 11)

Assim, Mota (2024) destaca a importância de uma abordagem pedagógica que respeite o desenvolvimento cognitivo das crianças autistas, enfatizando que a aprendizagem deve iniciar em níveis concretos antes de avançar para conceitos mais abstratos. A referência à Análise do Comportamento Aplicada (ABA) é essencial, pois essa metodologia se baseia na observação e modificação do comportamento, utilizando reforços positivos para promover a aprendizagem. O reconhecimento de que crianças autistas podem aprender, desde que sejam aplicadas as intervenções adequadas, é um ponto central para a formação de educadores. Isso implica que a formação em ABA deve ser uma parte substancial da capacitação dos professores, permitindo que eles desenvolvam estratégias que atendam às necessidades específicas de cada aluno.

Desse modo, segundo Oliveira; Silva, (2021, p. 15) no contexto do ensino-aprendizagem de crianças atípicas, a intensidade dos reforços é imprescindível para promover um desenvolvimento eficaz. A Análise do Comportamento Aplicada (ABA) se destaca como um instrumento valioso nesse cenário, pois:

QUADRO – IV

(...) trabalha no esforço comportamental positivo, diminuindo as frustrações e garantindo aos alunos um aprendizado sem erros.

Fonte: Oliveira; Silva (2021, p. 15)

Oliveira (2021) afirma que a criança com TEA necessita de reforços com mais intensidade, de modo que podemos destacar que a formação continuada da ABA para os professores poderá trazer intensidade para o conhecimento de como ensinar o aluno atípico. Essa abordagem não apenas facilita a aquisição de novos comportamentos, mas também

assegura que as crianças se sintam motivadas e engajadas, criando um ambiente propício para o aprendizado e a inclusão.

Rosa e Gomes (2021) em seu estudo que buscou entender sobre a inclusão e possibilidades através das aulas de língua portuguesa, montando estratégias de ensino não segregatórias e eficazes no aprendizado, observa-se:

QUADRO – V

Defendemos a ideia de que o aluno com autismo, inserido em classe regular deve ser visto em um movimento que evidencie suas potencialidades, observando-se a importância da interação do professor com o aluno, não só para o ensino-aprendizagem, mas também para formação do sujeito (aluno com autismo) como cidadão. Essa interação é fundamental nas operações com a linguagem, as quais exigem reflexão sobre o papel do outro nas relações sociais e no desenvolvimento da linguagem. A nossa visão é de que uma escola inclusiva precisa envolver os sujeitos indistintamente no espaço-tempo escolar, por isso se faz necessário pensar estratégias que favoreçam à participação de todos nas práticas inclusivas, tornando-as mais eficazes. Essa perspectiva de um trabalho que congrega esforços é fundamental na educabilidade dos sujeitos com autismo.

Fonte: Rosa; Gomes (2021, p.37).

Nesse contexto, destaca-se a importância da formação para os professores para que o ensino da linguagem torna-se ainda mais importante para alunos atípicos, pois, estes possuem dificuldade na interação e comunicação. Assim, nessa mesma linha de pensamento, Silva (2022) reforça o trato delicado demandado pela problemática em estudo, claramente à luz das orientações da BNCC:

QUADRO- VI

No trabalho com a criança autista no ensino de Língua Portuguesa, faz-se necessário definir estratégias de comunicação e de mediação simbólica. A apropriação da língua materna é essencial para a aprendizagem dos conteúdos curriculares. No processo de comunicação, é preciso identificar as habilidades, motivações e preferências do estudante. Em meio às motivações e preferências, é possível identificar aspectos lúdicos e de brincadeira como temáticas motivadoras desses indivíduos.

Fonte: Silva (2021, p. 17).

Isso porque, ao conhecer essas características, o educador pode estruturar estratégias de ensino que não apenas engajem o aluno, mas também favoreçam a apropriação do código linguístico de forma natural e significativa. Além disso, ao considerar as motivações e preferências do aluno, o educador consegue elaborar estratégias que tornam a aprendizagem mais atraente e acessível.

Estratégias estas que devem estar ligadas a situações reais do cotidiano escolar, oferecendo ao aluno oportunidades concretas de experimentar a linguagem em contextos

práticos. Essa conexão entre o ensino e a vivência escolar reforça a importância de um planejamento pedagógico que leve em conta o perfil do estudante, já que o aprendizado ocorre de forma mais significativa quando o aluno vê sentido nas atividades propostas e percebe seu valor no dia a dia (Silva, 2021).

Contudo, sua implementação satisfatória somente se faz possível a partir da reunião dos esforços conjuntos da escola com sua respectiva comunidade, por meio de capacitação dos professores direcionada às necessidades específicas de cada nível do transtorno, para que elaborem estratégias pedagógicas adequadas e possam integrar e sensibilizar todo o entorno social.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo buscou analisar a importância da formação em ABA para professores de língua portuguesa no ensino infantil com apoio da BNCC, com o intuito de promover uma educação inclusiva que abranja tanto alunos neurotípicos quanto aqueles com necessidades educacionais especiais, como os alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A inclusão no ambiente escolar, como foi abordado, transcende a simples integração, exigindo técnicas pedagógicas específicas que ampliem as possibilidades de aprendizagem para todos os alunos, independentemente de suas particularidades cognitivas.

Nesse sentido, os objetivos gerais e específicos propostos no início da pesquisa foram atingidos de maneira satisfatória. O estudo demonstrou que a capacitação dos professores de português em técnicas ABA proporciona benefícios significativos ao processo de ensino-aprendizagem, não só pela melhoria na interação e comunicação com os alunos como encontra-se na BNCC, mas também pela adaptação do conteúdo curricular às necessidades de uma educação inclusiva.

No entanto, é notável que as habilidades desenvolvidas na educação infantil possam apresentar uma busca de superação de barreiras comportamentais que dificultam o ensino da linguagem para as crianças com TEA. Os educadores precisam se aperfeiçoar para poder fazer uma relação das habilidades da BNCC com as diversidades da sala de aula com as crianças atípicas.

Assim, possivelmente a partir de formação continuada poderá conseguir desenvolver as habilidades e ampliar as oportunidades de comunicação, tanto receptiva quanto expressiva. Assim sendo, podemos trazer como contribuição que a ABA não apenas melhora o desempenho acadêmico, mas também fortalece a integração dos alunos com TEA no ambiente escolar.

A formação em ABA, aliada a uma política educacional inclusiva, é capaz de transformar a realidade do ensino infantil no Brasil, proporcionando aos alunos uma experiência educacional que respeite suas singularidades e promova seu pleno desenvolvimento.

Por fim, a educação inclusiva deve ser encarada como um compromisso coletivo que envolve tanto os profissionais da educação quanto a comunidade escolar como um todo. A participação ativa de pais, gestores e educadores é imprescindível para o sucesso da integração de alunos com necessidades especiais, uma vez que apenas com uma rede de apoio eficiente será possível garantir que o aprendizado seja acessível a todos. Desta forma, a pesquisa não só atingiu seus objetivos, mas também reforçou a importância de um olhar mais atento e capacitado sobre o processo de inclusão, deixando contribuições valiosas para o debate acadêmico e para a prática pedagógica.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Angelita Pivetta de. **O ensino de língua portuguesa para o aluno autista e o papel do professor como mediador: uma revisão bibliográfica.** Licenciatura em Letras-Português. Instituto Federal do Espírito Santo. 2021. Disponível em: https://repositorio.ifes.edu.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/1292/TCC_ENSINO_LINGUA_PORTUGUESA_ALUNO_AUTISTA.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 20 set. 2024.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Diário Oficial da União, 23 de dez de 1996.

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

CARVALHO-FILHA, FSS. *Et al.* Análise do comportamento aplicada ao transtorno do espectro autista: aspectos terapêuticos e instrumentos utilizados – uma revisão integrativa. **Revista Revisa**. v.8, n.4, 2019. Disponível em: <https://maiscursoslivres.com.br/cursos/anlise-do-comportamento-aplicada-ao-autismo--aba-apostila04.pdf>. Acesso em: 19 set. 2024.

DEL-MASSO, Maria Candida Soares. **Metodologia do Trabalho Científico: aspectos introdutórios**. Marília: Oficina Universitária. São Paulo, Cultura acadêmica, 2012.

GALVÃO, Maria Cristiane Barbosa. RICARTE, Ivan Luiz Marques. **Revisão sistemática da literatura: conceituação, produção e publicação**. LOGEION: Filosofia da informação. v.6, n.1, 2020. Disponível em: <https://pantheon.ufrj.br/bitstream/11422/14253/3/WMSilva.pdf>. Acesso em: 19 set. 2024.

KOURY, Tamyres Danielle Machado. **Educação Inclusiva: o uso do método ABA no processo ensino aprendizagem de uma criança autista em uma escola privada de educação infantil**. Licenciatura em pedagogia. Universidade Federal do Pará. 2019. Disponível em:

https://bdm.ufpa.br/bitstream/prefix/3176/1/TCC_Educacao%20InclusivaUso.pdf. Acesso em: 28 ago. 2024.

OLIVEIRA, Daniela dos Santos Ferreira. SILVA, Anderson Douglas Pereira Rodrigues. Autismo e a educação: ciência ABA (análise do comportamento aplicada) como proposta de intervenção na educação infantil. **Revista Ibero – Americana de Humanidades, Ciências e Educação – REASE**. v. 7, n.10, 2021. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/download/2517/1005>. Acesso em: 28 ago. 2024.

OLIVEIRA², Fabiola Rolim de. ARAÚJO, Michael Douglas Batista de. SILVA, José Lindemberg Bernardo da. **O papel do professor na educação inclusiva**. Ensaios Pedagógicos. 2017. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019/TRABALHO_EV127_MD1_SA10_ID9047_28092019222226.pdf. Acesso em: 19 set. 2024.

PENHA, Maria Cleonice Santos de Melo. *Et al.* Educação especial inclusiva através da análise do comportamento aplicada – ABA. **Revista Ilustração**. v.5, n.5, 2024. Disponível em: <https://journal.editorailustracao.com.br/index.php/ilustracao/article/download/337/278>. Acesso em: 28 ago. 2024.

ROSA, Sandra de Oliveira. ALBRECHT, Ana Rosa Massolin. **Estudo sobre a análise do comportamento aplicada (ABA) e sua contribuição para a inclusão de crianças com transtorno do espectro autista (TEA), graus II e III no ensino fundamental I**. Pós-graduação em Educação especial. 2021. Disponível em: <https://repositorio.uninter.com/bitstream/handle/1/905/Estudo%20sobre%20a%20an%c3%a1lise%20do%20comportamento%20aplicada%20%28ABA%29%20e%20sua%20contribui%c3%a7%c3%a3o%20para%20a%20inclus%c3%a3o%20de%20crian%c3%a7as%20com%20transtorno%20do%20espectro%20autista%20%28TEA%29%20graus%20II%2c%20III%20no%20ensino%20fundamental%20I.pdf?sequence=1>. Acesso em: 20 de set. de 2024.

ROSA², Sandra Mara Broglio da. *Et al.* Considerações iniciais sobre inclusão e aba: uma reflexão de professoras da educação básica. **Revista Ibero – Americana de Humanidades, Ciências e Educação – REASE**. v.9, n.10, 2023. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/download/11705/5228>. Acesso em: 28 ago. 2024.

SILVA, Wilda de Moura da. **Educação e inclusão na sala de aula: ensino e aprendizagem de língua portuguesa inclusivos para estudantes com autismo**. Licenciatura em Letras. Rio de Janeiro. 2021. Disponível em: <https://pantheon.ufrj.br/bitstream/11422/14253/3/WMSilva.pdf>. Acesso em: 19 set. 2024.

SILVA², Wilma de Moura. **Educação e inclusão na sala de aula: Ensino e aprendizagem de língua português inclusivos para estudantes com autismo**. Graduação em Letras-Português. Universidade Federal do Rio de Janeiro. 2021. Disponível em: <https://pantheon.ufrj.br/bitstream/11422/14253/3/WMSilva.pdf>. Acesso em: 20 set. 2024.

PARA LER A CIDADE: AS ENTREGADORAS DE CAMPINA GRANDE, A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO E TRAVESSIAS SOCIAIS NA LINGUAGEM URBANA

Ewennye Rhoze Augusto Lima¹³

Laísa Fernanda Santos de Farias¹⁴

1 INTRODUÇÃO

O mundo do trabalho contemporâneo, na transição do século XX para o século XXI, vivencia uma rede de transformações cuja complexidade só pode ser desvendada a partir de uma perspectiva na linguagem histórico-dialética. As contradições histórico-sociais do trabalho não permitem conclusões apressadas ou definitivas sobre rupturas e novas formas de tarefas ou de relações sociais, pois, ao lado de novas condições e situações sociais de trabalho, velhas formas e modalidades se reproduzem e se reconfiguram, num claro processo de metamorfose social.

Neste sentido, o debate deste trabalho discute a realidade de entregadoras e entregadores motorizadas/os da cidade de Campina Grande, na Paraíba, e como se efetua na prática a precarização social do trabalho¹⁵. Entendemos que este se trata de um novo “fenômeno” que, contanto que resignificado, apresenta apenas algumas novas reformulações do ambiente sistêmico capitalista contemporâneo que se acentua ao desfavorecimento da pessoa trabalhadora. Um problema de caráter estrutural que obtém alcances macro e microsociais.

Logo, medida que isso afeta todo o mundo industrializado, a precarização tem tido certo foco no trabalho com delivery motorizado sobre duas rodas, já que as pessoas que se dedicam a esse ofício representam o que há de mais atual nas reformulações recentes do capital. Com isso, a questão basilar deste debate pode se encontrar nos seguintes problemas: por que entregadoras e entregadores que utilizam veículos de duas rodas para locomoção não têm o direito de serem vistos como trabalhadores empregados ou profissionais de ofício? Por que há

¹³ Ewennye Rhoze Augusto Lima é professora da rede municipal de Pitimbu-PB e Mestra em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Campina Grande. E-mail: ewennyerhoze@gmail.com

¹⁴ Laísa Fernanda Santos de Farias é supervisora na rede municipal de ensino de João Pessoa e doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. E-mail: nandafarias07@gmail.com

¹⁵ As discussões apresentadas nesse trabalho é um breve recorte da dissertação da professora Ewennye Rhoze, intitulada de: “Pode mandar subir”: a precarização do trabalho de entregadoras a partir do recorte de gênero em Campina Grande-PB, que se encontra no seguinte endereço:
<http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/xmlui/handle/riufcg/28801>

uma negação de direitos sociais a esse tipo social e se reluta em garantir a tais trabalhadoras/es um contrato que, como qualquer outro, lhes dê seguridade social?

Na experiência vivida pelas entregadoras da cidade de Campina Grande, na Paraíba, a partir dos depoimentos das mesmas, encontramos a percepção que elas têm da exploração que lhes é imposta por parte das empresas que as contratam. O mais peculiar dos casos citados é que a maior parte dos abusos advém das empresas de restaurantes, bares e/ou lanchonetes de pequeno e médio portes que acabam replicando o que é feito pelas multinacionais e apps de delivery.

A tomada de consciência aqui diz respeito ao fato de as próprias trabalhadoras se verem alvos de abuso trabalhista, ainda que necessitem realizar a atividade que lhes garante algum sustento e se mantenham presas a tais abusos.

Mesmo que do ponto de vista jurídico e legislativo defenda-se que a figura que trabalha, nesses casos, só está subordinada no momento em que realiza a proposta de serviço, as altas demandas acabam por demonstrar outra coisa: a grande dedicação que se faz necessária a esse tipo de atividade (percorrer as distâncias devidas, se arriscar no trânsito, correr o risco de assaltos, não obter pausas regulares, etc.), prova que a vivência está deslocada do que se defende em certos discursos públicos, no Direito e na imprensa de um modo amplo.

Há aqui flagrante caso de subordinação que apenas não aparenta sê-lo de um ponto de vista legal. É preciso, pois, a regulamentação dessas situações trabalhistas para o ramo de entregas com alguma urgência. Essa questão do valor que é pago por cada entrega nos remete a outras tão relevantes quanto aquela e que se apresentam urgentes para compreensão da precarização do ramo de entregas antes mesmo da pandemia da Covid-19.

Dentre as dificuldades podemos elencar: a falta de abrigo; a falta de alimentação; as pausas inadequadas; os horários desregulados; a falta de banheiro para as higiênes pessoais (lavar mãos, rostos, etc.) e mesmo para fazer necessidades fisiológicas; e as manutenções da motocicleta. Problemas estes que debatemos com o auxílio de depoimentos de entregadoras de Campina Grande, na Paraíba. Primeiro: a falta de abrigo. Não é raro irmos a qualquer estabelecimento de médio ou de maior porte e vermos uma fila de motociclistas nos acessos dos fundos ou em um breve setor do estacionamento à espera de um acionamento para entrega.

Não há uma cultura ou mesmo uma exigência legal de se construir um espaço adequado e reservado para quem presta serviço de entregas. Como não há presunção de vínculo empregatício com nenhuma empresa, fica fácil de entender porque entregadoras e entregadores se submetem, literalmente, a ficarem sentados no chão de vagas de carros, em calçadas, em

muretas, em bancos ou cadeiras improvisados ou emprestados pelo estabelecimento nos momentos em que aguardam receber o aviso de que vão realizar um serviço.

Os riscos desse modelo são vários: exposição à violência e a possíveis tentativas de assalto, já que, principalmente em estabelecimentos menores, a entregadora ou o entregador ficam a céu aberto até pela falta de estrutura de um restaurante ou uma empresa de pequeno porte, em razão de sua limitação na condição financeira e na possibilidade de disponibilidade de uma área própria para entregas. O que não isenta empresas grandes e multinacionais que, ainda que possam pagar por uma estrutura do tipo, se aproveitam e não oferecem o devido espaço de repouso e abrigo para essas pessoas que lhes prestam um serviço essencial na realidade atual.

Conforme é possível observar em estacionamento de filiais de multinacionais como McDonald's, Bob's, Carrefour, etc., a presença de pessoas trabalhadoras do ramo de entregas nesse tipo de situação que, além de humilhante, denuncia a precarização aqui tão exposta. Segundo: a falta de alimentação. Aqui utilizamos diretamente o depoimento de uma das entregadoras de Campina Grande: “antes onde eu rodava era assim, nem dava lanche, nem uma quantia fixa de garantia. É foda você pegar de 18hs [sic] até às 01:00hs de estômago vazio”.

Este é um relato crucial para que se possa compreender a situação de pessoas que sobrevivem no ramo de entrega motorizada, já que se observa claramente o parâmetro de indiferença por boa parte dos estabelecimentos quanto à garantia de alimentação de entregadoras e entregadores; afinal, uma trabalhadora ou um trabalhador que ganha pouco, às vezes menos que um salário mínimo, não consegue arcar com os custos da própria alimentação caso faça delivery para um restaurante ou uma lanchonete que cobre preços mais elevados por seus alimentos. Ainda mais diariamente, se for o caso. Portanto, sua única alternativa é fazer refeições em casa ou, em último caso, passar todo o expediente sem conseguir se alimentar.

Neste momento, entra em debate a questão da quantia fixa que poderia ser paga às pessoas do ramo. Uma inserção definitiva de entregadoras e entregadores na legislação trabalhista seria uma solução lógica e justa mais efetiva que poderia tornar a atividade em uma profissão regulamentada. É nítida a revolta da entregadora com o descaso do estabelecimento ante aquela necessidade urgente que ocorra. O ideal é que houvesse vínculo empregatício, mas como o alcance desse patamar ainda parece muito distante, talvez fosse o caso fazê-lo na lógica de trabalho intermitente, pois, ainda que não venha a formar vínculo empregatício, faz jus aos tipos semelhantes de benefícios trabalhistas, tal como valor-base fixo de recebimento de proventos, variável de acordo com o tempo de serviço prestado.

A grande questão aqui é que a lógica produtivista para o lucro a partir do trabalho, no mundo contemporâneo, simplesmente ignora (ou faz vista grossa a) essas necessidades humanas e exige da figura que trabalha um empenho que, por vezes, chega a ser desproporcional e até desumano, vide as denúncias que se proliferaram em 2021 sobre o dia a dia de trabalho na varejista Amazon, nos EUA, em que funcionárias e funcionários se viam obrigadas e obrigados a ter um recipiente ou uma garrafa para urinar sem precisar se deslocar a banheiros e, com isso, não afetar a produtividade.

Com motociclistas que atuam para o ramo de entregas a situação é semelhante, com o agravante de que nem com os direitos trabalhistas formais é possível contar quando se atua nesse ramo. Afinal, garantir a dignidade humana é responsabilidade do Estado e a sua atuação para coibir práticas de abuso nas relações de trabalho precisa ser uma de suas bases sociais.

Esse princípio dever ser visto, de acordo com o devido instrumento legal, como uma proteção a quem é menos favorecido na relação trabalhista, justamente para que se tente reduzir as desigualdades sociais e os possíveis, abusos por parte de empresas e figuras empregadoras. Como parte mais frágil da equação, o proletariado e as pessoas que trabalham precisam ser protegidos pelo Estado.

Um exemplo disso podemos encontrar em outro depoimento que se refere à falta de alimentação que está inserida em uma rotina cansativa que se apresenta a entregadoras e entregadores quando se diz que: “é foda você pegar de 18hs [sic] até às 01:00hs de estômago vazio”, isso diz muito acerca das dificuldades diárias das pessoas que trabalham nesse ramo. Vale salientar que esse, com certeza, não é o único horário utilizado pela entregadora, já que ela também se organizava para trabalhar no período do almoço para a tarde (mais ou menos entre 11h da manhã e 15h) quando também há um movimento mais intenso para pedidos delivery, isso tendo trabalhado também pelo período da manhã como um todo. Assim, ela ainda reitera: “acabei de chegar em casa, mas só para almoçar e voltar para a luta”.

O último relato exposto aponta uma boa dimensão da rotina exaustiva a que entregadoras e entregadores precisam se submeter: um trabalho em turnos distintos, além das oito horas previstas pela CLT, indo geralmente das oito da manhã à meia noite (no caso da motociclista citada, 01 da manhã do outro dia), com as breves pausas desreguladas no caminho. Esse tipo de rotina constante acaba por resultar em um acúmulo de esforços e desgastes que, em um longo prazo, podem resultar em acidentes (por cansaço repetitivo) ou mesmo doenças em razão da falta de repouso e descanso.

Logo, a probabilidade de que ocorra algum acidente por conta de cochilo em cima da motocicleta ou por desatenção é um risco comum na vida de entregadoras e entregadores que

precisam ampliar a própria carga horária, sem regulamentação, para ganharem um pouco a mais. É óbvio que não são todas e todos que se submetem a essa carga excessiva, mas a levar em consideração a realidade social brasileira dos últimos anos, é de se concluir que uma boa parte precise se curvar a tais condições. Isso pode parecer apenas especulação de quem escreve sobre a questão, mas são raros os casos de empresas que se preocupam com o problema, pois não há qualquer exigência legal sobre isso.

Outra questão que podemos destacar é: quanto mais de elite for o lugar, maior a dificuldade de aceitação de motociclistas de entrega nos ambientes internos do local; assim sendo, essas pessoas que precisam trabalhar em uma motocicleta acabam, elas mesmas, se sentindo acuadas de utilizar os sanitários do local, em razão da desigualdade social que se instala entre elas e a clientela.

De tal modo, a não ser que haja um banheiro específico para funcionárias e funcionários, é provável que a pessoa que trabalha no delivery evite adentrar o ambiente para aliviar as suas próprias necessidades fisiológicas. Esse cenário torna-se ainda mais difícil quando se trata das mulheres entregadoras, afinal mesmo que os homens não consigam utilizar os sanitários dos estabelecimentos para os quais fazem entrega, eles conseguem, através de um costume useiro, ao menos urinar em locais discretos, ainda que públicos. No caso das mulheres, isso é impossível. Em nenhum dos casos, a prática é sequer aceitável, já que fere a dignidade humana e promove, no caso masculino, o risco de flagrante atentado ao pudor; para o feminino, no entanto, não há nenhuma possibilidade de realizar suas necessidades fora de um espaço específico para isso. Por consequência, mulheres correm muito mais risco de adquirir uma infecção urinária ou um problema maior por precisarem se segurar por muito mais tempo que os homens até se aliviarem adequadamente.

Partindo para outro tema, destacamos as manutenções da motocicleta. Esse é um tema sensível porque afeta diretamente o bolso de entregadoras e de entregadores e trata-se do instrumento principal de trabalho delas e deles e, como não poderia deixar de ser, não há como se efetuar a atividade sem essa ferramenta, a não ser no caso de entregas através de bicicletas (algo que é bem mais comum nas metrópoles de maior porte e ainda é pouco usual no Nordeste e em Campina Grande, em específico). De todo modo, trabalhar com entregas em motos significa ter que arcar com os custos da depreciação do veículo, manutenção de peças e pneus, reabastecimento frequente de combustíveis, entre outros gastos com o próprio objeto que faz o trabalho ter sentido e funcionar.

Essa foi uma das questões mais enfatizadas quanto às dificuldades mais recentes com essa atividade laboral por parte das entregadoras campinenses. Nesta perspectiva e sobre as

possíveis quebras e/ou revisões do veículo, temos: “nem me fale, no dia que eu parar para ajeitar a minha, pra levar na revisão, ela quando voltar eu vou ter até pena de rodar nela”. Essa fala é uma demonstração da grande preocupação que as pessoas que vivem do ramo de entregas possuem diariamente: um receio de terem que gastar o pouco que ganham com manutenções ou quebras de peças que apareçam de um modo imprevisto e inoportuno.

Em uma realidade como a nossa, como pagar as contas, arcar com as despesas ganhando tão pouco e ainda tendo que se comprometer a manter o próprio instrumento de trabalho funcional? E, se não se mantiver, não tem nem como atuar no ramo. Parece um beco sem saída essa questão, que atormenta praticamente todas e todos que andam sob duas rodas motorizadas e fazem delivery.

A falta de seguridade trabalhista exige, inclusive, que a pessoa possua reservas financeiras para quaisquer ocasionalidades mecânicas que venham a ocorrer. Essas questões passaram a ser mais bem resolvidas para entregadoras e entregadores a partir de janeiro de 2022 quando o Projeto de Lei 1665/20 foi sancionado pelo – infelizmente – atual presidente da República Jair Bolsonaro e se tornou a Lei 14.297/22, que foi estabelecida no intuito de reforçar medidas de seguridade e proteção a pessoas que trabalham no ramo de delivery a partir dos aplicativos. Neste sentido, um primeiro grande questionamento que se faz é: como fica a situação de entregadoras e entregadores que não estão vinculados a nenhum desses apps? Só existe atividade do tipo a partir desses aplicativos? A primeira resposta, mais complexa, fica para depois; a segunda é um tanto óbvia: não! E isso tem consequências diretas na vida de quem não trabalha para as empresas multinacionais de entregas.

A empresa de aplicativo de entrega deve contratar seguro contra acidentes, sem franquia, em benefício do entregador nela cadastrado, exclusivamente para acidentes ocorridos durante o período de retirada e entrega de produtos e serviços, devendo cobrir, obrigatoriamente, acidentes pessoais, invalidez permanente ou temporária e morte.

Na hipótese de o entregador prestar serviços para mais de uma empresa de aplicativo de entrega, a indenização, no caso de acidente, será paga pelo seguro contratado pela empresa para a qual o entregador prestava o serviço no momento do acidente³⁵. O seguro deve englobar, de modo obrigatório, acidentes pessoais durante o exercício do trabalho, invalidez permanente ou temporária causada a partir de um acidente durante as entregas ou em função de esforço repetitivo que cause lesão corpórea ou, ainda, morte decorrente da atividade prestada às empresas.

O mais interessante foi a definição de quem deve custear as despesas de um seguro desse tipo, caso a entregadora ou o entregador preste serviço a mais de uma empresa: neste

caso, a indenização deverá ser arcada pelo aplicativo para o qual a pessoa estiver trabalhando no momento em que o fato for ocorrido.

É preciso, portanto, atentar para a consciência do precariado a que as entregadoras e os entregadores devem pensar acerca da situação a que estão sendo submetidas e submetidos. Desde feita, uma primeira questão é o estímulo à competição entre trabalhadoras e trabalhadores, forçando-as/os a se sentirem “livres” para constituir suas rotinas, seus horários e seus rendimentos, algo que já vem sendo frisado por esta pesquisa. Não há liberdade, contudo, quando esta é estimulada a partir da exploração de pessoas de baixa renda por parte de multinacionais.

Não há um “trabalho por conta própria” quando a renda é variável e as regras desse jogo são estabelecidas apenas por um dos lados. As empresas ditam os trâmites, controlam os termos postos nos contratos e manipulam quem acredita na idoneidade pura e irrestrita desses aplicativos e dessas empresas. O lucro é a grande razão para que os aplicativos sugiram a necessidade de uma maior rapidez nas entregas como forma de premiação a mais nos rendimento.

Temos situações díspares na relação entre jornada de trabalho, e rendimento no interior da categoria. Alguns, que trabalhavam mais de 12 horas diárias, ganhavam menos que outros trabalhando ao redor de 8 horas ou menos. O que explica essa diferença? As estratégias de gestão algorítmica das empresas-plataformas, por meio da gamificação, que buscam criar este engajamento, resultando em horas conectadas esperando uma entrega, mas que não necessariamente se reverte em maior rendimento.

E é na promessa de melhor rendimento de acordo com a quantidade de entregas que são concluídas, a partir da rapidez da realização das mesmas e do estímulo à maior dedicação de tempo por parte das pessoas que trabalham no ramo que as empresas têm lucrado cada vez mais.

Trabalhadoras como as que se fazem presentes no grupo “Entregadoras Campina” todas elas fora do intermédio dos apps – passam exatamente pelos mesmos desafios de quem aceita os termos e condições de iFood, Uber Eats, Rappi, James Delivery, etc. Condições climáticas adversas, riscos de queda e acidentes, trânsito caótico e/ou violento, abuso e violência por parte de clientes, pressão vinda das empresas e dos estabelecimentos por “melhores resultados” na agilidade do processo e no menor tempo disponível.

A falta de estrutura (o local de permanência de espera e descanso inexistente) aqui apresentada, a incerteza dos ganhos mensais, a exposição a todo tipo de risco urbano parecem não ser, de modo algum, sinônimo de “empreendedorismo” ou “autogestão”. Ainda que todas essas condições adversas se postem na ordem do dia, é cada vez mais comum que as pessoas

precisem fazer uso desse meio para a própria sobrevivência, ante a queda das oportunidades de emprego e trabalho, a alta da inflação e a própria condição posta pela pandemia da Covid-19. Uma das entregadoras do grupo que utilizamos para a pesquisa concorda com essa percepção: “mas uma coisa é certa, viu meninas, tem muitos entregadores e a cada dia é [sic] entrando mais”.

Isso porque, apesar das adversidades, esse é um meio mais rápido e uma resolução em curto prazo para o enorme problema que é o desemprego no Brasil dos dias que correm. O maior problema nesse tipo de ocasião é quando a necessidade retira ou impede a criação de uma consciência social e de classe, tal como o caso do entregador Matheus Pires Barbosa, que foi humilhado por um morador de condomínio de luxo na cidade de Valinhos, estado de São Paulo. “A cena trouxe à tona mais um episódio de racismo e preconceito de classe no Brasil e sensibilizou internautas que passaram a se organizar em solidariedade ao entregador, que agora ganhou uma vaquinha virtual. As dificuldades são imensas para que essa realidade mude. Por ainda estar em curso, esse fenômeno da precarização a partir desse trabalho de entregas em duas rodas motorizadas ainda passará por vários tipos de debates e perspectivas de mudança social.

A própria persistência que ainda se vê da pandemia da Covid-19 é um dos fatores que mantém relevante esse trabalho (“relevante” aqui se trata do debate, já que, como trabalho em si, todo ele é importante) para tudo o que se tem refletido aqui. A discussão sobre isso permanece e será vista no terceiro capítulo e no seu foco específico para as adversidades e os desafios do trabalho nesse ramo durante a atual situação pandêmica brasileira, a partir de relatos e experiências das entregadoras de Campina Grande. Mas, antes, faz-se necessário observar, avaliar e analisar as questões que perpassam as protagonistas deste trabalho, as entregadoras em si, e como foi construído um lugar para elas em função da sociedade masculinista e patriarcal em que vivemos. É o que se vê no segundo capítulo, dedicado às questões femininas e de gênero, ou seja, trata-se de uma avaliação e de uma crítica à sociedade patriarcal, machista e masculinista em que vivemos e como isso afeta diretamente o cotidiano das entregadoras.

2 CONCLUSÃO

Ao concluir este estudo, percebemos que as entregadoras de Campina Grande vivenciam, cotidianamente, uma condição pautada por contradições entre discurso de autonomia e prática de subordinação. Apesar de não serem formalmente empregadas, essas mulheres dedicam-se intensamente à entrega motorizada, enfrentando riscos de violência urbana, jornadas exaustivas e desamparo jurídico. As narrativas capturadas revelam fome, falta

de abrigo e de pausas dignas, bem como a pressão algorítmica que impõe ritmo frenético e insegurança financeira. Esse cenário demonstra que o “trabalho por aplicativo” reconfigura modalidades tradicionais de exploração, reproduzindo, contudo, hierarquias e desigualdades típicas do capitalismo contemporâneo. A precarização atravessa todas as etapas da rotina dessas trabalhadoras: da manutenção da motocicleta ao percurso dos condomínios de elite, onde a discriminação de classe e de gênero se evidencia. As empresas e pequenos estabelecimentos, ao externalizar custos e riscos, mantêm-se refratários a qualquer tipo de contrato que garanta direitos básicos. Assim, rejeita-se a ideia de empreendedorismo para essas mulheres, pois a lógica de competição e desproteção inviabiliza o exercício de qualquer autonomia real. Em última análise, as entregadoras não apenas entregam pedidos, mas também apontam, com seus corpos e vozes, os limites de um modelo de trabalho que insiste em invisibilizar as necessidades humanas.

Diante deste quadro, torna-se urgente a regulamentação desta atividade, com a criação de mecanismos legais que reconheçam vínculo, estabeleçam piso mínimo e assegurem condições de descanso, alimentação e proteção contra acidentes. A lei 14.297/22 representa um avanço para os cadastrados em aplicativos, porém exclui quem atua de forma autônoma ou para estabelecimentos sem mediação digital. É imprescindível estender garantias a todas as entregadoras, adotando-se o regime intermitente ou nova categoria jurídica que contemple especificidades do delivery. Além disso, a perspectiva feminista se mostra essencial para entender como a penúria afeta diferentemente mulheres e homens, sobretudo no acesso a espaços de trabalho e no manejo de demandas fisiológicas. A intervenção do Estado, portanto, não deve se limitar à fiscalização, mas promover políticas públicas de formação, saúde e previdência para esse grupo. Só assim poderemos ler a cidade não apenas como palco de lucros, mas como território de direitos e de reconhecimento da dignidade das trabalhadoras que a percorrem.

REFERÊNCIAS

- ABÍLIO, L. C. Uberização: Do empreendedorismo para o autogerenciamento subordinado. **Psicoperspectivas**, v. 18, n. 3, 2019. Disponível em: <https://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/1674>. Acesso em: 10 out. 2024.
- ABÍLIO, Ludmila Costhek. Uberização: a era do trabalhador just-in-time. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 34, n. 98, p. 111-126, jan. 2020.
- ANGROSINO, M. Coleta de dados em campo. In: ANGROSINO, M. **Etnografia e**

observação participante. Porto Alegre: Artmed, 2009. p. 53-72.

BEAUD, S.; WEBER, F. **Guia para pesquisa de campo:** produzir e analisar dados etnográficos. Petrópolis: Vozes, 2007.

BOURDIEU, P. **A distinção:** crítica social do julgamento. São Paulo: Edusp, 2007.

CASTEL, R. **As metamorfoses da questão social:** uma crônica do salário. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

CHERON, Cibele; SALVAGNI, Jullice; COLOMBY, Renato Koch. “Homem só respeita homem”: quando o machismo invisibiliza duplamente o trabalho das entregadoras por plataformas. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO, XLVI, 2022, On-line. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: ANPAD, 2022. p. 1-21. Disponível em: <https://www.anpad.org.br>. Acesso em: 11 out. 2024.

CHIAPELLO, Ève. **O novo espírito do capitalismo.** Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

CORCUFF, P. **As novas sociologias:** construções da realidade social. 2. ed. Vral: Sintra, 2001.

DURKHEIM, Émile. **As regras do método sociológico.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ESTADÃO. **Estudo mostra quem são e quanto ganham entregadores de app.** Disponível em: <https://mobilidade.estadao.com.br/meios-de-transporte/estudo-mostra-quem-sao-e-quanto-ganham-entregadores-de-app/>. Acessado em: 10 set. 2024.

GROHMANN, Rafael; SALVAGNI, Julice. **Trabalho por plataformas digitais:** do aprofundamento da precarização à busca por alternativas democráticas. Organização: Sergio Amadeu da Silveira. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2023.

HIESSL, Cristina, et al. Trabalho em plataformas: regulamentação ou desregulamentação? **O exemplo da Europa.** Tradução Pedro Davoglio; coordenação Ricardo Antunes. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2024. p. 9-18.

IBGE. **Em 2022, 1,5 milhão de pessoas trabalharam por meio de aplicativos de serviços no país.** Agência de Notícias IBGE, 03 out. 2023. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/38160-em-2022-1-5-milhao-de-pessoas-trabalharam-por-meio-de-aplicativos-de-servicos-no-pais>. Acesso em: 11 out. 2024.

LIMA, Jacob Carlos; OLIVEIRA, Roberto Veras de. O empreendedorismo como discurso justificador do trabalho informal e precário. **Contemporânea – Revista de Sociologia da UFSCar**, v. 11, n. 3, p. 905-932, set./dez. 2021.

MORAES, Camila Miranda de; ALENCAR, Naira Pinheiro Rabelo de; GUERRA, Beatriz Moraes. Discriminação da mulher no trabalho em plataformas digitais. **Revista do Tribunal Regional do Trabalho da 7ª Região**, Fortaleza - CE, Brasil, v. 42, n. 42, p. 59-71, 2023. Disponível em: <https://revistas.trt7.jus.br/REVTRT7/article/view/146>. Acesso em: 12 out.

2024.

VERÁS de Oliveira, R.; LADOSKY, M. Henrique; ROMBALDI, M. A reforma trabalhista e suas implicações para o Nordeste: primeiras reflexões. **Caderno CRH**, v. 32, n. 86, p. 271-288, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.9771/ccrh.v32i86.30686>.

RELATÓRIO FAIRWORK BRASIL 2023. **Ainda em busca de trabalho decente na economia de plataformas**. Oxford, Reino Unido; Berlin, Alemanha, 2023.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; BAPTISTA LUCIO, M. del P. **Metodologia de pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SINTRAJUFÉ. **Lula apresenta projeto que estabelece igualdade remuneratória no Brasil**: 50,8% das famílias são chefiadas por mulheres e elas têm salários médios menores que os dos homens. Disponível em: [https://sintrajufe.org.br/lula-apresenta-projeto-que-estabelece-igualdade-remuneratoria-no-brasil-508-das-familias-sao-chefiadas-por-mulheres-e-elas-tem-salarios-medios-menores-que-os-dos-homens/#:~:text=O%20estudo%20mostra%20que%2C%20dos,milh%C3%B5es%20\(43%2C5%25\)](https://sintrajufe.org.br/lula-apresenta-projeto-que-estabelece-igualdade-remuneratoria-no-brasil-508-das-familias-sao-chefiadas-por-mulheres-e-elas-tem-salarios-medios-menores-que-os-dos-homens/#:~:text=O%20estudo%20mostra%20que%2C%20dos,milh%C3%B5es%20(43%2C5%25).). Acesso em: 10 set. 2024.

TRADUÇÃO INTERSEMIÓTICA COMO ACESSIBILIDADE AO SURDO¹⁶

Nathielly Pereira de Oliveira¹⁷

Vânia Maria de Vasconcelos¹⁸

APRESENTAÇÃO

A presente pesquisa tem origem na história de vida da pesquisadora, que nasceu ouvinte, com uma doença hereditária chamada Neurofibromatose tipo 2. Essa doença, ainda que genética, muitas vezes é assintomática havendo casos em que sua manifestação se apresenta ainda na infância, outros na fase adulta e ainda há alguns casos em que poderá não se desenvolver. No caso da pesquisadora, seu primeiro indício manifestou-se apenas na adolescência com uma perda gradual da audição, quando já havia desenvolvido habilidades linguísticas por meio da oralidade da Língua Portuguesa naturalmente.

Esta perda foi gradual, como dito anteriormente, e aos 15 anos houve perda unilateral em que já ocorria falha no entendimento de algumas palavras, porém pelo contexto da conversa ou repetição da palavra a mesma era deduzida. Somente no último ano do Ensino Médio, quando a surdez bilateral começou a se mostrar moderadamente presente em sua vida, apresentou dificuldades em situações como participação em atividades ditadas ou provas orais e interação com colegas, no entanto, foi comunicado à direção da escola que tomou medidas para apoiá-la no processo de ensino aprendizagem e preparação para realização do vestibular.

Com a chegada da maior idade a pesquisadora necessitou passar por uma abordagem cirúrgica do tumor cerebral localizado no acústico, originado pela doença mencionada no início deste relato, que ocasionou uma série de sequelas, e uma delas foi a perda bilateral da audição. Neste período foi aprovada no vestibular de 2014 em um curso presencial, mas além da ausência durante o período da matrícula, a mesma não se considerava capaz de prosseguir seus estudos, devido não compreender mais plenamente instruções orais na Língua Portuguesa e por não conhecer a Língua de Sinais, única acessibilidade oferecida para surdos pela maioria das instituições educacionais.

¹⁶ Este trabalho foi originalmente apresentado como TCC ao curso de Letras Libras da UFPB, com o título “Linguagem e tradução intersemiótica como acessibilidade: o surdo, as línguas e as legendas”, em seguida, foi publicado como capítulo do livro Linguagem, ensino e práticas interdisciplinares, ed. 1, João Pessoa, Sal da Terra, 2023, vol. 3, P. 338-352.

¹⁷ Graduada na Licenciatura de Letras/Libras pela Universidade Federal da Paraíba. E-mail: nathellypereira26@hotmail.com

¹⁸ Professora dra. Do DLPL/CCHLA/UFPB. E-mail: vania-maria-2@hotmail.com

Entretanto, concorrendo com a nota da aprovação passada, foi aprovada na Licenciatura de Letras Libras, na modalidade à distância da UFPB em 2017. No qual mesmo com materiais de ensino bilíngue disponível, ou seja, em Português escrito e Libras, para os alunos surdos, a mesma sentia dificuldade em acompanhar o curso devido ainda se encontrar em um nível intermediário na aprendizagem da Língua de Sinais. Dessa forma, conduzia seus estudos através dos materiais disponíveis em escrita portuguesa, uma vez que possui domínio desta língua por ter sido sua primeira língua adquirida.

Ressaltando novamente o fato de que a mesma não se qualificava capaz de entender essas duas línguas, se questionou: Se não captava mais instruções por meio da oralidade, bem como desconhecia a Língua de Sinais. Como iria adquirir uma nova língua sem possuir uma forma plena de receber orientações? Se o contato com a comunidade surda era inexistente até então. Como manteria comunicabilidade em meio a sociedade até a aprendizagem da Língua de Sinais como segunda língua? Se já possuía conhecimento de toda estrutura gramatical de uma língua, a portuguesa, mas apesar de saber se expressar através dela, não conseguia compreender falas de um outro interlocutor. Está língua seria inaproveitável? Estes pontos provocaram uma reflexão sobre a falta de acessibilidade na língua oficial do país, motivo pelo qual impulsionou a escolha deste tema para pesquisa.

Com o tempo, a autora declara que aprimorou suas habilidades na sinalização e passou a ter convívio com a comunidade surda. Porém, como nasceu e viveu longos anos sendo ouvinte, possuir membros da família e ter construído laços de amizade com pessoas também ouvinte na maioria das ocasiões comunica-se através da leitura labial, além de contar com o apoio de aplicativos de transcrição instantânea e escrita no papel, vivendo, assim, presente em duas culturas e comunicando-se em duas línguas, oral e de sinais.

Essa nova relação em meio à comunidade surda lhe fez perceber diferentes contextos sociais, históricos, linguísticos e modo como cada indivíduo vivencia a surdez. Além disso, necessidade de acessibilidades atendendo suas especificidades.

1 INTRODUÇÃO

Apesar de a surdez ter ganho um olhar mais inclusivo na sociedade ultimamente e deixado para trás preconceitos arraigados na sociedade medieval, como sugere Strobel (2009), ela vem sendo considerada como um singular e não como um plural. Melhor dizendo, muitas pessoas propagam a ideia de que surdo é só aquele que nasceu sem sua capacidade auditiva, que tem a Língua de Sinais como língua materna e acabam não conseguindo enxergar as

diferentes identidades surdas existentes, o que é fundamental para manter uma melhor comunicação, de forma clara e adequada.

De fato, há um contexto na surdez em que se caracteriza como pré-linguística, quando ela se manifesta desde o nascimento ou adquirida antes de desenvolver uma linguagem, e na maioria dos casos de surdez pré-linguística a pessoa surda recebe uma educação voltada para o ensino visual, no qual a Libras é a língua materna, aquela que serve de apoio ou suporte para o conhecimento de mundo dos mesmos. Por outro lado, há casos de surdez pré-linguística em que o indivíduo surdo foi submetido a terapias com profissionais fonoaudiólogos para desenvolver a fala com auxílio de aparelhos auditivos, implantes cocleares ou prótese auditiva ancorada ao osso e em alguns casos, mais tarde, aprendem a Língua de Sinais.

Existe casos, inclusive, em que são alfabetizados na língua oral e de sinais ao mesmo tempo, portanto, bilíngues, como veremos posteriormente nos relatos de surdos, mas que encontram nas informações transmitidas em forma escrita um meio de comunicação mais claro. E ainda há a surdez pós-linguística, quando a surdez se instala na vida do sujeito depois de já ter adquirido uma língua oral e escrita de modo total ou parcial, como língua materna. Esses indivíduos possuem uma memória auditiva, sendo capazes de relacionar o auditivo com o visual (SACKS, 1998, p. 19).

Quanto a surdez adquirida, muitas são as causas que estão relacionadas à ela. Podemos citar causas relacionadas: à idade; perda auditiva induzida por ruídos-PAIR; por infecções; alterações na tireóide; uso de medicamentos; perfuração de tímpanos; perda auditiva transitória ou hereditária, como indica Godinho, Keogh, Eavey (2003). Esses sujeitos possuem graus de surdez os quais especialistas classificam como perda auditiva leve, moderada, severa e profunda. Apresentando dificuldades de entendimento de fala ou sequer entender e depender de leitura labial e do texto escrito, revela Lloyd e Kaplan (1978).

A sociedade acredita que estes indivíduos com graus de surdez ou que foram oralizados não sofrem dificuldades de comunicação, devido conhecer a língua majoritária do país, por isso convidamos a refletir acerca de questões: ainda que compreendam a língua dominante da nação, como irão absorver informações sonoras, se seu canal auditivo apresenta-se com falhas ou comprometido completamente? Se caso optarem por uma língua oral para a transmissão do conhecimento, seja em meio escolar ou em outros eventos, mesmo que seu canal receptivo principal seja o visual, como a escrita dessa língua, a portuguesa, irá contribuir no seu desenvolvimento por meio da inclusão tecnológica?

Estas questões são o centro da nossa pesquisa e, diante disso, o trabalho que ora apresentamos consiste em uma análise intersemiótica cujo objeto de estudo reside nas pessoas

surdas, que perderam a audição totalmente ou parcialmente em fase pós-linguística de uma língua oral, considerando ainda aqueles de surdez pré-linguística que possuem habilidades numa língua oral/escrita e que, em ambos os casos, compreendem mais claramente informações por meio dela.

Num primeiro momento, apresentaremos os pressupostos teóricos da pesquisa, explorando sobre aspectos de identidade e cultura surda, por conseguinte, a linguística e a intersemiose nos processos multimodais da linguagem com investigações acerca das linguagens visuais e tipo de tradução foco desta pesquisa. No quarto tópico vamos exibir um levantamento de dados de uma pesquisa de campo feita com base em relatos de experiência de surdos oralizados e ensurdecidos. Em seguida mostraremos os resultados e discussões, analisando dados quanto a faixa etária, escolaridade, surdez, linguística, identidade e cultura surda. Por fim, apresentaremos a conclusão desta pesquisa.

Passemos, então, ao tópico seguinte em que veremos os pressupostos teóricos abordados nesta pesquisa. Iniciando com exploração sobre identidade e cultura surda.

2 IDENTIDADE E CULTURA SURDA

Em relação às identidades surdas, em sua dissertação de mestrado intitulada *Histórias de vida surda: Identidades em questão*, Gladis Perlin descreve diferentes identidades surdas na perspectiva de distintas características sociais, históricas, transitórias e outros, que serão reproduzidas aqui, embora resumidamente:

Identidade surda (identidade política): refere-se a uma identidade frequente em meio à comunidade surda. Têm como base uma cultura visual e carregam consigo a língua de sinais. Esses surdos lutam pelo reconhecimento da sua língua e pelos seus direitos sociais conforme suas particularidades.

Identidade surda híbrida: os surdos pertencentes a essa identidade são aqueles que nasceram ouvintes e em consequência de doenças, medicamentos, acidentes e por outros motivos, ficaram surdos. A maioria tem conhecimento da língua oral e da língua de sinais.

Identidade surda de transição: são surdos que foram oralizados, ou seja, nasceram surdos e aprenderam a forma oral da língua com terapia junto com um fonoaudiólogo para desenvolver a fala, geralmente filhos de pais ouvintes, e mais tarde conhece a comunidade surda e transitam do mundo auditivo para o visual.

Identidade surda incompleta: trata-se de surdos que vivem uma cultura semelhante à dos ouvintes devido influência preponderante empregada por eles. Associado a uma identidade surda reprimida, que faz uso de tecnologias auditivas e nega uma identidade surda.

Identidade surda flutuante: se refere a surdos que vivem sobre predomínio da cultura ouvintista, e, apesar de possuir a lucidez de ser surdo, persistem no ideal de ouvintização. Desconsideram a cultura surda bem como não frequentam a comunidade surda. (Perlim, 1998, p. 19-24)

A autora ainda esclarece que: “A identidade não é em uma visão que ‘universaliza’ o sujeito. Ela trata o sujeito na alteridade e na diferença representável dentro da história e da política” (Perlin, 1998, p. 1). Contudo, a autora define essas identidades conforme a aquisição e uso de uma língua de sinais.

Segundo Santana e Bergamo (2005, p. 567) a maioria dos estudos sobre esta temática têm a ideia de língua de sinais como formadora de uma identidade surda, e acrescentam que tal identidade somente é adquirida em convívio com outro surdo. Em contrapartida declara: “O que ocorre, na verdade, é que, em contato com outro surdo que também use a língua de sinais surgem novas possibilidades interativas, de compreensão, de diálogo de aprendizagem, que não são possíveis apenas por meio da linguagem oral. A aquisição de uma língua, e de todos os mecanismos afeitos a ela, faz com que se credite à língua de sinais a capacidade de ser a única capaz de oferecer uma identidade ao surdo” (Santana; Bergamo, 2005, p. 567).

Para mais os autores conceituam que, ao que tudo indica, a composição da identidade pelo surdo está na atuação de uma língua, não especificamente a Língua de Sinais, que permita-o se desenvolver no mundo. Nesta perspectiva, certos autores relacionam a identidade às manifestações desenvolvidas, bem como às propriedades das ligações sociais. Segundo Maher (2001, p. 135) “A construção da identidade não é de domínio exclusivo de língua alguma, embora seja, sempre, da ordem do discurso”. Ela é uma composição definitivamente formada que determina linhas semelhantes entre sujeitos tanto quanto conquistar o reconhecimento dos outros integrantes do meio social que pertence, e o sujeito vai formar-se através dessa vinculação com seus semelhantes num dado decurso e no ambiente (Santana; Bergamo, 2005, p. 568-570).

Quanto à cultura, Poche (1998) conceitua como relacionada aos mecanismos compreensíveis e explanatórios que um povo elabora a expressão da sua associação com a humanidade, com princípios e outras ideias. Em seu ponto de vista a língua é: “[...] um instrumento que serve à linguagem para criar, simbolizar e fazer circular sentido, é um processo permanente de interação social”. Na maioria das pesquisas sobre a cultura surda, este conceito vem se apresentando como práticas sociais compostas de costumes representativos difundidos pela utilização de uma língua de sinais.

Por outro lado, Geertz (1989) afirma que: “Nossas ideias, nossos valores, nossos atos e até mesmo nossas emoções são, como nosso próprio sistema nervoso, produtos culturais, na verdade produtos manufaturados a partir de tendências capacidades, disposições com as quais nascemos” (Santana; Bergamo, 2005, p. 572-573). Nesse sentido, refletir constitui-se em um fluxo a meio de símbolos significantes. Devido os diferentes contextos sóciointeracionais em

que o surdo nasce, nem sempre a Libras é a língua materna de todos, pois também podem ser oralizados. Logo, seus costumes, formas de significação e manifestações culturais podem advir de uma língua oral/escrita.

Essas noções apresentadas implicam na abordagem da temática no tópico seguinte, em que traz reflexões acerca da linguística e a intersemiose nos processos multimodais da linguagem. Vejamos a seguir:

3 A LINGUÍSTICA E A INTERSEMIOSE NOS PROCESSOS MULTIMODAIS DA LINGUAGEM

Conforme dados divulgados pelo IBGE sobre a pesquisa nacional de saúde feita em 2019, eles mostram que, no Brasil, do total de pessoas com surdez que possuem grau severo-profundo, apenas 35,8% sabem comunicar-se em Libras. Quanto nas análises de pessoas com outros graus de surdez, 97% e 98% não sabem usar a Língua Brasileira de Sinais, o que nos leva a concluir que se comunicam oralmente, grande parcela com apoio da leitura labial ou apoio da escrita (IBGE, 2019). Levando em conta os dados da PNS, percebe-se a relevância de se ter, também, recursos de acessibilidade para essas pessoas com surdez que têm a Língua Portuguesa com base de suas práticas na sociedade através de sistemas de legendagem.

Para tanto, exploraremos questões de linguagens, mais especificamente sobre a formulação da teoria dos signos por Ferdinand de Saussure (1857-1913), em que ocasionou um seguimento eliminador na linguística. De acordo com o mesmo, o signo linguístico se constitui entre uma abstração e imagem acústica, e não na conjunção entre algum objeto e uma locução. A imagem acústica “[...] não é o som material, coisa puramente física, mas a impressão (empreinte) psíquica desse som, a representação que dele nos dá o testemunho de nossos sentidos; tal imagem é sensorial e, se chegamos a chamá-la "material", é somente neste sentido, e por oposição ao outro termo da associação, o conceito, geralmente mais abstrato” (Saussure, 2010, p. 80).

Tendo em vista que a imagem acústica se caracteriza como psíquica, ou seja, o que importa é a representação sensorial e/ou estereo que surge na nossa mente, a escrita permitirá a análise da oralidade e seu registro, como no caso das transcrições fonético-fonológicas. Isto é, ela tem a linearidade que, mesmo diferente da linearidade da fala oral, permite uma leitura fonética facilmente repetível. Podemos dizer desse modo, que em culturas letradas os sistemas de escrita ligam-se aos sistemas orais formando um único aparelho enunciativo de linguagem. Ao ler e escrever, ouvimos os sons, realizamos, mesmo que inaudivelmente, o procedimento de

submeter a linearidade da escrita à linearidade dos signos fonéticos (Basílio, 2019; Benveniste, 1989).

Ainda sobre signos, Jakobson (1992) declara a existência de três formas de interpretar o signo verbal: (1) a interpretação de signos verbais através de outros signos da mesma língua; (2) a interpretação de signos verbais através de alguma outra língua; bem como (3) a interpretação de signos verbais por intermédio de técnicas de signos não verbais (Jakobson, 1992, p.144-151). Esta terceira forma de interpretação, chamado de tradução intersemiótica, correlaciona com o nosso objetivo de estudo, ou seja, um sistema tecnológico capaz de ilustrar transcrições de falas no momento em que estão sendo ditas. Por esta razão, em especial, entendemos que esse tipo de tecnologia pode oferecer real acesso ao contexto interacional global ao sujeito ensurdecido ou surdo oralizado que têm conhecimento da oralidade e da escrita da Língua Portuguesa, favorecendo o desenvolvimento social e cultural destas pessoas.

Em seguida, decidimos realizar uma pesquisa de campo com pessoas surdas pré e pós-linguísticos, avaliando a existência de uma diversidade na surdez e discussões quanto acessibilidade:

4 LEVANTAMENTO DOS DADOS DA PESQUISA

Como a pesquisa é de campo, os procedimentos seguiram recomendações sanitárias de isolamento social (por conta da Covid – 19), sendo realizado questionário por meio virtual, usando a plataforma Google forms apropriada para este ambiente. Os nossos informantes são surdos de contextos históricos e sociais diferentes, sendo que, tivemos que escolher alguns depoimentos, pois, voluntariamente, responderam rapidamente tal questionário cerca de 100 pessoas.

Além disso, a nossa pesquisa foi elaborada no intuito de se ter uma abordagem qualitativa, pois não buscamos a quantidade dos dados fornecidos em termos percentuais, mas sim explicar, de maneira discursiva e sob o olhar investigativo, os resultados que não pretendem ser exaustivos.

4.1 RELATOS DE EXPERIÊNCIA DE SURDOS ORALIZADOS E ENSURDECIDOS

Iniciamos nossa pesquisa, como já dissemos, a partir da vivência de pessoas com surdez que possuem domínio da Língua Portuguesa e encontram nas legendas uma adicional alternativa de acessibilidade em várias situações sociais enfrentadas diariamente. Foram

colhidos durante nossa pesquisa os depoimentos de 30 pessoas, além de informações de contexto pessoal, social, linguístico, sobre sua trajetória e concepções acerca da surdez.

Entre as pessoas que colaboraram com a nossa pesquisa, há 15 (quinze) mulheres e 15 (quinze) homens na faixa dos 23 aos 45 anos de idade. Primeiramente foram divididos em duas grandes categorias: os que perderam a audição, de forma lenta, gradual ou rapidamente, após adquirir plenamente ou parcialmente a língua portuguesa em sua modalidade oral e escrita, aqueles que nasceram surdos e foram oralizados. Isto é: surdos pós-linguística oral e surdos natos, ou seja, de nascença. Ambas levam em consideração a faixa etária dos informantes, e o uso ou não de aparelho auditivo. Sobre a surdez temos o seguinte levantamento:

QUADRO 1 - QUADRO EXPLICATIVO SOBRE A SURDEZ¹⁹

	Grau de surdez:	Causa da surdez:	Idade atual:	Fase em que adquiriu a surdez:	Uso de aparelho auditivo ou implante
Lídia	Severa bilateral	Neurofibromatose tipo 2	23	Adolescência, aos 17 anos	Não
Caio	Severa/Profunda	Genética	41	Nascimento	Sim
Vanessa Ildefonso	Profunda bilateral	Indeterminado	37	Nascimento	Sim
Matheus Soares	Profunda bilateral	Síndrome de Mondini	25	Nascimento	Sim
Mariana Cassina	Profunda bilateral	Mutação DelG da Conexina 26	40	Nascimento	Sim
Rodrigo Barreto Pinto Rios	Profunda bilateral	Rubéola na gravidez da mãe	44	Nascimento	Sim
Viviane	Profunda bilateral	Rubéola	34	Infância	Sim
Valeria Corrêa de Souza	Severa a profunda	Antibiótico	52	Nascimento	Sim
Paulo Sugai	Profunda bilateral	Rubéola	31	Nascimento	Sim
Juliana Moreira	Severa a profunda/ Profunda	Meningite meningocócica tipo B	35	Infância, aos 3 anos	Sim
Marcel Rodrigo Ramos	Profunda bilateral	Rubéola	37	Nascimento	Sim

¹⁹Os nomes que identificam os colaboradores da pesquisa foram escolhidos por eles mesmos. Salientamos que alguns optaram por usar seu nome e outros escolheram um nome fictício.

Filipe Correia	Profunda bilateral	Meningite	32	Nascimento	Não
Lucas Miranda	Severa a profunda	Antibióticos	31	Infância, aos 4 anos	Sim
Nathianny	Profundo/Leve	Neurofibromatose tipo 2	25	Adulta, aos 22 anos	Sim
Daniel	Profunda bilateral	Indeterminado	35	Infância, ao 6/7 anos	Sim
Gabriel Vedovato	Anacusia	Neurofibromatose tipo 2	23	Adulta, aos 19 anos	Não
Luciane C. Flamini	Profunda bilateral	Indeterminado	45	Adulta, aos 27	Não
Roberta	Moderada	Rubéola	45	Nascimento	Sim
Douglas Henrique Martins Lopes	Severa/Moderada	Indeterminado	31	Nascimento	Sim
Yuri	Profunda bilateral	Indeterminado	45	Nascimento	Sim
Izabel	Severa a profunda	Indeterminado	35	Adulta, aos 30 anos	Sim
Perri	Severa	Indeterminado	34	Adulta, aos 20 anos	Sim
Lyn de Andrade	Profunda bilateral	Incompatibilidade sanguínea dos pais	33	Infância, aos 5 anos	Sim
Vinicius Bispo	Severa bilateral	Genética	24	Nascimento	Sim
Joyce Ferreira de Moraes	Profunda bilateral	Catapora	23	Infância, aos 3 anos	Sim
Anderson	Severa a profunda	Congênita	35	Nascimento	Sim
Mariana Fuzetti	Severa a profunda	Rubéola	35	Nascimento	Sim
Aline Mendonça	Profunda bilateral	Genético	31	Nascimento	Sim
Guigo	Severa/Profunda	Sarampo	42	Infância, aos 3 anos	Sim
Isabella	Profunda bilateral	Rubéola	26	Nascimento	Sim

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Como pudemos ver nos quadros acima, todos os informantes são pessoas surdas pré e pós-linguísticas de causas variadas e usuários ou não de aparelhos auditivos. Além disso, eles declaram na pesquisa possuir grau de escolarização superior incompleto, completo, pós-

graduação, especialização e mestrado, atuando em diferentes campos profissionais e acadêmicos.

Sobre as relações linguísticas a maioria adquiriu a Língua Portuguesa primordialmente. Alguns dos colaboradores relatam que aprenderam naturalmente por ter nascido ouvinte, e em um período mais tarde, desenvolveram ou desejam desenvolver habilidades na Língua de Sinais para uma melhor interação entre outros surdos usuários dela. Duas colaboradoras contam que receberam educação através da língua oral e de sinais ao mesmo tempo, e um participante relata que aprendeu a LIBRAS como L1, somente após 3 anos de idade, devido ao maior contato com ouvintes no âmbito escolar, aprendeu o português oral e escrito, mas por identificação de identidade surda de transição, passou do mundo auditivo para o visual.

Quanto às relações que eles estabelecem com a LIBRAS e a Língua Portuguesa, podemos observar nas tabelas abaixo:

QUADRO 2 - QUADRO EXPLICATIVO SOBRE CONSIDERAÇÕES À RESPEITO DA LIBRAS

Consideração sobre a LIBRAS					
Alternativas:	Sou fluente	Consigo me comunicar bem, mas ainda não sou fluente	Não consigo me comunicar bem, mas conheço alguns sinais	Não sei LIBRAS ainda, desejo aprender	Não sei LIBRAS e não pretendo aprender
Quantidade de pessoas:	10	9	8	3	X

QUADRO 3 – QUADRO EXPLICATIVO SOBRE FREQUÊNCIA DE USO DA LIBRAS

Frequência de uso da LIBRAS				
Alternativas:	Frequentemente	Às vezes	Raramente	Nunca uso
Quantidade de pessoas:	7	10	9	4

QUADRO 4 – QUADRO EXPLICATIVO SOBRE CONSIDERAÇÕES A RESPEITO DA LÍNGUA PORTUGUESA

Consideração sobre a Língua Portuguesa				
Alternativas:	Tenho domínio da sua modalidade oral e escrita	Me comunico muito bem nesta língua, com leves	Entendo somente a escrita desta língua	Não compreendo esta língua nas duas modalidades, oral e escrita

		erros de pronúncia e/ou ortográficos		
Quantidade de pessoas:	20	8	1	X

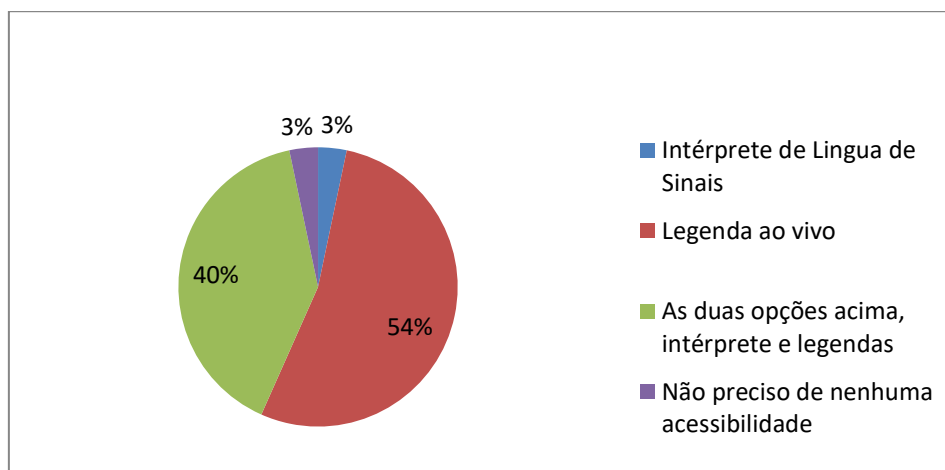
QUADRO 5 – QUADRO EXPLICATIVO SOBRE FREQUÊNCIA DE USO DA LÍNGUA PORTUGUESA

Frequência de uso da Língua Portuguesa				
Alternativas:	Frequentemente	Às vezes	Raramente	Nuca uso
Quantidade de pessoas:	29	1	X	X

Com relação ao domínio da LIBRAS, 10(dez) se qualificam como fluentes, 9(nove) não se consideram fluentes, porém capaz de manter uma boa comunicação por meio dela, 3(três) não têm conhecimento, mas demonstram interesse em aprender, e nenhum nega interesse em estudar esta língua. Quanto sua frequência de uso, 7(sete) fazem uso frequente, 10(dez) selecionaram que às vezes, 9(nove) raramente usam e 4(quatro) afirmam que em nenhum momento utilizam.

Já em relação ao domínio da Língua Portuguesa, 20(vinte) alegam possuir conhecimento pleno da modalidade oral e escrita, 8(oito) consideram-se manter uma boa comunicação e apresentar leves erros gramaticais e de dicção, 1(um) colaborador compreende apenas o escrito e nenhum não entende nas duas modalidades. Quanto sua frequência, 29(vinte e nove) fazem uso frequente e 1 às vezes, descartando outras alternativas como raramente e nunca uso.

Também consideramos relevante o fato de que estas pessoas utilizam ferramentas tecnológicas para auxiliar sua comunicação em seu dia a dia, dentre elas pode-se citar: Aplicativos de celular com Tradutor em Língua de Sinais, aplicativo de celular com Transcrição instantânea, Site on-line de legendagem em tempo real, aparelho de estenotipia com legenda ao vivo e acessórios de conectividade sem fio. Uma parcela dos entrevistados selecionou que a tradução em Língua de sinais e a tradução por meio de legendas ao vivo proporciona pleno entendimento dos mesmos, outros selecionaram apenas as legendas ao vivo, em relação à acessibilidade em aulas, palestras e outros eventos do seu cotidiano. Vejamos no gráfico a seguir:

GRÁFICO 1 – GRÁFICO DE PORCENTAGEM DE PREFERÊNCIA DE ACESSIBILIDADE SURDA

Entre os colaboradores, 29 deles assinalaram que são filhos com surdez de pais ouvintes. O que nos impulsiona a refletir no fato de que, se são os pais os principais agentes responsáveis pela educação e formação de seus filhos, seria compreensível que os mesmos, pais ouvintes, ao descobrirem a surdez dos seus filhos, optassem por uma educação linguística de domínio de seu conhecimento, assim como pais surdos que tiveram filhos surdos optem por educar na língua dominante deles, para que possam educar com excelência.

Mas essa é uma questão para ser aprofundada em um estudo futuro, o intuito desta pesquisa é defender a prevalência do respeito pela escolha ou inserção linguística e cultural de cada indivíduo, principalmente entre as comunidades surdas, e não querer impor um ideal de identidade e cultura surda sem antes enxergar o contexto social e histórico em que se encontram particularmente. Nos dados colhidos pode ser percebido a propagação desse respeito pelas diferenças linguísticas e sociais quando 93,3% dos entrevistados alegam que convivem tanto com a comunidade surda oralizada como a comunidade surda sinalizada.

Encerrando as discussões, os depoimentos mostram que mesmo sendo pessoas bem-sucedidas, ou seja, estudaram ou estudam, trabalham, produzem academicamente, ainda enfrentam dificuldades de acessibilidade. Ao serem questionados sobre a relevância da legendagem em seu cotidiano, uma das colaboradoras que perdeu sua audição em fase adulta relata: “Para haver uma acessibilidade na minha primeira língua, uma vez que eu vivi uma cultura ouvintista durante 22 anos. E ainda que eu aprenda LIBRAS, o português continua sendo minha principal língua para receber informações”. Outro participante que nasceu surdo, foi oralizado e posteriormente se tornou bilíngue declara: “É difícil ter intérpretes de ótima qualidade no mercado. Ao contar com outra opção que é legendagem, vai ajudar para complementar as informações que eventualmente ficam perdidas durante a tradução”. Podemos

analisar que os colaboradores possuem causas e períodos de aparecimento da surdez diferentes, mas em comum ambos ressaltam a importância da legendagem.

6 CONCLUSÃO

Ter como base a história e experiências de vida com a surdez da autora, mais especificamente com a perda da audição, mostra uma carência e necessidade de acessibilidade na língua portuguesa.

O propósito do segundo tópico ao mostrar os diferentes tipos de identidades surdas segundo Gladis Perlin (1998), é questionar segundo Santana e Bergamos (2005) este conceito de identidade surda difundido na comunidade surda e por seus autores, que baseiam a formação de suas identidades conforme a aquisição de uma Língua de sinais. Em sua concepção, os autores conferem a identidade à uma relação entre o discurso produzido e à natureza das relações sociais. Referente à cultura, Poche (1998) e Geertz (1989) concluem que a língua se constitui tal como uma “ferramenta” na formação da mesma, e que ideia de cultura fundamenta-se na semiótica, isto é, o ser humano vive sistemas de significações os quais ele mesmo construiu, logo a sua cultura está baseada nestes sistemas.

Este pressuposto teórico discutido primeiramente foi necessário para estruturação do tópico seguinte, iniciando com apontamento de dados no qual a PNS constatou que a maioria das que possuem algum grau de surdez não sabem Libras, pois, possivelmente, seu contexto interacional se dá através da oralidade com auxílio de leitura orofacial e registros por meio da escrita. Ambos os apoios se constituem como um signo linguístico, porém nos dedicamos em nossa pesquisa analisar especialmente a escrita, e averiguamos que a linearidade da escrita se relaciona à linearidade da oralidade primária. Para mais, trouxemos três diferentes modos de se interpretar os signos verbais descritos por Jakobson (1992) na tentativa de alcançar uma consonância com o objetivo do nosso estudo.

Fizemos uma pesquisa de campo avaliando aspectos sociais, linguísticos, de identidade e cultura surda com pessoas de diferentes graus, causas ou fases de manifestação da surdez, que conhecem o sistema de signos verbais e o sistema de signos escritos da sua língua materna, pudemos concluir os seguintes pontos:

1. Entre os dados colhidos há uma diversidade linguística e cultural na surdez, isto é, diferentes formas de se expressar, captar informações e fazer circular sentido em meio a sociedade. Seja em ambientes de ensino, trabalho ou entretenimento.

2. Em comum, estas pessoas buscam na escrita um acesso, sofrem com a falta de acessibilidade, pois em muitos lugares, principalmente no ambiente escolar, é detectada a ausência das legendas para facilitar o processo de ensino-aprendizagem e socialização destes indivíduos.
3. Faz-se preciso a constituição de políticas públicas e privadas específicas assegurando acessibilidade através de tradução intersemiótica da Língua Portuguesa, ou seja, sistemas de legendagem com tradução simultânea.

Por fim, queremos esclarecer que este trabalho não foi feito no sentido de confrontar cultura e identidade surda que tem uma Língua de Sinais como mediadora de sua aprendizagem, tampouco incentivar a exclusão da acessibilidade com interpretação nesta língua, até porque acreditamos que sempre irá existir surdos de identidade política e necessidade de apoio na Libras, assim como sabemos que alguns possuem conhecimento da escrita do português como L2 e também se beneficiam com as legendas. Mas de se olhar para outras identidades surdas, que inclusive não anulam a linguagem gesticulada, que apresentam cognição e práticas na oralidade, buscando multiplicar iniciativas inclusivas que atenda outras necessidades e quebrar barreiras de comunicação.

REFERÊNCIAS

- BASÍLIO, Raquel. Escrita e Semiologia. **Confluência: revista do instituto de língua portuguesa**. Rio de Janeiro: NO PRELO.
- BENVENISTE, E. **O aparelho formal da enunciação**. In: Problemas de Linguística Geral II. São Paulo: Pontes, 1989. cap. 5. p. 81-92.
- BRASIL. Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Diário Oficial da União, 07 jul. 2015.
- GEETZ, C. **A interpretação das culturas**. Guanabara, RJ: Koogan, 1989.
- GODINHO, Ricardo; KEOGH, Ivan; EAVEY, Roland. Perda auditiva genética. **Rev. Bras. Otorrinolaringol.** [online]. 2003, vol.69, n.1, p.100-104
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Disponível em <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/31447-um-em-cada-quatro-idosos-tinha-um-tipo-de-deficiencia-em-2019>. Acesso em: 08 de set. de 2021.
- JAKOBSON, Roman. On Linguistic Aspects of Translation. In: Shulte, Rainer; Biguenet, John.(editores) **Theories of Translation: an anthology of essays from Dryden to Derrida**. Chicago e London: The University of Chicago Press, 1992, p.144-151.

LLOYD, L.L; KAPLAN, H. **Audiometric interpretation:** a manual of basic audiometry. Baltimore: University Park Press, 1978. p. 16.

MAHER, T. M. **Sendo índio em português...** In: SIGNORINI, I. (Org.). Língua(gem) e identidade. Campinas: Mercado das Letras/FAPESP/FAEP, 2001.

PAULUK, M. **Um novo olhar sobre a escrita:** a contribuição das ciências cognitivas e das semiótica para o desenvolvimento de uma ciência da escrita. *Ciência & Cognição*, v. 2, 28 mar. 2009.

PERLIN, G. T. T. **Histórias de vida surda:** Identidades em questão. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1998.

POCHE, B. **A construção social da língua.** In: VERMES G.; BOUTET, J. (Org.). Multilingüismo. Campinas: Editora da UNICAMP, 1989.

SACKS, O. **Vendo vozes:** uma viagem ao mundo dos surdos. São Paulo, Companhia das Letras, 1998

SANTANA, Ana Paula; BERGAMO, Alexandre. **Cultura e identidade surdas:** encruzilhada de lutas sociais e teóricas. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 565-582, Maio/Ago. 2005.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral.** Tradução: Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blinkstein. 32ª edição. São Paulo: Editora Cultrix, 2010, p. 80.

STROBEL, Karin. **História da educação de surdos.** Santa Catarina: Editora da UFSC, 2009.

O REGISTRO DA POESIA SURDA NO INSTAGRAM²⁰

Suênia Maria Barbosa de Lima

Vânia Maria de Vasconcelos

RESUMO

O presente trabalho visa refletir acerca da importância do registro da literatura surda no *Instagram* para a textualidade visual do povo surdo. Mais especificamente, procura definir e analisar os impactos positivos destes registros no ciberespaço para o processo cultural e da identidade do povo surdo e apontar como a cultura influencia na literatura surda, tecendo um cenário literário na “ciberinstacultura”, ao passo que identifica os “instapoetas” e “instapoemas” surdos. O registro da poesia surda no *Instagram* estrategicamente não apenas registra, mas dissemina nesta rede social a literatura surda, tornando-a mais fluída, circulando no ciberespaço desterritorializado e impactando a reorganização social e artística da cultura e ressignificando a trajetória histórica da literatura surda que ao longo de muito tempo ficou sem registro. As principais argumentações da eficácia estratégica da inserção da literatura surda na cibercultura estão baseadas no conceito de inteligência coletiva de Pierre Lévy (1998), através da representação do povo surdo, utilizando como base os livros: *Cultura e representação*, de Stuart Hall (2016) e *As imagens do outro sobre a cultura surda*, de Karin Strobel (2008). Para tanto, através de uma metodologia qualitativa explanatória ilustrativa foi feito um levantamento bibliográfico sobre cultura, literatura surda, representatividade da comunidade surda e também sobre ciberespaço e inteligência coletiva e por último utilizamos ilustração dos instapoemas. Como resultados dessas análises, além de caracterizar e qualificar tais obras, percebemos que o texto poético visual espalhado e fortalecido nos discursos de identidades, alia as especificidades do povo surdo à sua alteridade política, colaborando para uma cibercultura surda fortalecida pelo conceito de inteligência coletiva, resultando num discurso de empoderamento da identidade do sujeito surdo, seus artefatos culturais influenciadores, enquanto forma semiótica e imagética fundamentais para a inserção, registro e disseminação na mídia visual digital em ciberespaço.

Palavras-chave: cultura surda; literatura surda; poesia surda; instagram.

ABSTRACT

This work intends to reflection the importance of recording deaf literature on *Instagram* for the visual textuality of deaf people. More specifically, it attempts to determine and analyze the positive effect soft these records in cyberspace for the cultural process and identity of deaf people. Furthermore, it also seeks to emphasize how culture influences deaf literature, creating

²⁰ Este texto foi originalmente apresentado como TCC, com o título “Cultura surda literária no instagram: o registro da pessoa surda e circulação textualvisual no ciberespaço”, aprovado pelo curso de Letras Libras UFPB, e posteriormente publicado no Periódico Ver, Fisio&terapia, v. 29, p. 1-42, 2024.

a literary *cyberculture* scenario through *Instagram* while identifying the "instapoets" and deaf "instapoems". The recording of deaf poetry on *Instagram* not only registers but also spread deaf literature on this social network, making it more fluid, circulating in the peripheral cyberspace, and impacting the social-artistic reorganization of culture, thus, redefining the historical path of deaf literature that for a long time was undercover. The primary arguments for the strategy efficacy of inserting deaf literature in cyber culture are based on Pierre Lévy's (1998), concept of collective intelligence, through these presentation of deaf people, based on the books: *Cultura e Representação*, by Stuart Hall (2016) and *As imagens do Outro Sobre a cultura surda*, by Karin Strobel (2008). On this account, through an illustrative explanatory qualitative methodology, a bibliographical survey was held on culture, deaf literature, representation of the deaf community, and also on cyberspace and collective intelligence. Finally, we used the illustration *instapoems*. As a result of such analyses, in addition to classifying and qualifying such works, we comprehend that the visual poetic text spread and strengthened in identity discourses, combining features of deaf people with their political alterity, contributing to deaf cyberculture in forced by the concept of collective intelligence, leading to a discourse of empowerment of the deaf subject's identity, its influencing cultural features, as a fundamental semiotic and imagery form for inclusion, recording, and distribution in cyberspace digital visual media.

Keywords: deafculture; deaf literature; deaf poetry; instagram.

1 INTRODUÇÃO

O tema da literatura surda vem ganhando espaço no campo dos estudos culturais, uma vez que desde 24 de abril do ano de 2002, a lei número 10.436, regulamentada pelo decreto-lei 5.626, de 22 de dezembro de 2005, torna a LIBRAS um meio legal de comunicação e expressão do surdo. (Brasil, 2005).

Nesse sentido, a lei 10.436 tem surtido efeito nos planos educacionais e também no campo dos estudos culturais de produções literárias dos sujeitos surdos no Brasil, tendo em vista que o despertar dos estudos culturais literários surdos são resultado da valorização da LIBRAS enquanto língua legalizada no nosso país.

Os estudos culturais surdos nem sempre foram registrados na história, de modo que não temos um marco temporal que nos mostre exatamente quando eles tenham começado. Sabemos da peculiar história da literatura surda quando percorremos a história geral do povo surdo, e, dessa maneira, o contexto histórico da comunidade surda nos permite abrir um leque de estudos e indagações no campo da pesquisa literária.

Os fragmentos históricos do movimento surdo nos levam aos vestígios culturais e dentre eles, a literatura surda, embora a bibliografia sobre o povo surdo mostre que enquanto a LIBRAS não foi reconhecida e enquanto foi proibida de ser um instrumento de comunicação

tido como língua visual, portanto impedida de circular na sociedade, assim também era a condição literária do surdo.

Refletido sobre a literatura surda, temos a seguinte compreensão: se não há reconhecimento da língua, não há reconhecimento da expressão literária. Segundo afirma Karnoop (2008), “o ensino priorizava o aprendizado da fala e da língua portuguesa. Nas escolas, não havia espaço nem aceitação para as produções literárias em sinais.” (KARNOOP, 2008, p.3). Antes disso, o autor ainda afirma que a literatura surda é diferente da literatura ouvinte:

Ela se manifesta nas histórias contadas em sinais, mas o registro de histórias contadas no passado permanece na memória de algumas pessoas, ou foram esquecidas. Assim, estamos privilegiando a literatura surda contemporânea, após o surgimento da tecnologia da gravação de histórias através de fitas VHS, CD, DVD ou textos impressos que apresentam imagens, fotos ou traduções para o Português. O registro da literatura surda começou a ser possível principalmente a partir do reconhecimento da LIBRAS e do desenvolvimento tecnológico, que possibilitaram formas visuais de registro de sinais. (Karnoop, 2008, p. 2)

Hodiernamente, com a expansão tecnológica em vários setores da vida humana temos identificado registros visuais da literatura surda em diferentes meios, sejam eles eletrônicos, como fitas de vídeo e DVDs, ou virtuais, através da *internet* e das redes sociais. O ciberespaço tem se expandido e chegado a diversas comunidades, e, conforme Ramos e Martins (2018), tem acontecido uma reorganização das relações sociais e culturais, impactando o fazer artístico. A esse respeito, os autores citam como exemplo a poesia em redes sociais, que tem registro e fluidez nas redes digitais. Nesse cenário a poesia surda também encontra lugar e tem se expandido através das redes sociais.

Sendo assim, o presente trabalho tem o objetivo geral de refletir acerca da importância do registro da literatura surda no *Instagram* para a textualidade visual do povo surdo. Para isso, procurar-se-á nos objetivos específicos: definir e analisar os impactos positivos destes registros no ciberespaço para o processo cultural e da identidade do povo surdo; apontar como a cultura surda influencia na literatura surda, tecendo um cenário literário na “ciberinstacultura”, identificando os “instapoetas” e “instapoemas” surdos.

O principal referencial teórico para a presente análise reside na ideia de inteligência coletiva de Pierre Lévy (1998)²¹, através da representação do povo surdo, utilizando como base os livros: *Cultura e representação*, de Stuart Hall (2016) e *As imagens do outro sobre a cultura surda*, de Strobel (2008). Essas obras abrigam conceitos entendidos a partir do pressuposto de

²¹ O autor define inteligência coletiva como “uma Inteligência distribuída por toda parte, incessantemente valorizada, coordenada em tempo real, que resulta em mobilização efetiva das competências”. (Pierre Levy, 1998, p. 28).

que cultura é um termo vasto, mas que determina uma maneira de ver o mundo, de interpretar e de compreendê-lo.

Sobre o conceito de cultura, Hall (2016, p. 19) retoma a ideia de que esse é um termo pensado tradicionalmente como algo “que engloba ‘o que de melhor foi pensado e dito’ numa sociedade. É o somatório das grandes ideias, como representadas em obras clássicas da literatura, da pintura, da música e da filosofia”.

Toda cultura tem as suas representatividades, nesse sentido o conceito de cultura e literatura surda está lado a lado com o conceito de representação, pois os estudos culturais consideram a literatura um artefato cultural, portanto um instrumento de representatividade, não são apenas objetos e materialidade, mas também, “tudo o que se vê e se sente”. (Strobel, 2008, p.37)

As relações entre artefatos culturais, cultura e representação justificam-se no fato de que para existir representatividade de uma cultura deve-se antes existir artefatos culturais, sejam materiais ou subjetivos, afinal, um “traço comum em todos os sujeitos humanos seria o fato de que somos todos artefatos culturais e assim, os artefatos ilustram uma cultura.” (Strobel, idem).

Para uma melhor compreensão do trabalho, temos a seguinte hipótese a ser confirmada: consideramos que com o avanço tecnológico a literatura surda pode não só ser registrada, mas disseminada na sociedade em rede, ou seja, no ciberespaço, a partir de instrumentos da tecnologia como o aplicativo em rede *Instagram*, fortalecendo assim discursos de identidade, especificidades do povo surdo, e sua alteridade política, além de colaborar para a criação de uma cibercultura surda fortalecida pelo conceito de inteligência coletiva. Portanto a problemática consiste em compreender como e identificar quais os discursos fortalecem o protagonismo da cultura surda na sociedade em rede.

Além de uma discussão de base teórica e bibliográfica, a metodologia utilizada tem como embasamento a pesquisa exploratória explicativa e ilustrativa, realizada através do levantamento de registros de usuários surdos na rede social *Instagram*.

Para tanto, selecionamos bibliografias que tratam sobre cultura, representação e cultura surda. Abordamos também o processo histórico da literatura surda ao longo do tempo, o qual perpassa também pela história da educação dos surdos; em seguida abordamos conceitos e dissertamos sobre o que é literatura surda; depois seguimos para o foco desta pesquisa, que é a literatura surda na sociedade em rede no *Instagram*; articulando-a com as teorias de Lévy (1998) sobre inteligência coletiva e ciberespaço, bem como com a teoria de representatividade de Hall (2016). Por último, apresentamos a poesia surda de poetas que veiculam o seu trabalho através do *Instagram*, em um formato de poesia denominado instapoemas, tendo como foco a

análise dos instapoemas de Luiza Pelliz, no perfil “@lilica_art”, e de Yanna Porcino, no perfil “@sinaisqueexpressam”.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 CONHECENDO A TRAJETÓRIA DO POVO SURDO

Antes de entendermos conceitos sobre a literatura surda, é importante viajarmos no tempo para conhecermos a história do povo surdo, para que possamos refletir sobre o que vivenciamos hoje no processo cultural do surdo num espaço conquistado graças à tecnologia e a superações de discursos ultrapassados. Conforme Strobel (2009), a escola de surdos dividiu-se em três principais partes: Revelação cultural, Isolamento cultural e o despertar cultural.

Na primeira fase os sujeitos com surdez eram bem-sucedidos no quesito educação, tinham boa escrita liberdade de expressão, não havia problemas com a escrita. Ou seja, antes do Congresso de Milão os surdos eram um povo bem desenvolvido e tinham suas especificidades respeitadas para livre expressão, pois havia professores e escritores surdos bem-sucedidos.

Na segunda fase da historicidade, pessoas surdas sofreram um isolamento na sociedade como consequência dos resultados discursivos do Congresso de Milão; o qual abordaremos mais adiante neste tópico. Os surdos eram proibidos não só de ter acesso aos estudos, mas proibidos de sinalizarem, circularem nas ruas, comunicando-se em língua de sinais.

Na terceira fase da historiografia do povo surdo, nos anos 60, tivemos um despertar cultural marcado na história da cultura surda. Nesta década tivemos muitos movimentos culturais espalhados por vários países no mundo, e a cultura surda também teve um certo grau de ascensão histórica, porque ocorreu um “renascimento na aceitação da língua de sinais e cultura surda após muitos anos de opressão ouvintista para com os povos surdos.” (Strobel, 2009, p. 12)

A história dos surdos perpassa pelo mundo inteiro. Segundo aponta Strobel (2009), em civilizações antigas como Roma, os surdos eram rejeitados por serem considerados enfeitiçados, e, por isso, eram jogados em rios, ou feitos de escravos. Na Grécia antiga os surdos não eram bem-vistos pela sociedade, pois eram considerados um referencial de incapacidade, e, por isso eram condenados à morte.

No Egito e na Pérsia antiga, considerava-se que a surdez era a representação de algo divino. Devido ao silêncio que o povo surdo transmitia, acreditava-se que estes conversavam

com deuses em segredo, em uma espécie de meditação. Nessas sociedades havia respeito, e os surdos eram adorados, mas em compensação “os surdos tinham vida inativa e não eram educados.” (Strobel, 2009, p. 18.)

Alguns filósofos da Antiguidade pensaram sobre a surdez, dentre eles destacam-se Sócrates e Aristóteles. Ainda Segundo Strobel (2009), para Aristóteles não falar significava a mesma coisa de não ter linguagem e inteligência, pois a audição era sinônimo de capacidade intelectual.

Sócrates, ao questionar sobre a pessoa surda, afirmou: “Suponha que nós não tenhamos voz ou língua, e queiramos indicar objetos um ao outro. Não deveríamos nós, como os surdos-mudos, fazer sinais com as mãos, a cabeça e o resto do corpo?”. (Cratylus de Plato apud Strobel, 2009, p.18).

Ainda convém destacar que na Idade Média os surdos eram muitas vezes condenados à morte, como também eram proibidos de exercer atividades básicas, como se confessar, casar, ou receber heranças. (Strobel, 2009).

Na Idade Moderna, entre o período de 1510 a 1584, criou-se na Espanha a primeira escola para surdos em um monastério na região de Valladolid. Nessa instituição o monge beneditino Pedro Ponce de León, conhecido das aulas a filhos de nobres, ensinou vários idiomas aos surdos, além de disciplinas como física e economia. Um outro importante nome da história da educação dos surdos é o filósofo Girolamo Cardano, defensor da ideia de que “...a surdez e mudez não é o impedimento para desenvolver a aprendizagem e o meio melhor dos surdos aprenderem é através da escrita... e que era um crime não instruir um surdo-mudo.” (Girolamo Cardano apud Strobel, 2009, p. 19).

Na Espanha, Juan Pablo Bonet, um padre e educador, iniciou o ensino para surdos através de sinais, usou a oralização, pois treinava a fala dos surdos e utilizava a datilologia. A educação de surdos foi marcada pelo primeiro livro publicado sobre o assunto, intitulado *Reduccion de la letras e arte para enseñar a hablar a los mudos*.

A história do povo surdo é marcada por pessoas lembradas até hoje, como Charles Michel de Lepée (1712-1789), que ajudou jovens surdos que viviam nas ruas de Paris, excluídos da sociedade. Além disso, instruiu os surdos em sua casa, ensinando língua de sinais e gramática francesa em seu método denominado de “Sinais metódicos”.

Desse modo, a história surda foi construída por pessoas que se comprometeram a atuar e a transformar a sociedade, para que pessoas surdas pudessem ser incluídas. Michel de L’Epée, ao tentar inserir o seu método educacional para surdos, sofreu muitas críticas de personalidades oralistas. Ainda sobre esse contexto, destacamos a fala de Strobel (2009, p. 22):

Todo o trabalho de abade L'Epée com os surdos dependia dos recursos financeiros das famílias dos surdos e das ajudas de caridades da sociedade. Abade Charles Michel de L'Epée fundou a primeira escola pública para os surdos 'Instituto para Jovens Surdos e Mudos de Paris' e treinou inúmeros professores para surdos. O abade Charles Michel de L'Epée publicou sobre o ensino dos surdos e mudos por meio de sinais metódicos: "A verdadeira maneira de instruir os surdos-mudos", o abade colocou as regras sintáticas e também o alfabeto manual inventado pelo Pablo Bonnet e esta obra foi mais tarde completada com a teoria pelo abade Roch-Ambroise Sicard.

De acordo com Strobel (2009, p.39), antes do cenário marcadamente ouvintista do Congresso de Milão²², os surdos tiveram sua era de ouro, a qual se pode denominar de Revelação Cultural, pois houve uma grande produção de cultura surda, através dos trabalhos de professores, poetas, artistas e militantes surdos.

É interessante notar que esta fase reveladora da cultura surda deu início às discussões e marcas profundas deixadas pelo congresso de Milão na história dos surdos em todo o mundo. Até hoje sentimos os traços culturais ouvintistas e oralistas na sociedade em que vivemos, a qual tem se adaptado cada vez mais para comportar surdos e ouvintes.

Tal Congresso também é criticado por outros autores que tecem comentários a respeito da cultura surda, a exemplo de Peixoto (2016, p. 37): "Já quanto ao prejuízo cultural é possível destacar que, proibidos de falar em língua de sinais, os surdos estavam impossibilitados de transmitir sua cultura para outras gerações através da sua tradição sinalizada". A autora ainda destaca:

Como consequência inevitável ocorre o evidente prejuízo literário. As piadas, histórias, poesias, e fábulas criadas por surdos não podiam mais ser sinalizadas. Antes os surdos tinham liberdade de organizar encontros como os Banquetes de surdos, mas agora isto ficou proibido de acontecer. Então as histórias e poesias não eram compartilhadas nas festas, encontros ou em rodas de bate-papo de surdos. Esta literatura surda criada antes de 1880 foi perdida, ficou apenas nas lembranças, na mente dos surdos que já morreram. (Peixoto, 2016, p. 37-38).

Ainda cabe destacar que o Oralismo foi o responsável pelos danos culturais que sofreu a comunidade surda com as proibições impostas sobre sua cultura e identidade.

2.2 CONCEPÇÕES ACERCA DA LITERATURA

Segundo Compagnon (1999), o termo literatura "é certamente, novo (data do início do século XIX); anteriormente, a literatura, de acordo com a etimologia, eram as inscrições, a escritura, erudição, ou o conhecimento das letras [...]" (Compagnon, 1999, p.29).

²² O Congresso de Milão foi a primeira conferência internacional para educadores de surdos.

Apesar de o termo literatura ser considerado novo na história, ele é muito antigo, uma vez que desde os primórdios o ser humano se utiliza da linguagem para criar histórias. Ainda que não tenha se manifestado através da escrita, a literatura existia pela “vivência comunicativa dos povos primitivos transmitidas de geração para geração por meio da tradição oral, que consiste na transmissão de conhecimentos de uma geração para a seguinte por meio da comunicação presencial.” (Peixoto, 2016, p. 19)

Ainda sobre o conceito de literatura, podemos reafirmar que não se limita a textos escritos. Para Peixoto (2016, p.19), o fato de existirem as letras e suas manifestações textuais na sociedade, não fez com que a literatura deixasse de existir em outros formatos como a oralidade literária. Nesse sentido, Soares (1997) afirma:

A tradição oral tem sido, ao longo dos tempos, a forma predominante de transmissão da memória coletiva no continente africano, seja na África Negra, seja no Maghreb (África do Norte). É através das histórias narradas pelos mais velhos, pelos contadores de histórias ou pelos griots²³ que as crianças africanas são iniciadas nas lendas, nas crenças ancestrais, na doutrina religiosa e na própria história de seus povos. Mesmo durante o domínio europeu, que se estendeu do século XIX a meados do século XX, a tradição oral se manteve viva no continente (Soares, 1997, p. 123).

É interessante notar de que maneira as observações de Soares (1997) se relacionam sobre a construção da ideia do que seja literatura. Essas afirmações do conceito literário foram fundamentais na formação do entendimento do que seja a literatura surda, tendo em vista a literatura não apenas como mera modalidade de expressão escrita, mas também como expressão oral e visual, conforme veremos mais adiante em nossa pesquisa.

Ainda sobre a literatura e seu significado convém destacar as palavras de Candido (2011):

Toda obra é pessoal, única e insubstituível, na medida em que brota de uma confiança, um esforço de pensamento, um assomo de intuição, tornando-se uma “expressão”. A literatura, porém, é coletiva, na medida em que requer certa comunhão de meios expressivos (a palavra, a imagem), e mobiliza afinidades profundas que congregam os homens de um lugar e de um momento, - para chegar a uma comunicação. Assim, não há literatura enquanto não houver essa congregação espiritual e formal, manifestando-se por meio de homens pertencentes a um grupo (embora ideal) segundo um estilo embora (embora nem sempre tenham consciência dele); enquanto não houver um sistema de valores que enforme a sua produção e dê sentido à sua atividade; enquanto não houver outros homens (um público) aptos a criar ressonância a uma e outra; enquanto, finalmente, não se estabelecer a continuidade (uma transmissão e uma herança), que signifique a integridade do espírito criador na dimensão do tempo (Candido, 2011, p. 147).

²³ Soares afirma que griots “pertencem a uma casta especial e são, ao mesmo tempo, contadores, poetas e músicos que têm a função de conservar e transmitir a história e a genealogia de uma grande família, ou seja, de uma etnia” (Soares, 1997, p. 123).

Ao mesmo tempo em que podemos dizer que literatura é este emaranhado de comunhão entre palavras, imagens e expressões coletivas, podemos ainda elencar outras maneiras de descrevê-la. Segundo Gouveia (2009, p. 63), a literatura tem três gêneros essenciais: o épico (ou narrativo), o lírico (que moderadamente convencionou-se chamar “poesia”) e o dramático (texto voltado para a encenação teatral). O gênero lírico, que se refere à poesia na literatura, possui características bem definidas:

Um texto lírico não necessita de um narrador, mas possui características próprias. Este tipo de texto possui uma voz poética denominada de ‘eu lírico’ que consiste em uma voz fictícia que emite sentimentos como tristeza, alegria, amor, ódio, medo, saudade, etc. Outra característica marcante e distintiva é o fato de uma poesia apresentar a interioridade do ser humano. Com isto, mesmo que uma poesia se baseie em um fato histórico, diferente do texto narrativo o foco texto lírico, não será relatar os acontecimentos, mas externalizar sentimentos relacionados aos fatos (Gouveia, 2009, p. 63).

Tendo em vista esta definição, notamos que a poesia, enquanto parte do gênero lírico, expressa diversos sentimentos, refletindo a subjetividade humana. A poesia surda, portanto, engendra a força imagética e subjetiva, tendo o corpo como ponte para a externalização da força poética.

2.3 ALGUNS CONCEITOS SOBRE A LITERATURA SURDA

Assim como a literatura ouvinte, a literatura surda destaca-se em diferentes gêneros: poesia, história de surdos, piadas, literatura infantil, clássicos, fábulas, contos entre outros. Nessa toada, Strobel (2008) afirma:

A literatura surda refere-se às várias experiências pessoais do povo surdo que, muitas vezes, expõem as dificuldades ou vitórias das opressões ouvintes, de como se saem em diversas situações inesperadas, testemunhando as ações de grandes líderes e militantes surdos e sobre a valorização de suas identidades surdas. (Strobel, 2008, p.56).

A cultura surda influencia a literatura surda, uma vez que os artefatos culturais se mesclam ao mundo literário do povo surdo. A singularidade da literatura inicia-se a partir da sua experiência visual, pois essa é a maneira pela qual os sujeitos surdos percebem o mundo e refletem sobre suas vidas e histórias. Através da experiência visual que provoca reflexões e traz questionamentos como: “De onde viemos? O que somos? E para onde queremos ir? Qual é a nossa identidade?” (Strobel, 2008 p. 39), o surdo substitui a ausência da audição percebendo o mundo através da visão e “percebem o mundo através de seus olhos” (idem).

Assim, a experiência visual é o primeiro artefato que explica a cultura surda. Devemos acrescentar ainda as palavras de Perlim e Miranda (2003) ao falarem sobre primeiro artefato cultural vivenciado nas experiências dos sujeitos surdos:

Experiência visual significa a utilização da visão, em (substituição total á audição), como meio de comunicação. Desta experiência visual surge a cultura surda representada pela língua de sinais, pelo modo diferente de ser, de se expressar, de conhecer o mundo, de entrar nas artes, no conhecimento científico e acadêmico. A cultura surda comporta a língua de sinais, a necessidade do interprete, de tecnologia de leitura (Perlim e Miranda, 2003, p. 218).

Além do artefato da experiência visual temos também outro elemento importante: a língua de sinais. O artefato linguístico é imprescindível para se entender a cultura do povo surdo, pois esta qualifica a literatura surda. Como afirma Strobel (2008):

O segundo artefato cultural do povo surdo é o lingüístico, a língua de sinais é um aspecto fundamental de cultura surda. No entanto incluem também os gestos denominados “sinais emergentes” ou “sinais caseiros” dos sujeitos surdos de zonas rurais ou sujeitos isolados de comunidades surdas que procuram entender o mundo através dos experimentos visuais e se procuram comunicar apontando e criam sinais, pois não tem conhecimentos de sons e palavras (Strobel, 2008, p.44).

Nichols (2016, p. 54) afirma que a aquisição da língua de sinais é inerente à produção da cultura surda, pois perpassa comportamentos aprendidos do povo surdo como língua valores e tradições, atravessando experiências visuais, as quais acompanham a vida cotidiana do surdo. O surdo antes de tudo é um sujeito visual, por isso a experiência visual é o primeiro fator cultural do sujeito com surdez.

Segundo o mesmo autor, cabe ressaltar alguns pontos importantes para a produção de uma literatura surda de qualidade: primeiro é necessário que o poeta ou narrador tenha fluência na língua de sinais; segundo, que seja bilíngue; terceiro, que tenha habilidade com o gênero literário e conhecimento sobre artes. Todavia cabe ressaltar a importância da literatura visual inserida na cultura surda, pois não existe cultura literária surda sem esses artefatos, ou seja, a experiência visual e linguística está em consonância quando vemos na literatura surda recursos imagéticos.

Sendo assim, de acordo com Porto e Peixoto, (2011, p.167), as produções literárias estão interligadas às produções imagéticas de sua língua, ou seja, as representações imagéticas e também aos padrões imagéticos linguísticos da língua gestual visual, que se no caso do Brasil, tem a sua materialização na Libras. Nessa toada, recorreremos às palavras de Hegel (2004) para apresentar o conceito de imagético:

Em geral, podemos designar o representar poético imagético, na medida em que ele conduz diante dos olhos, em vez de essência abstrata, a efetividade concreta da mesma, em vez da existência contingente, uma aparição tal em que reconhecemos imediatamente o substancial por meio do exterior mesmo e da sua individualidade inseparada dele e, com isso, temos diante de nós o conceito da coisa mesma, bem como a sua existência, como uma única e mesma totalidade no interior da representação. (Hegel, 2004, 50)

O imagético visual faz parte da linguagem cultural do surdo, e segundo Hall (2016, p. 18), “[...] a linguagem é um dos meios através do qual, pensamentos, ideias e sentimentos são representados numa cultura. A representação pela linguagem é, portanto, essencial aos processos pelos quais os significados são produzidos”.

Assim, temos o entendimento de que o imagético está inserido como um dos artefatos culturais surdos e faz-se presente nas vivências e produções literárias surdas quando as informações das poesias são passadas de forma visual e não sonoras. Por fim, as palavras de Karnoop (1989) sintetizam as ideias que aqui apresentamos: “[...] utilizamos a expressão ‘literatura surda’ para histórias que têm a língua de sinais, a questão da identidade e da cultura surda presentes na narrativa. [...]” (Karnoop, 1989, p. 102).

2.3.1 Poesia surda

Na pesquisa que ora se apresenta, utilizamos o conceito de poesia surda, produção literária do povo surdo, em contraposição ao conceito de poesia ouvinte, ou seja, gênero poético pertencente à cultura denominada por alguns estudiosos surdos como ouvinista, uma alusão à oposição língua oral versus língua de sinais.

A poesia surda tem as suas singularidades, partindo do pressuposto de que o processo de criação da poesia surda é distinto da poesia ouvinte, pois se trata de uma produção de poetas surdos que se utilizam de sua língua visuoespacial para a representatividade natural de sua cultura visual.

Assim como a poesia ouvinte, a poesia surda tem suas especificidades, uma delas é a representação através da visualidade. É através da língua de sinais e de seus recursos imagéticos, como a configuração de mãos, expressões corporais, faciais, iconicidade e arbitrariedade presentes na língua de sinais que se faz poesia surda.

Segundo Miglioli (2018, p.46), “os poetas surdos utilizam a performance para promoverem ato essencialmente linguístico e cultural, utilizando uma variedade de abordagens para garantir que o público compreenda a linguagem empregada e o significado do poema.”

É comum entre as performances citadas por Miglioli (2018) que os poemas surdos possuam classificadores que fazem parte oficialmente da língua do surdo. Os Classificadores são fortemente marcados na língua de sinais e, portanto, na poesia surda também. Além disso, os classificadores auxiliam os ouvintes a entenderem melhor a poesia surda, pois por serem, em maioria, icônicos, de uma maneira ou de outra desenham no espaço gestos que muitas vezes lembram a fala.

A poesia na língua de sinais é inerente à visualidade e contribui para a criação como transmissão da poética literária surda, o que a possibilita a sua materialização, ser conhecida na sociedade e ser compreendida. Ainda para Miglioli (2018), dois pontos fundamentais a serem destacados na poesia de sinais que definem a metalinguística dos poemas são: a cinestesia e a sinestesia.

A primeira o autor define como sendo o “domínio do corpo para expressão precisa dos sinais, e a sinestesia inerente à poesia, através da relação de planos sensoriais diversos. Vê-se então o domínio da metalinguística” (Miglioli, 2018, p. 46). A consciência poética do surdo está contida na própria língua de sinais. A especificidade visual deste tipo de literatura devido a sua essência imagética a torna assim, uma poesia mais concreta e menos abstrata.

A poesia surda, assim como alguns seguimentos da poesia ouvinte, seguiu à margem da sociedade por extenso período de tempo, e esse distanciamento do eixo central da literatura trouxe prejuízos como a limitação do surdo ter conhecimento literário apenas, por traduções da literatura de língua oral para a língua de sinais ou então a criação escrita da língua oral.

Dentre as várias especificidades da poesia surda presentes em nosso trabalho destaca-se a combinação entre performance e poemas em línguas de sinais combinam, que unidos corroboram para “a sequência abstrata de signos e construções gramaticais com o uso estético dessa sequência” (Miglioli, idem).

Diante dessa informação, entendemos que o poeta surdo cria uma poesia performática usando as mãos, o corpo e as expressões corporais. Esses elementos unidos criam efeitos poéticos, pois se a consciência poética está na metalinguística do surdo, a língua de sinais e toda sua estrutura também está presente.

Quando unidos, a configuração de mão, o ponto de articulação, o movimento, a orientação da mão, os marcadores não manuais, os classificadores de forma e os classificadores pronominais, criam visualmente a poesia e seus efeitos estéticos. Nesse sentido, para (Crasborn, 2006, p. 71): “[...] os parâmetros podem ser utilizados para criar sinais ou construções simétricas, com as duas mãos, sendo imagens- espelho uma da outra, como também podem ser

usadas para adicionar múltiplas camadas simultâneas de sentido, quando cada uma articula informação diferente”.

A poesia tem por natureza a característica do ritmo, sendo formada por palavras que rimam na língua oral. A repetição de sons e palavras também é uma característica inerente à poesia, a qual se dá o resultado rítmico. Cabe a nós a indagação: E na poesia surda também acontece o mesmo? Sim, porque o movimento também gera rima, portanto o ritmo não está presente apenas em línguas orais, como se costuma pensar, mas nas línguas de sinais também há como proporcionar este elemento na poesia, pois o movimento performático do poeta surdo inscreve com o corpo “ritmicamente o poema no ar.” (Ribeiro; Pereira; Souza Júnior, 2016, p.100).

O ritmo faz parte da poesia surda e ajuda a criar significação através da formação imagética, já que “criar imagens em um poema em língua de sinais empodera o poema de identidade visual. Por exemplo, o poema pode incluir o uso explícito de verbos fazendo referência direta à visão ou aos olhos” (Miglioli, 2018, p. 47).

Outros elementos que especificam a literatura surda são os usos de classificadores e metáforas, que podem aumentar o efeito poético e significado identitário. São sinais motivados pelo elemento da iconicidade na língua de sinais e sua interpretação pode variar dependendo do contexto o qual o poema está inserido. Dá-se assim, a criação de neologismos na língua de sinais, trazendo criatividade e beleza estética através das imagens poéticas compostas (Miglioli, 2018, p. 47-48).

Analizamos até aqui a histórica trajetória do povo surdo e refletimos sobre a aplicabilidade da cultura surda como potencial influenciador da literatura surda; como também trouxemos reflexões acerca das especificidades da poesia surda, ou seja, do processo de iconicidade, visualidade e estética, os quais compõem os poemas visuais surdos, marcados por significados históricos e culturais do povo surdo.

Hoje o fato de os poemas sinalizados poderem ser registrados e disseminados traz um discurso de empoderamento à comunidade surda, tendo em vista as temáticas de experiências de vida do povo surdo. Ao considerarmos esse cenário, empreenderemos uma reflexão sobre a importância do registro e circulação da poesia surda no ciberespaço, especificamente no *Instagram*. Para tanto, vamos analisar a importância desta rede social para a textualidade visual dos poemas surdos, o que será de fundamental importância para chegarmos ao melhor entendimento de nosso trabalho.

2.4 METODOLOGIA

2.4.1 A poesia surda no *Instagram*

Esta pesquisa é qualitativa, de caráter exploratório e baseia-se no levantamento de dados da realidade, ao passo que busca refletir acerca dos fatos e explicar o estado da obra da poesia surda por meio de pesquisa documental, que se refere à fundamentação teórica, levando em consideração o fato de haver poucos registros da poesia surda ao longo do tempo, por ser uma poesia de característica visual, uma vez que não poderia ser registrada sem apoio tecnológico. Quanto à coleta dos dados, com o avanço das novas tecnologias, hoje temos o auxílio do ciberespaço para registro e circulação da literatura surda, mais especificamente a poesia surda no *Instagram*, que é nosso objeto de estudo.

Nossa pesquisa levanta a hipótese de que com o avanço tecnológico, a literatura surda pode não só ser registrada, mas disseminada na sociedade em rede e no ciberespaço, a partir do uso da tecnologia como aplicativo em rede *Instagram*. Assim, utilizando-o como textualidade visual na estratégia de disseminar a literatura surda, fortalecendo discursos de identidade, especificidades do povo surdo e alteridade política, colaborando para a criação de uma cibercultura surda. Portanto a problemática consiste em compreender e identificar quais os discursos fortalecem o protagonismo da cultura surda através da poesia surda na sociedade em rede.

O *Instagram* hoje é uma rede social que antes começou como um aplicativo chamado *Burbn* e foi se desenvolvendo através de inovações em suas ferramentas e tem variadas funcionalidades. Como afirma Aprobato (2018), “o instagram permite aos usuários uma forma instantânea de capturar e compartilhar seus momentos de vida com os amigos, familiares, ou quem quer que seja através de uma sequência de imagens e vídeos manipulados por filtros” (Aprobato, 2018, p. 159).

O *Instagram* foi criado pelo norte-americano Kevin Systrom, e pelo brasileiro Mike Krieger, tendo surgido para todos no ano de 2010. Da origem do *Burbn* como aplicativo à transformação em rede social, houve a ampliação da aplicabilidade de experiências e registros no ciberespaço (Ramos e Martins 2018, p.120).

A era do ciberespaço marca o início de um novo estilo de vida e de novos padrões sociais marcados por informação e tecnologia. As relações sociais, pessoais e até mesmo as artes se recolocam na sociedade através do conceito denominado por Lévy (1998) de “sociedade em rede”, associado ao conceito de inteligência coletiva.

Observando os registros e a circulação da poesia surda no ciberespaço, pode-se dizer que isso é tido como uma estratégia de autonomia e empoderamento da cultura surda? Em nosso entendimento sim, porque o fato de hoje, com o auxílio da tecnologia, o povo surdo tem conseguido registrar sua poesia surda, não se limitando apenas à garantia de uma memória literária, mas principalmente, garantindo a ampliação do seu discurso identitário.

O *Instagram* é uma terra desterritorializada, pertencente ao ciberespaço acessível a todos. Esse fator traz uma nova realidade, diferente do que se vivia em outros momentos, quando eventos literários surdos sofriam as barreiras da territorialidade, limitando-se a manifestações em associações e grupos limítrofes em números de pessoas.

Com a expansão de espaços, a poesia surda passou a entrar em contato com novas realidades, podendo ser acompanhada por diversos sujeitos, imersos ou não na cultura surda. Nesse esteio, destaca-se a fala de Lévy (2015):

Quem é o outro? É alguém que sabe. E que sabe as coisas que eu não sei. O outro não é mais um ser assustador, ameaçador: como eu, ele ignora bastante e domina alguns conhecimentos. Mas como nossas zonas de experiência não se justapõem ele representa uma fonte possível de enriquecimento de meus próprios saberes. Ele pode aumentar meu potencial de ser, e tanto mais quanto diferir de mim. Poderei associar minhas competências às suas, de tal modo que atuem melhor juntos do que separados. (Lévy, 2015, p. 27-28)

O desenvolvimento da tecnologia e do ciberespaço tem contribuído para a diminuição do estranhamento do outro. Ao fazermos um entrelaçamento entre o pensamento de Lévy (1998, 2015) com a cultura surda e também sobre o que ele denomina de “o outro”, podemos refletir da seguinte maneira: a cultura do outro, ou seja, neste caso, a literatura surda, disseminada no ciberespaço proporcionado pelas redes sociais como *Instagram*, tem contribuído para a diminuição do estranhamento de culturas diferentes e tem estreitado as relações entre culturas, por exemplo, entre a cultura surda e a ouvinte, pois podemos levar em conta que com os registros culturais surdos na era da tecnologia estabelece um novo olhar sobre a comunidade surda. Não se trata mais de um isolamento social, e sim de um fortalecimento de sua cultura. A partir do momento em que outras culturas se apresentam através do *Instagram*, revela-se ao mundo que não existe uma única cultura, ou seja, uma única língua e forma de se comunicar, mas pelo contrário, demonstra-se que aquilo que se aprende enquanto sujeito não é a única verdade do mundo (Lévy, 2015, p. 27-28).

Para Kress, (2003, p. 1) “[...] o mundo contado é diferente do mundo mostrado” [...], portanto podemos refletir que a cultura visual do surdo entra então, em consonância com a experiência virtual do mundo através do ciberespaço. O *Instagram* composto por imagens

mostra ao mundo conteúdos visuais como fotos ou vídeos, que podem ser reais ou de cunho artístico. Dessa forma, segundo Ramos e Martins, (2018, p. 122),

Cada postagem (mensagem escrita, vídeo, fotografia), é um texto produzido e arquivado nesse macrotexto denominado perfil; cada uma é igualmente uma materialização de discursos e, portanto, uma textualidade, construída praticamente na instantaneidade, sob parâmetros que, em certa medida, unem escrita e oralidade.

Podemos ainda ressaltar um terceiro parâmetro do *Instagram* para composição de textualidade, que no caso dos surdos é o contrário da oralização, trata-se da sinalização. Segundo Rosa e Klein (2011),

A expansão dessas tecnologias cria condições de possibilidades de os surdos compartilharem suas experiências, de estabelecerem espaços de construção de significados sobre o ser surdo, utilizando-se das diversas mídias, postando histórias, anedotas, informações das mais diversas. O ser surdo não mais se restringe a um encontro surdo-mudo presencial, mas potencializa-se nos múltiplos encontros virtuais que surgem na atualidade. (Rosa; Klein, 2011, p. 93)

Isso significa dizer, baseado nas ideias de Lévy (2015), que a comunidade surda potencializa seus discursos de identidade e especificidades da cultura através do *Instagram*, aproveitando o espaço da nova mídia digital e toda a tecnologia de rede inovadora, aumentando a manifestação da inteligência coletiva humana, continuando a evolução cultural do surdo. Com essas novas ferramentas e espaços pode-se, então, desenvolver a inteligência coletiva centrando na reflexão do desenvolvimento da pessoa enquanto comunidade. (Lévy, 2015)

A relevância do conceito de inteligência coletiva para a comunidade surda, além de ser uma estratégia de disseminação da poesia surda, que é fundamental para a sua cultura, torna os membros desta comunidade cientes da forma como se pensa, do fortalecimento de sua própria identidade quanto sujeitos surdos e de suas singularidades no mundo, da forma como se comunicam e do que fazem enquanto coletivo, pois a ideia de inteligência coletiva remete à ideia de interdependência. Ainda ressaltando a teoria de Lévy (2015):

[...] O papel da informática e das técnicas de comunicação com base digital não seria ‘substituir o homem’, nem aproximar-se de uma ‘hipotética inteligência artificial’, mas promover a construção de coletivos inteligentes, nos quais as potencialidades sociais e cognitivas de cada um poderão desenvolver-se e ampliar-se de maneira recíproca (Lévy, 2015, p. 25-26).

Sobre o fato de a tecnologia hoje suprir a necessidade de registro da cultura surda e mudar este cenário histórico de ausência de memória de uma cultura literária surda, temos:

A questão que move o interesse por este objeto é o fato de os surdos não possuírem, até o advento de tecnologias mais elaboradas, um arquivo cultural como os ouvintes construíram ao longo de tantos séculos de registro escrito. Sendo a escrita um registro que está fortemente ligado á oralidade, penso que a comunicação entre os surdos pela internet é algo fundamental para compreender essa necessidade de registro (Schallenberger, 2010, p.20).

As diversas redes sociais, mais especificamente o Instagram chamam atenção pelos seguintes fatores:

“[...] Múltiplas semioses, que se cruzam hiper e textualmente, em constantes coautoria com seguidores, por meio de comentários e curtidas ou de publicação de conteúdos de outros perfis. Esse procedimento sugere um rastro de leituras e escritas do outro e, portanto, vestígios de atualização. Concomitantemente, tem-se a consolidação da própria autoria dessas textualidades (fotografias, vídeos, mensagens verbais) : o texto é escrito e publicado por determinado dono do perfil, o seu autor; posteriormente, seguidores-leitores sinalizam sua leitura, marcando-as com curtidas e/ou comentários. Cada autor publica, assim, seus conteúdos, que virtualmente, ficam encapsulados na materialidade textual compartilhada, atualizando-se, no ato da leitura, na interação com seus receptores (Ramos e Martins, 2018, p. 126).

Além de o *Instagram* proporcionar o registro da poesia surda ao permitir que as produções poéticas se misturem na rede, favorece o estreitamento das diferenças entre surdos e ouvintes, cada qual com suas especificidades, mas iguais em direitos de registros e circulação de suas produções.

A autoridade surda no *Instagram* se constitui pelo perfil dos “instapoetas-surdos” e pelo compartilhamento de seus conteúdos. Por isso concordamos com Ramos e Martins (2018), quando afirmam: “Nessa rede social unem-se elementos verbais, visuais, sonoros, cinéticos e hipertextuais em uma linguagem híbrida e digital, que para ser acessada, requer de seu leitor-seguidor um mergulho pelos links, de toque em toque. Em uma superfície luminosa e multimídia [...]” (Ramos e Martins, 2018, p. 127).

Dessa forma, utilizamos essas redes sociais para fazer levantamento de perfis de “instapoetas” surdos como objeto de pesquisa, analisando sua interação com o público surdo e ouvinte, além de seus poemas surdos, com recursos imagéticos, de percepção visual, ao lado do movimento.

3 ANÁLISE E RESULTADOS

3.1 “INSTAPOETAS SURDOS”²⁴

Com base nesses conceitos de poesia surda na nossa literatura contemporânea e do neologismo “instapoetas”, ou seja, poetas do *Instagram*, é que analisamos dois perfis do *Instagram* autodenominados surdos e pertencentes à cultura surda.

O perfil @lilicaart é da instapoeta surda Luiza Pelliz (Imagem 01), que publica suas poesias de empoderamento surdo no Instagram, potencializando a identidade surda através de conteúdos visuais semióticos, como fotos de desenhos criados, destacando as especificidades visuais que neste artigo foram ressaltadas. Atualmente a poeta tem 3.230 seguidores.

IMAGEM 01: PERFIL @LILICAART, VISUALIZADO EM SMARTPHONE



Fonte: https://www.instagram.com/lilica_art/?igshid=1aqi2bgijfw1o.²⁵

Os poemas imagéticos do instagram @lilica_art que escolhemos para estudo são: *Maduro* e *Neve*. A artista dá ênfase às configurações de mão em ambos os poemas. No primeiro

²⁴ O neologismo “instapoetas” ganhou espaço no vocabulário brasileiro junto à popularização de gênero poético na rede social *Instagram*.

²⁵ Acesso em: 18 de maio de 2021.

poema ela reproduziu a imagem da neve através do desenho do boneco de neve. Usou o classificador de neve que possui iconicidade, pois as mãos abertas se movem para baixo, enquanto os dedos oscilam, ao representar os flocos de neve caindo do céu.

IMAGEM 02 : REPRESENTAÇÃO DO POEMA *NEVE*, DE LUIZA PELLIZ



Fonte: https://www.instagram.com/p/B3fZ6skpsg-/?utm_medium=copy_link.²⁶

O segundo poema significa maduro no contexto pessoa madura usando mão vertical aberta, palma para a esquerda, dedo médio flexionado, tocando a ponta do dedo médio no lado direito da cabeça.

IMAGEM 03: REPRESENTAÇÃO DO POEMA *MADURO*, DE LUIZA PELLIZ



Fonte: https://www.instagram.com/p/B4SkqSzJ3V_/.²⁷

²⁶ Acesso em: 20 de maio de 2021.

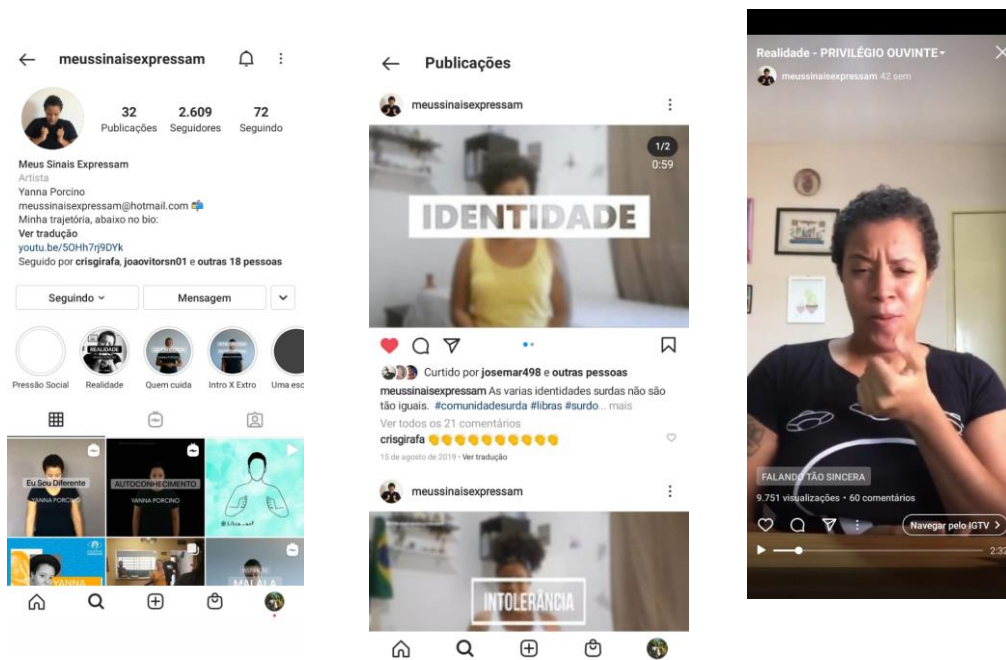
²⁷ Acesso em: 20 de maio de 2021.

Esse tipo de iconicidade é denominado de iconicidade estática, e é o mais comum entre a estética da arte surda, “pois refere-se às características icônicas que sinais individuais exibem independentemente do contexto do discurso em que ocorreram” (Miglioli, 2018, p. 50). Assim como Luiza Pelliz, outra poeta do ciberespaço garante o registro e circulação de seus instapoemas surdos na rede social *Instagram*. Trata-se Yanna Porcino, com seu perfil @meussinaiexpressam, que conta com 2.612 seguidores.

O interessante nos poemas de Porcino é que há vários poemas com tradução da LIBRAS para o Português, seja escrito ou versão voz de tradução. Assim como outras instapoetas surdas, seus poemas possuem características e especificidades da poesia surda, tais como o uso de classificadores, configurações de mão as quais fazem parte da gramática de sua primeira língua, a LIBRAS.

Seus poemas são em maioria em vídeos, todos imagéticos com ricos recursos visuais, ao contrário, dos poemas de Luiza Pelliz, que produz recursos imageticamente ricos, mas expõem para registro e circulação em rede a maioria de seus poemas através das fotos das suas criações e poucos vídeos, o que nos fez refletir que cada poeta tem suas preferências para a arte imagética.

IMAGEM 04: À ESQUERDA O PERFIL DE YANNA PORCINO E À DIREITA O MOSAICO DAS POSTAGENS DE SEUS POEMAS



Fonte: <https://www.instagram.com/meussinaiexpressam/>.²⁸

²⁸ Acesso em: 20 de maio de 2021.

Em ambos os perfis percebemos interações do público com os poemas, pois são quase sempre propostas de criação coletiva, como continuar uma narrativa por meio de imagens, formando um todo como uma concha de retalhos. Isso é feito de forma imagética com a intenção de promover o interesse pela obra de arte surda, fazendo espalhar a sua cultura nas redes sociais e assim divulgar o modo de ver e pensar o mundo pelo olhar surdo.

Corroborando assim com o que diz Ramos e Martins (2018) a respeito desses tipos de produção artística nesse espaço e tempo: “A circulação do poema é garantida pós-postagem, de maneira que, quem as lê, as compartilha ou reescreve, escrever-se-á também a autoria, a criação; se apenas compartilhadas, impulsionadas no ciberespaço [...]” (Ramos; Martins, 2018, p. 130).

Também nos chamou a atenção o uso de *hashtags* # abaixo dos poemas postados, e no perfil de Yanna Porcino elas são ainda mais ressaltadas, fazendo referência direta à temática abordada no poema, auxiliando também na compreensão dos instapoemas, além de contribuir para a disseminação de suas obras.

Mais uma vez, nosso ponto de vista vai ao encontro às afirmações de Ramos e Martins (2018), que veem o uso das *hashtags* como a função “de facilitar a divulgação e a localização de conteúdos e perfis nas redes sociais, ampliando o número de seguidores.” (Ramos e Martins, *idem*).

Os discursos observados nos instapoemas dos perfis mencionados são discursos de apropriação e empoderamento da identidade cultural surda, a partir do momento que usam recursos visuais e de sua própria língua gestual visual, a LIBRAS. O discurso contra a opressão do ouvintismo é marcado no poema *Privilégio ouvinte*, exposto na figura 2. Esse é um tema marcadamente relevante nos poemas criados por pessoas surdas, pois apenas eles podem definir o sentimento causado pelas representações dos ouvintes sobre os surdos.

Para embasar a análise que aqui apresentamos, utilizamos o termo ouvintismo dado por Skliar (1998): “trata-se de um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e a narrar-se como se fosse ouvinte.” (Skliar, 1998, p. 15).

No perfil @meussinaiexpressam, temos a postagem do poema denominado *Identidade*, no qual a poeta expressa que há várias identidades surdas, o que nos remete à base teórica de Hall (1997) sobre as múltiplas identidades, pois estão em constante construção e mudanças “empurram o sujeito em diferentes posições.” (Hall, 1997, p. 21).

Ainda segundo Hall (1997 apud Skliar, 1998, p.53):

Nenhuma identidade social pode alinhar-se a uma identidade mestra; a erosão da identidade mestra faz emergir novas identidades sociais pertencentes a uma base política definida pelos novos movimentos; a identidade cultural é formada através do

pertencimento a uma cultura.

Diante disso entendemos que a identidade surda é pautada pela identidade cultural, e a representação dessa identidade é marcada em ambos os perfis de poemas visuais apresentados neste trabalho, pois a identidade cultural surda “é uma identidade subordinada com o semelhante surdo, como muitos surdos narram. Ela se parece a um imã para a questão de identidades cruzadas.” (Skliar, 1998, p. 54).

A representatividade de poemas surdos no *Instagram* auxilia no fortalecimento das múltiplas identidades surdas e da identidade cultural do povo surdo, fazendo desta circulação virtual da literatura surda uma estratégia de disseminação cultural e fortalecimento da inteligência coletiva pelo ciberespaço “enquanto necessidade do que é fácil entender por sujeito surdo.” (Skliar, ibden).

Em consonância com a ideia de inteligência coletiva presente neste artigo, a poeta Yanna Porcino fala sobre o registro da poesia surda no ciberespaço em entrevista para o canal do Youtube Porto Dragão²⁹, no vídeo intitulado “Arte em rede~ artistas surdes: conhecendo produções e trajetórias - Yanna Porcino (PE)”:

É preciso que haja parceria com os trabalhos de tradução e interpretação para que a literatura surda seja contemplada e ganhe visibilidade não só dentro da comunidade surda, mas que a gente consiga trazer a mesma emoção que nós sentimos para a sociedade de modo geral. Por isso, demanda um esforço maior, uma busca por estratégias e eu acredito na possibilidade de avançarmos neste sentido buscarmos estratégias para contemplar também a sociedade ouvinte por exemplo: Através de legendas de traduções voz a partir da nossa sinalização eu acredito nessa possibilidade. Por exemplo quando nós utilizamos música nas nossas sinalizações é importante que haja essa tradução, então todo esse trabalho de registro possibilita a valorização das nossas produções, pois é uma estratégia de memória a partir do que nós estamos construindo de agradecimento de orgulho, das nossas próprias criações e da nossa história, assim, como a gente percebe que há diante da literatura por ouvintes por exemplo que são registradas há muito mais tempo. Diante desse processo de registro fazer presença diante de eventos, de produções. Eu lembro que dentro da comunidade surda havia um conhecimento a respeito, uma possibilidade de se produzir língua de sinais. Essa visibilidade sendo alcançada, eu fico pensando também na possibilidade que nós temos de emocionar e impactar outras pessoas a partir de nós assumirmos o nosso papel enquanto surdos, de sermos referenciais para outros surdos. (Porcino, 2020)

Ao mesmo tempo em que registrar a poesia surda na sociedade em rede ao alcance do conhecimento de todos encurta relações entre as comunidades surdas e ouvintes, também potencializa o discurso e a visibilidade da cultura surda, diminuindo os efeitos do discurso de poder da sociedade ouvintista, e como afirma Skliar (1998), “essa resistência não é no sentido

²⁹ A entrevista pode ser acessada pelo link <https://www.youtube.com/watch?v=5OHh7rj9DYk>. Acesso em 15 de maio de 2021.

de excluir a cultura vigente, mas no sentido de abrir o acesso a ela de uma forma onde se sobressaia a diferença” (Skliar, 1998, p.71).

Nota-se na entrevista da poeta Yanna Porcino o empoderamento cultural do discurso do povo surdo estrategicamente aplicado no *Instagram* pela poesia surda em rede, com isso, vale lembrar que segundo Foucault (1980), o poder não funciona na forma de uma cadeia; ele circula, e que “não pesa em nós como uma força que diz não, mas (...) atravessa e produz coisas, induz ao prazer, as formas do conhecimento, produz discurso. “Ele precisa ser pensado como uma rede produtiva que penetra todo o corpo social” (Foucault, 1980 apud Hall, p. 80).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A literatura surda no *Instagram* tem exercido um papel importante para o fortalecimento, não apenas, da literatura surda, mas de todos os interesses da comunidade surda brasileira. O presente trabalho ressaltou a atuação dos poetas surdos nessa rede social, de forma que os registros de poesias surdas têm sido importantes para evitar, nos dias de hoje e futuramente, o que aconteceu no passado, pois pela falta de registro e pela base social ouvintista da sociedade, a literatura surda sofreu o que chamamos de prejuízo literário. A literatura surda de hoje pode contar com o avanço da tecnologia para registrá-la e fazê-la circular no ciberespaço, “na sociedade em rede”.

Tal impacto tornou importante a presença ativa da comunidade surda no ciberespaço, tendo em vista a variedade de instapoemas nesta rede social, entre eles estão os poemas surdos. A articulação literária surda nas redes sociais é um avanço da trajetória histórica do povo surdo e uma forma estratégica de demonstrar a diversidade cultural surda, estreitando as relações culturais e diminuindo o etnocentrismo entre ouvintes e surdos, assim, permitindo que as produções de ambas as culturas se misturem na rede social *Instagram* e esteja ao alcance de todos.

Diante do exposto, podemos afirmar que com o avanço da tecnologia e da inserção da poesia surda na rede social *Instagram*, a literatura surda pode não só ser registrada, mas estrategicamente disseminada na sociedade em rede, ou seja, no ciberespaço, a partir de instrumentos tecnológicos, utilizando-os como textualidade visual, fortalecendo discursos de identidade e especificidades do povo surdo.

Tanto os discursos que fortalecem a identidade surda, quanto os discursos que se pautam no ouvintismo, geram impacto positivo para o discurso de empoderamento do surdo, tendo como base um discurso de poder baseado no respeito à diversidade, como um poder que circula,

o qual não é preso à monopolização cultural, mas sim, circula em rede e contribui para a estratégia do aumento da inteligência coletiva da comunidade surda e sua cultura.

Finalmente, percebe-se que a afirmação identitária da cultura do surdo reflete na literatura surda, pois esta é o espelho das especificidades da poesia surda, de modo que seus artefatos culturais influenciam de forma semiótica e imagética, sendo fundamentais para a inserção, registro e disseminação na mídia visual digital na rede, criando assim, uma espécie de ciberinstacultura surda.

REFERÊNCIAS

APROBATO, Valéria C. Corpo digital e bem estar na rede Instagram – um estudo sobre as subjetividades e afetos na atualidade. **Boletim Academia Paulista de Psicologia**, São Paulo, Brasil - V. 38, no95, p. 157 – 164.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e Sociedade**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de Abril de 2002**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 15 mai. 2021.

COMPAGNON, Antoine. **O Demônio da teoria: literatura e senso comum**. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

CRASBORN, Onno A. **A linguistic analysis of the use of the two hands in sign language poetry**. In: VAN DE WEIJER, Jeroen; LOS, Bettelou. *Linguistics in the Netherlands*, p. 65-77, 2006. Disponível em: <https://benjamins.com/catalog/avt.23.09cra/fulltex>. Acesso em: 14 mai. 2021. Ed. Arara Azul, 2006.

GOUVEIA, Arturo. Introdução aos estudos literários. In: ALDRIGUE, Ana Cristina de Sousa; FARIA, E.M.B. (Org). **Linguagens: Usos e reflexões**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2009.

HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Apicuri, 2016.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **Cursos de Estética, Vol IV**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2004.

KARNOPP, Lodenir. **Literatura Surda**. In: Coleção Letras Libras – Eixo Formação Específica. Universidade Federal de Santa Catarina: Florianópolis, 2008. Disponível em: https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecific/literaturaVisual/assets/369/Literatura_Surda_Texto-Base.pdf. Acesso em: 20 mai. 2021.

KRESS, G. **Literacy in new media age**. London and New York: Routledge, 2003.

LÉVY, Pierre. **A Inteligência Coletiva**. Trad. Luiz Paulo Rouanet. São Paulo: Editora Folha de São Paulo, 2015.

LÉVY, Pierre. **A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço**. São Paulo. Edições Loyola, 1998.

LIMA, S. M. B., et alii. “**Cultura surda literária no instagram: o registro da pessoa surda e circulação textualvisual no ciberespaço**”, aprovado pelo curso de Letras Libras UFPB, e posteriormente publicado no Periódico Ver, Físio&terapia, v. 29, p. 1-42, 2024.

MIGLIOLI, Sarah. Análise da poesia em língua de sinais sob a perspectiva semiótica. **Signo**. Santa Cruz do Sul, v.43, n. 78, p. 44-54, set./dez. 2018.

NICHOLS, Guilherme. **Literatura Surda: além da língua de sinais**. Campinas: UNICAMP, 2016. Disponível em: http://taurus.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/321136/1/Nichols_Guilherme_M.pdf. Acesso em: 19 mai. 2021.

PEIXOTO, Janaína Aguiar. **O registro da beleza nas mãos: a tradição de produções poéticas em língua de sinais no Brasil**. Tese. Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal da Paraíba. Universidade Federal da Paraíba: João Pessoa: 2016.

PELLIZ, Luiza. **Instagram: @lilica_art**. Disponível em: https://www.instagram.com/lilica_art/?igshid=1aqi2bgijfw1o. Acesso em: 20 mai. 2021.

PERLIN, G; MIRANDA, W. Surdos: o Narrar e a Política In Estudos Surdos – **Ponto de Vista: Revista de Educação e Processos Inclusivos** nº 5, UFSC/ NUP/CED, Florianópolis, 2003.

PORCINO, Yanna. **Instagram: @meussinaisexpressam**. Disponível em: <https://www.instagram.com/meussinaisexpressam/>. Acesso em: 20 mai. 2021.

PORTO, Shirley; PEIXOTO, Janaína. Literatura Visual. **Revista Letras Libras**, Biblioteca UFPB Digit@l. p.165-196, 2011.

QUADROS, R. M. de; SUTTON-SPENCE, R. Poesia em língua de sinais: traços da RAMOS, Penha Élica Ghiotto Tuão; MARTINS, Analice de Oliveira. Reflexões sobre a rede social Instagram: do aplicativo à textualidade. **Texto Digital**, Florianópolis, v. 14, n. 2, p. 117-133, jul./dez. 2018.

RIBEIRO, Nayara Piovesan; PEREIRA, Vinícius Carvalho; SOUZA JÚNIOR, Fábio Vieira de. A ausência do som e a performance do corpo: criação de ritmo nos poemas em língua brasileira de sinais. **Revista TextoPoético**. Vol. 21. 2016.

ROSA, F. S.; KLEIN, M. O que sinalizam os professores surdos sobre literatura surda em livros digitais. In: KARNOPP, K.; KLEIN, M.; LUNARDI-LAZZARIN, M. L. (Org.). **Cultura Surda na contemporaneidade: negociações, intercorrências e provocações**. Canoas: Ed. Da ULBRA, 2011.

SCHALLENBERGER, Augusto. **Ciberhumor nas comunidades surdas**. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2010.

SKLIAR, Carlos de (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SOARES, Vera Lúcia. Tradição oral e escrita literária: o exemplo das literaturas africanas de língua francesa. **Letras**, Curitiba, n. 47, p. 123-130. 1997. Editora da UFPR.

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

STROBEL, Karin. **História da educação de surdos**. In: Coleção Letras Libras – Eixo Formação Específica. Universidade Federal de Santa Catarina: Florianópolis, 2009.

Disponível em:

https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecific/historiaDaEducacaoDeSurdos/assets/258/TextoBase_HistoriaEducacaoSurdos.pdf. Acesso em: 20 mai. 2021.

LITERATURA VISUAL NA TRADUÇÃO E ADAPTAÇÃO PARA O ALUNO SURDO: NA PERSPECTIVA DE PROFESSORES

Shirley Danielle Cunha Bezerra

Vânia Maria de Vasconcelos

1 INTRODUÇÃO

A Literatura Visual tem sido, nos últimos anos, assunto abordado nos estudos surdos. Nessa conjuntura, surgem discussões acerca das propostas de ensino existentes e do papel exercido pelo professor da educação bilíngue como agente que deve promover uma educação literária para os surdos.

No Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa encontraremos orientações e direcionamentos para as discussões existentes. Inclusive, nas considerações do documento há a seguinte afirmação: “A existência de clássicos infantis traduzidos para a língua de sinais vale-se da cultura surda como uma prática utilizada pelos professores bilíngues e apresenta uma reação positiva na criança surda” (Brasil, 2014, p. 14).

O professor bilíngue, de acordo com Nascimento e Costa (2014), nas escolas e classes bilíngues, é o profissional responsável por garantir o acesso a dois sistemas semiótico-linguísticos diferentes - Libras e Língua Portuguesa - e por propiciar o desenvolvimento de habilidades linguístico-discursivas aos alunos surdos.

Tendo em vista essas significativas atribuições do professor da educação bilíngue como, especificamente, o seu trabalho com foco na Literatura Visual que já vem sendo realizado e a importância da divulgação de como essa prática é planejada é que o presente trabalho se justifica.

E pelo interesse com o direcionamento dado por este profissional ao ensino dos textos sinalizados registrados em vídeos, não apenas como pretexto para ensinar Libras, Português escrito e conteúdos escolares, mas principalmente para construção da identidade surda e de um sujeito produtor e consumidor da cultura surda.

E com base neste segundo critério, é importante mencionar a relação existente entre Literatura Visual e cultura surda quando aquela está alicerçada nesta que “abrange a língua, as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos do povo surdo” (Strobel, 2008, p. 22).

Por isso, proporcionar ao aluno surdo o contato com a Literatura Visual no âmbito educacional é sobretudo levá-lo a se relacionar com a cultura surda que, de acordo com Strobel (2008), é a forma como este indivíduo entende e modifica o mundo buscando ajustá-lo de acordo com suas percepções visuais, assim contribuindo para definição das identidades surdas.

Perlin e Strobel (2014) ressaltam que na experiência trocada entre os semelhantes (sujeitos surdos) nos espaços (inclusive a escola) é compartilhado o padrão de comportamento (a cultura surda). E essa dinâmica dá origem à identificação. Por meio da compreensão de pertencer a um povo distinto (povo surdo) que compartilha língua de sinais, valores culturais, hábitos e modos de socialização é que são definidas as identidades.

Destaca-se então a importância de um trabalho pedagógico voltado para definição dessas identidades surdas, nas quais os alunos surdos se identifiquem com o povo surdo a partir dos textos literários sinalizados, sejam eles traduzidos, adaptados ou criados.

Deste modo questionamos: Como são planejadas as aulas de Literatura Visual por professores da educação bilíngue para surdos?

Para atender ao questionamento feito e com o objetivo de conhecer perspectivas e planos de aula dos docentes da educação bilíngue dos anos iniciais do ensino fundamental a partir do trabalho com a Literatura Visual registrada em vídeo, o processo de estudo foi norteado pela apresentação dos planos de aula, mostrando seus subsídios para o enriquecimento do ensino da Literatura Visual no contexto educacional dos surdos e de maneira mais específica, através de uma série de perguntas buscou-se: mostrar o que professor ouvinte pensa sobre a Literatura Visual, saber como planejam o ensino da Literatura Visual para turmas compostas apenas por alunos surdos e entender a respeito das estratégias utilizadas na aula com vídeo (recurso didático e forma de registro mais usada pelos surdos) dentro de uma proposta visual na perspectiva bilíngue.

Com isto, este trabalho tem a sua relevância no sentido de trazer a público um tema importantíssimo para o ensino de surdos numa perspectiva interdisciplinar linguística e literária, além de tratar da linguagem visual. Visto que apresenta as percepções dos professores, cuja contribuição aponta para reflexão sobre a mediação e o trabalho realizados no âmbito bilíngue considerando as especificidades dos alunos surdos e, como também, se serve de fonte para elaboração de aulas futuras que venham a ser vinculadas à experiência visual como meio de identificação, comunicação e de sentido.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Diante da atual conjuntura, considerada de modo paradoxal, uma vez que deve entrar em jogo a reorganização estrutural e cultural dos sistemas de ensino, percebemos os sujeitos surdos como atores ante a um movimento transformador da educação, o que demanda a necessidade da efetivação de uma política linguística e pedagógica em proximidade com as novas ideias sobre a surdez.

E em meio a esse impasse gerado pela inconsistência da proposta inclusiva que não favorece o desenvolvimento e a aprendizagem por meio da língua de sinais, e nem proporciona a construção da identidade surda, merecem destaque as perspectivas em torno da educação bilíngue para surdos que vem sendo defendida pela liderança da comunidade surda e por pesquisadores da área de educação de surdos, como Nelson Pimenta, Karin Strobel, Paulo Bulhões e Patrícia Rezende³⁰.

No Brasil, o direito à educação bilíngue é assegurado pelo Decreto Federal n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005. E deve ser instituída nas “denominadas escolas ou classes de educação bilíngue aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo” (Brasil, 2005, Artigo 22, § 1º).

Vale ressaltar que esse modelo “preconiza o ensinamento de duas línguas, a Língua de Sinais como língua materna e a língua do país em sua forma escrita, no caso do Brasil, o Português” (Honora, 2014, p.58).

Contudo, a língua de instrução e interlocução no processo de ensino é a Libras - Língua Brasileira de Sinais, entendida pela Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, no artigo 1º, em seu parágrafo único, como “forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil” (BRASIL, 2002).

A educação bilíngue possibilita a aquisição de conhecimentos e interação por meio da língua natural, com respeito às particularidades do ser surdo. Essa abordagem visa a oportunizar

³⁰ FENEIS. Revista da Feneis. Publicação trimestral da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos, n. 44, jun./ago. 2011. (ISSN 1981-4615).

o desenvolvimento pleno e propiciar vivências significativas, aprendizagens reais e identificação com a cultura surda.

Entretanto, essa ideia, numa realidade educacional complexa como a brasileira, não é fácil de conceber, já que se trata de pensar numa proposta bem elaborada e praticada com o reconhecimento e a aceitação da surdez, levando em conta uma implementação que contemple as especificidades sócio-histórico-culturais e linguísticas para tornar viável a configuração de educação adequada para os surdos – a bilíngue.

Nascimento e Costa (2014) ressaltam que um longo percurso já foi percorrido, mas, também, evidenciam que ainda falta muito para efetivação da garantia do direito dos surdos, cidadãos brasileiros, de aprender bem e melhor e de fazê-los se sentirem bem, com suas necessidades atendidas.

Como recente percurso percorrido podemos citar a aprovação do Projeto de Lei 4909/2020 ³¹ que reconhece a educação bilíngue para surdos como modalidade de ensino na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação. Contudo, além da existência dessa medida que possibilita mais uma conquista se tratando da educação bilíngue para esses alunos, deve haver ações que impulsionem o seu cumprimento.

2.2 FORMAÇÃO DO PROFESSOR BILÍNGUE

Faz-se necessário, ao se falar em espaço educacional bilíngue – seja escola ou classe, citar um profissional relevante - o professor bilíngue.

Concebe-se esse profissional como a) aquele que sabe duas línguas, b) como professor responsável por ensinar a língua portuguesa para surdos e c) de maneira mais genérica, aquele que possui formação para trabalhar com surdos na perspectiva educacional bilíngue (Nascimento; Bezerra, 2014, p. 57).

Fica compreendido, então, que o professor que pretende ensinar na escola bilíngue para surdos deve apresentar competência e desempenho não só na sua língua materna, mas também conhecer e ser fluente na segunda língua. E estar apto para ensinar o Português com estratégias diferentes de como é ensinado para os ouvintes.

Ainda nessa perspectiva, conforme os autores, esse professor deve possuir formação para o trabalho com o público-alvo. Mas, qual seria a formação específica para atuar em

³¹ Ver <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/145112>

conformidade com os requisitos? E quais seriam as exigências para ensinar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental?

No Decreto 5.626/05, em seu artigo quinto, está prevista a formação de docentes para ensinar Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, e esclarece que é no curso de Pedagogia ou no curso normal superior ³²que essa formação deve ser realizada. No mesmo artigo, o decreto acrescenta que no sentido de viabilizar formação bilíngue nesses cursos, a Libras e a Língua Portuguesa escrita devem ser línguas de instrução no processo da formação.

No artigo treze, o decreto dá a instrução de incluir como disciplina curricular no curso que forma os referidos professores “o ensino da Língua Portuguesa escrita como segunda língua para surdos” (Brasil, 2005, Artigo 13).

Sabe-se que o curso que funciona neste formato é o de Pedagogia Bilíngue que já é oferecido por algumas instituições como o Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES. No entanto, será que os demais cursos de Pedagogia já são estruturados tendo a Libras como língua de instrução e ofertam em sua grade curricular a disciplina que trata do ensino da Língua Portuguesa escrita como segunda língua?

Cicilino, Giroto e Vitta (2018), em seus estudos sobre a formação de professores para atuação na educação bilíngue de surdos na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, concluíram que falta correlação entre o que deve ser vivenciado pelos alunos surdos em sala de aula com a atual formação ofertada aos professores e que esta formação não concede os subsídios necessários para os profissionais atuarem no contexto educacional bilíngue.

Isto demonstra, em certa medida, não haver um direcionamento de como organizar os cursos com critérios que garantam uma formação inicial que leve o professor a se apropriar de conhecimentos suficientes para se ter um preparo adequado e estar bem alicerçado teoricamente.

Uma formação de qualidade e contínua, portanto é necessária para que a capacitação pedagógica seja de fato alcançada com a finalidade de tornar o professor habilitado para na prática criar sentidos e significações ao atuar junto ao público bilíngue surdo.

Vale salientar que “Além de uma boa e sólida formação linguística e cultural sobre a língua que pretende ensinar, o professor da escola bilíngue deve ser preparado para atender os diferentes propósitos das diferentes escolas bilíngues no Brasil” (Salgado et al., 2009, p. 8045).

³² O curso normal superior, que habilitava o profissional para lecionar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental foi extinto pelo Ministério de Educação (MEC) em 2006.

Embora a citação trate de professores bilíngues em um contexto geral, aqui estamos especificamente tratando desse profissional nas escolas bilíngues para surdos no Brasil.

As colocações feitas nos dão uma clara ideia do pressuposto da formação, cuja proposta deve respaldar esses professores na área linguística para garantir possibilidades de transformar a sala em território linguístico com fluência/proficiência de comunicação e na área cultural, oferecer um ambiente disseminador de cultura com formas de conhecer o mundo e as pessoas, valores, sentimentos e desejos embasados em significados historicamente constituídos pelos surdos.

Quando não se tem uma formação articulada a estes pontos, o professor que já trabalha com a educação bilíngue para surdos precisa avançar buscando uma constante capacitação tanto de conhecimentos teóricos quanto de práticas metodológicas eficientes para a realização de um trabalho relevante para os aprendizes. Assim como deve ser garantida para eles pelo Estado a oferta de capacitação/formação contínua.

2.3 A LITERATURA VISUAL E O ALUNO SURDO

Quando mencionamos a Literatura Visual, normalmente vem a ideia de: literatura da língua escrita traduzida para a língua de sinais por um intérprete. Mas essa formulação precisa ser bem mais ampla e definida. Para explicar a respeito dessa modalidade de produção literária é preciso saber que:

[...] ela se articula com a língua de sinais e com o mundo surdo, ou seja, é uma forma de arte articulada com a língua de sinais que resultam nas produções de obras literárias, tanto como poesias, contos, teatro e traduções de outras obras, mas vinculadas à língua de sinais (Dall'Alba; Stumpf, 2017, p. 77).

Tendo em vista seu aspecto artístico e sobretudo visual, fica evidente uma particularidade da Literatura Visual que é o de receber o literário pelos olhos e reproduzi-lo com o corpo e as mãos. Porto e Peixoto (2013) explicam que a Literatura Visual tem como principal fonte a visão para captar as informações e que essa modalidade de texto literário sinalizado surgiu a partir da compreensão dos surdos a respeito da produção imagética da língua de sinais.

Daí então, há três tipos de textos sinalizados: Tradução, Adaptação e Criação (Literatura Surda). De acordo com Possebon e Peixoto (2013), quando o texto literário escrito por ouvintes é traduzido para a língua de sinais, logo temos a Tradução. O segundo tipo diz respeito à Adaptação, ou seja, o texto tem a sua estrutura cultural, social e linguística adaptada da ouvinte

para a surda. Por último, a Criação que é considerada Literatura Surda, são os textos sinalizados criados propriamente pelos surdos.

Colocados em destaque a definição, a característica, e os tipos da Literatura Visual, é interessante pensar em sua forma de registro. Como essa literatura que é produzida a partir de uma língua de modalidade gestual-visual é passada para as pessoas surdas? Vejamos:

[...] geralmente é registrada em Libras, por meio de filmagens, e em escrita impressa de sinais e em Português. Por ser uma língua visual, suas obras são compostas por várias gravuras, além da sinalização da Libras em desenhos (Ferreira; Córdula, 2017, p. 4).

Dall'Alba e Stumpf (2017) ressaltam que essas produções vêm a ser consideradas artefatos culturais que levam informações e ajudam na construção da identidade do sujeito surdo. As autoras explicam que o contato com esse material é fundamental na aquisição da linguagem de crianças surdas, como na identificação das mesmas com elementos de sua cultura e aprendizagem da Libras - como primeira língua.

Assim, é de suma relevância que o aluno surdo adentre ao universo literário visual e seja apresentada e aproximada das produções já existentes no acervo. O espaço escolar deve ser o lugar propício para isso possibilitando que a literatura na língua visual tenha papel primordial no processo educacional do aluno surdo.

Honora (2014) relata que a chegada à escola para alunos surdos é representada numa condição dessemelhante comparada à entrada dos alunos ouvintes. O primeiro grupo vem com um conhecimento linguístico reduzido pelo fato de não ter em sua vivência a língua materna. O segundo grupo inicia com um conhecimento acumulado que foi adquirido de maneira casual nos diálogos com os familiares e nos momentos de contações de histórias infantis e ao assistirem a filmes, programas infantis e etc.

A autora segue enfatizando que os alunos surdos em sua maioria nascem em famílias ouvintes que não conhecem a língua de sinais e por isso, comumente, o primeiro contato deles com a Libras acontece ao serem inseridos na escola.

Sendo assim, a princípio, é provável que o aluno surdo tenha no início da sua trajetória escolar diversos impedimentos relacionados à interação e aprendizagem. Como aponta Lopes:

Em muitos estudos, observa-se que a limitação do surdo, em relação às informações sobre o meio, advém da dificuldade de comunicação, culminado numa redução de significados em seu imaginário e, conseqüentemente, na limitação de sentido sociocultural (Lopes, 2017, p. 29).

Para transformar essa realidade e proporcionar a oportunidade de o indivíduo surdo refletir sobre o real, Lopes (2017) indica a literatura sinalizada. Isso porque ela revela que o surdo pode ser estimulado a partir do texto literário que o leva a expressão de emoções, a ter relação com comunidade, cultura e identidade. E, que é pela literatura que ele vem a se identificar com fatos ficcionais e até adquirir novos conhecimentos sobre sua cultura e comunidade.

Nessa linha, Silva (2016) acrescenta que através do texto literário o aluno surdo pode refletir com mais amplitude e significado em meio ao diálogo e confronto com o mundo, chegando à problematização dos papéis existentes na sociedade, sejam eles sociais, históricos e culturais.

Ao considerar essas colocações, entendemos que a vivência literária sinalizada é um caminho apontado para compreensão da realidade através do representativo, do fantasioso, das histórias contadas sobre a comunidade que faz com que o surdo se identifique e se reconheça em sua cultura. Por isso, a esse respeito é compreensível a afirmação:

[...] o conto de histórias favorece o psíquico e o emocional da criança, que enquanto cresce busca sua identidade baseada nos modelos que convive. A escola tem uma grande responsabilidade nesse processo, o sistema educativo deve ajudar quem cresce em determinada cultura a se identificar, a partir das narrativas é possível construir uma identidade e de encontrar-se dentro da própria cultura (Souza; Bernardino, 2011, p. 241).

Aliado a isto, o ensino literário na perspectiva visual também é uma maneira de estimular e motivar o surdo como sujeito da aprendizagem, o levando a apropriar-se da língua de sinais e dos conhecimentos necessários para o seu desenvolvimento.

A escola bilíngue e/ou a classe bilíngue deve(m) assumir esse compromisso com o alunado surdo que, geralmente, não teve em seu ambiente familiar a Libras presente e como consequência pode vir a apresentar defasagem na aquisição da língua e em alguns casos, no início do processo escolar, chega a gerar um problema interacional que impossibilita e limita estabelecer relações desejáveis.

Essa condição de limitação percebida no aluno surdo em seu processo de aprendizagem pode ser modificada se for concedido a ele o acesso a produções literárias com metodologias apropriadas que irão impulsioná-lo a escuta, reflexões e indagações. O trabalho nessa perspectiva é instigador, uma vez que “o surdo como qualquer outro ser humano sente a necessidade e o desejo de buscar conhecimento através dos diálogos, contações de histórias e narrativas” (Oliveira; Silva, 2020, p. 157).

Consequentemente para o ensino da Literatura Visual na escola é essencial entender sobre a cultura surda “que abrange a língua, as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos do povo surdo” (Strobel, 2008, p. 22). Assim como, também, é necessário conhecer o povo surdo “grupo de sujeitos surdos que tem costumes, história, tradições em comuns e pertencentes às mesmas peculiaridades, ou seja, constrói sua concepção de mundo através da visão” (Strobel, 2009, p. 6).

Portanto a atividade nessa área exige dos profissionais envolvidos no processo de ensino o compromisso de saber formar apreciadores e produtores da Literatura Visual, tendo como base, principalmente, autores surdos criadores de obras literárias e relatos de práticas exitosas no trabalho em sala de aula. Numa perspectiva de que: “O ensino da literatura é importante no processo de ensino-aprendizagem por proporcionar uma ligação de sentimentos entre os povos, além de promover a formação de sujeitos críticos e ativos dentro da sociedade” (Alencar, 2019, p. 60).

Visto isso, é fundamental vislumbrar a Literatura Visual com um olhar de oportunidades. Pois não se tem nela uma única possibilidade de desenvolvimento. E por isso mesmo, ela se mostra como alcance de desempenho no âmbito educacional e social.

3 METODOLOGIA

O presente estudo foi realizado tendo em vista uma pesquisa qualitativa. Esse tipo de abordagem, segundo Moresi (2003) é indicada para entender o feito de um indivíduo de forma detalhada. Caracteriza-se como de natureza exploratória, que de acordo com Gerhardt e Silveira (2009), em sua maioria envolve: fazer levantamento bibliográfico, analisar os exemplos que estimulam a compreensão, e questionar pessoas com experiências sobre a questão pesquisada.

A escolha dessa metodologia deu-se com o intuito de viabilizar informações referentes a um assunto pertinente no âmbito educacional, então, se considerou apropriada a pesquisa qualitativa para minorar as incertezas e mostrar opções para possíveis execuções.

Esse tipo de pesquisa é utilizado como a melhor opção quando se tem como propósito conhecer as percepções e procedimentos de um determinado grupo.

Constituíram-se participantes desse trabalho seis professoras ouvintes, responsáveis por turmas compostas apenas de alunos surdos. Todas lecionavam na rede pública municipal, em escolas situadas no estado de Pernambuco. Uma dessas havia sinalizado na rede social, Facebook, que era professora de alunos surdos e foi através da mesma que chegamos às demais professoras e também obtivemos os seus respectivos endereços de e-mail, como a resposta das

professoras sobre corresponderem aos critérios para participação da pesquisa. Na escolha das docentes, os critérios fundamentais foram: atuar na Educação Infantil e/ou no Ensino Fundamental (anos iniciais) e ter no contexto educacional a Literatura Visual presente nas aulas, com a utilização de vídeos. Tais critérios estavam relacionados ao objetivo da pesquisa.

Logo abaixo, está o Quadro 1 com os nomes fictícios das professoras participantes com suas respectivas descrições. São usados nomes fictícios para preservar a identidade das partícipes. Optou-se por nomes e não códigos pelo fato de acreditar-se que desta forma se faz uma melhor correlação entre os dados.

QUADRO 1 - PROFESSORAS: IDADE, FORMAÇÃO ACADÊMICA, NÍVEL DE ENSINO QUE ATUA E TEMPO DE EXPERIÊNCIA

Nome	Idade	Curso	Formação específica	Nível de ensino que leciona	Tempo de experiência em sala bilingue
Amália	35 anos	Pedagogia	Ed. Inclusiva	Ensino Fundamental (anos iniciais)	2 anos
Bruna	57 anos	Pedagogia	Não respondeu	Ensino Fundamental (anos iniciais)	1 ano
Cássia	37 anos	Pedagogia	Não respondeu	Ensino Fundamental (anos iniciais)	5 anos
Daniela	45 anos	Pedagogia	Psicopedagogia	Educação Infantil e Ensino Fundamental (anos iniciais)	2 anos
Eliane	58 anos	Pedagogia e Letra Libras (cursando)	Libras/Braille	Ensino Fundamental (anos iniciais)	5 anos
Fátima	51 anos	Pedagogia	Não respondeu	Ensino Fundamental (anos iniciais)	5 anos

Fonte: o autor.

Quanto às turmas das professoras que são especificadas no Quadro 1, pudemos levantar o seguinte no Quadro 2:

QUADRO 2 - TURMAS DE SURDOS: QUANTITATIVO DE ALUNOS, FAIXA ETÁRIA E NÍVEIS PROFICIÊNCIA EM LIBRAS

Nome	Quantitativo de alunos surdos	Faixa etária dos alunos surdos	Níveis de proficiência em Libras	
			Básico	Intermediário
Amália	06	08 a 15 anos	06	00
Bruna	13	07 a 11 anos	10	03
Cássia	10	07 a 09 anos	07	03
Daniela	04	10 a 16 anos	04	00
Eliane	06	10 a 20 anos	06	00
Fátima	12	11 a 19 anos	12	00

Fonte: o autor.

É preciso destacar que todas as turmas eram multisseriadas constituídas por alunos com idades diferentes, de séries do 1º ao 5º ano do ensino fundamental. Com base no nível escolar, percebemos que existiam alunos em situação de distorção idade-série, com faixa etária apropriada para estarem nos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano).

Esse fato deve se configurar como mais um desafio para docentes de turmas multisseriadas de surdos no contexto educacional bilíngue, visto que estão presentes crianças, adolescentes e jovens num mesmo espaço de aprendizagem onde as propostas com base no lúdico podem representar significados distintos se levarmos em consideração a idade dos estudantes.

Sobre os níveis de proficiência em Libras, para delimitar a competência comunicativa dos alunos surdos nos baseamos nos parâmetros utilizados por Basso, Strobel e Massuti (2009, p. 21) ao especificarem que:

Nível básico – compreende o ensino voltado àqueles alunos surdos que têm pouco ou nenhum conhecimento de LIBRAS e da cultura surda. Neste nível enquadram-se tanto os alunos surdos da Educação Infantil (de 0 a 6 anos), quanto jovens e adolescentes surdos que iniciam tardiamente sua escolarização no Ensino Fundamental ou na Educação de Jovens e Adultos. Nível intermediário – compreende o ensino voltado aos alunos surdos que, independente de sua idade, têm contato com a comunidade surda, faz uso frequente da língua de sinais e domina estruturas simples da língua. Neste nível enquadram-se os alunos surdos que tiveram contato com a LIBRAS desde pequenos, os adolescentes surdos que estudam em escolas de ouvintes, mas mantêm contato com surdos adultos com certa frequência e os adultos surdos que frequentam a Educação de Jovens e Adultos.

Para obter os dados, optamos pelo questionário (APÊNDICE A), instrumento de coleta formado por perguntas, que “objetiva levantar opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas” (Gerhardt; Silveira, 2009, p. 69).

A escolha desse instrumento se deu pela possibilidade de colher informações necessárias atendendo à problemática dessa pesquisa: Como são planejadas as aulas de Literatura Visual por professores da educação bilíngue para surdos?

Então, foi construído com dois blocos de perguntas abertas e perguntas de múltiplas escolhas, que incorporavam basicamente conhecer o que o professor bilíngue pensa sobre a Literatura Visual, quais as estratégias utilizadas nas aulas e como usam o vídeo como recurso didático dentro de uma proposta visual na perspectiva bilíngue.

A fim de conseguirmos respostas mais explícitas e pormenorizadas, empreendeu-se no questionário um bloco a mais estruturado com um plano de aula. Não foi possível fazer um trabalho com base em observações da execução dos planos de aula tendo em vista que no período da pesquisa estávamos vivenciando uma pandemia³³ que ocasionou no fechamento das escolas por tempo indeterminado.

Presumimos que o acesso ao plano de aula seria adequado para uma melhor compreensão sobre os passos do professor, ao propor uma aula de Literatura Visual, usando a tradução de um clássico infantil registrado em vídeo. Para a elaboração do plano foi indicado às professoras o seguinte conto: O patinho feio em Libras. Esse clássico traduzido e contado é parte do acervo infantil do Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES³⁴. Elaborado o questionário, passamos a enviá-lo via e-mail para as professoras.

A este respeito, acreditou-se que as respostas e os planos dos sujeitos que participaram dessa pesquisa, viriam a servir como respaldo para aquilo que os sujeitos diretamente interessados no ensino da Literatura Visual buscam alcançar.

De posse de todos os questionários respondidos, organizamos os dados, colocando-os em ordem por meio de agrupamento de todas as respostas obtidas de uma mesma pergunta. Isso a fim de facilitar a leitura, análise e estabelecer uma articulação entre os dados e os referenciais teóricos da pesquisa. O mesmo fizemos com as partes dos planos de aula. Esse procedimento teve como finalidade evidenciar o desenvolvimento do docente frente ao propósito da pesquisa. O conjunto dos dados foi distribuído em 9 (nove) quadros para a construção das categorias de análises.

³³ A Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou a Covid-19, doença causada pelo novo coronavírus, SARS-CoV2, como pandemia e para o enfrentamento, uma das medidas implementadas nos Estados e Municípios foi a suspensão das atividades escolares de forma presencial.

³⁴ Foi sugerida uma obra infantil para elaboração do plano de aula tendo a concepção de que as turmas dos anos iniciais do ensino fundamental fossem constituídas apenas por crianças. Só após ao recebimento dos questionários verificou-se que as turmas eram compostas também por adolescentes e jovens

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Agora, analisaremos os dados que foram coletados por meio dos questionários. Seguem abaixo os quadros com as perguntas e suas respectivas respostas concebidas pelos sujeitos da pesquisa (apenas as respostas mais inerentes estão nos quadros), com os nomes fictícios destacados em *itálico* e **negrito** entre parênteses após as respostas. Ao final de cada quadro, teremos uma síntese versando sobre o que já fora discutido no referencial teórico desse trabalho.

Os três primeiros quadros (3, 4 e 5) terão respostas referentes a perguntas sobre Literatura Visual, especificamente, sobre sua relevância para os surdos, regularidade das aulas e formação complementar curricular para os docentes.

QUADRO 3 – PERGUNTA E RESPOSTAS REFERENTES À IMPORTÂNCIA DA LITERATURA VISUAL NA FORMAÇÃO ACADÊMICA

1. EXPLIQUE, EM BREVES PALAVRAS, A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA VISUAL PARA A FORMAÇÃO ACADÊMICA DO ALUNO SURDO.
<i>A Literatura Visual (surda) é importante na formação de identidade do aluno surdo. Contribui para melhor conhecimento de sua língua e cultura como na sua formação bilíngue. Estimula a criatividade, a linguagem e a imaginação (Cássia).</i>
<i>Importante na formação da identidade e da cultura surda. Estimula a criatividade, reflexão, criticidade, imaginação, linguagem... produzindo novos conhecimentos, percepção visual e o gosto pela leitura (Fátima).</i>

Fonte: o autor.

As concepções das professoras apontam para a Literatura Visual como relevante na construção da identidade surda, na aquisição da língua de sinais e no conhecimento da cultura surda. Suas respostas também apresentaram um consenso quanto ao estímulo à criatividade, linguagem e imaginação como resultado do trabalho literário visual.

As opiniões aqui expostas estão em consonância com Ferreira e Córdula (2017) quando os mesmos abordam, por meio de pesquisas, que essa literatura traz contribuições para aprendizagem da língua, para formação bilíngue e identitária, além de estimular os campos já referenciados nas falas das docentes.

QUADRO 4 – PERGUNTA E RESPOSTAS REFERENTES À FREQUÊNCIA DE AULAS DE LITERATURA VISUAL PROPOSTAS

2. AS AULAS DE LITERATURA VISUAL SÃO PROPOSTAS COM QUE FREQUÊNCIA EM SUA SALA (POR SEMANA, POR MÊS, POR BIMESTRE OU POR SEMESTRE)?
<i>Por semana (Amália, Bruna, Cássia e Fátima).</i>
<i>Por mês (Daniela e Eliane).</i>

Fonte: o autor.

A maioria informou que as aulas de Literatura Visual são realizadas semanalmente, apenas duas professoras trabalham mensalmente dentro dessa proposta. As opções “por bimestre” e “por semestre” não foram marcadas por nenhuma das questionadas.

Deve-se destacar que a literatura própria da comunidade surda se configura como essencial no contexto escolar do aluno surdo em vários aspectos da aprendizagem, inclusive, no que se refere à aquisição da língua, visto que a maioria dos alunos surdos entra na escola sem conhecimento da Libras.

Devido a este fator crítico, é interessante implementar o ensino da literatura com maior frequência na escola ou sala bilíngue, concordando com Oliveira e Silva (2020) que ressaltam maior desenvolvimento em decorrência de mais contato e experiência com a literatura.

QUADRO 5 – PERGUNTA E RESPOSTAS REFERENTES À PARTICIPAÇÃO EM FORMAÇÕES NA ÁREA DE LITERATURA VISUAL

3. PARTICIPOU OU PARTICIPA DE CURSOS, CAPACITAÇÕES, FORMAÇÕES ESPECÍFICAS E/OU CONTINUADAS SOBRE A LITERATURA VISUAL? SE SIM, QUAL(IS)?
Não (<i>Amália e Daniela</i>).
<i>É muito difícil acontecerem formações específicas, mas participei de um festival de Literatura Surda, em Recife, no ano de 2018 (Eliane).</i>

Fonte: o autor.

Com a negação das duas professoras, Amália e Daniela, quanto à participação em eventos para complemento curricular do professor bilíngue na área literária, pode-se ratificar a resposta da professora Eliane ao afirmar que é difícil a realização de formações para o ensino da Literatura Visual.

A professora confirma sua participação em um festival que possivelmente tratou o assunto de forma ampla, e não direcionado ao ensino. Embora, certamente, deva ter contribuído diretamente para sua formação.

Essa realidade corrobora com o que foi abordado nessa pesquisa sobre a formação atual do professor que não oferece subsídios para que ele atue numa perspectiva bilíngue. E com base nesse pressuposto, fica evidente a importância de cursos, formações, capacitações para atender aos propósitos do ensino literário numa perspectiva surda.

Dall’Alba e Stumpf (2017) apresentam o Letras Libras como o curso que oferta a disciplina para o preparo dos professores no trabalho nessa área. Contudo, no Quadro 1, vimos que os professores entrevistados cursaram Pedagogia, formação que está de acordo com o Decreto 5.626/2005 no que diz respeito ao ensino da Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

Sabe-se então, que o curso de Pedagogia não tem a disciplina de Literatura Visual em sua grade curricular. Diante disso, pressupõe-se que os professores precisam de uma formação complementar curricular, mas, enquanto esse preparo para o trabalho com a literatura sinalizada não se torna real, os profissionais que atuam no âmbito escolar bilíngue devem buscar possibilidades, relatos de experiências exitosas e estratégias para a efetivação desse trabalho em sala de aula. Pode-se também exigir das instituições escolares que seja dada tal formação.

Os próximos quadros (6, 7, 8, 9, 10 e 11) terão respostas referentes a perguntas sobre ensino da Literatura Visual com foco no trabalho com vídeos de clássicos literários em Libras, na classe bilíngue.

QUADRO 6 – PERGUNTA E RESPOSTAS REFERENTES À FINALIDADE DE ENSINO NA UTILIZAÇÃO DE VÍDEOS COM OBRAS LITERÁRIAS

1. EM SUAS AULAS, VOCÊ UTILIZA OS VÍDEOS COM OS CLÁSSICOS PARA: ABORDAR OUTRAS DISCIPLINAS, ENSINAR A LÍNGUA PORTUGUESA ESCRITA, ENSINAR LIBRAS, TRABALHAR LITERATURA?
<i>Abordar outras disciplinas (Geografia, História, Ciências e etc.), ensinar a Língua Portuguesa escrita, Libras e Trabalhar Literatura (Bruna, Cássia e Fátima).</i>
<i>Ensinar Libras e Trabalhar Literatura (Daniela).</i>

Fonte: o autor.

As respostas que as professoras deram a essa questão demonstram que elas optaram pelos diferentes direcionamentos e desenvolvimentos quando utilizam os clássicos literários em Libras como recurso na educação literária.

Silva (2016), com base no ponto de vista de alguns estudiosos, argumenta que o ensino da literatura não deve ser com finalidade pedagógica instrumental, ou seja, o ensino literário não deve acontecer com o objetivo de ensinar Libras, Português escrito e conteúdos escolares.

Pois de acordo com o embasamento teórico usado pela autora em seu artigo, esta prática faria da literatura um suporte pedagógico que didaticamente se sobrepõe ao estilístico-literário e segue na contramão da proposta educacional para surdos.

No entanto, outros pesquisadores como Lopes (2017) defendem a Literatura Infantil como um recurso didático que facilita a aprendizagem da Libras e do Português (na modalidade escrita) no processo educacional do aluno surdo.

QUADRO 7 – PERGUNTA E RESPOSTAS REFERENTES À PERCEPÇÃO DO DOCENTE SOBRE A REAÇÃO DOS ALUNOS AO ASSISTIREM AO VÍDEO

2. QUAL A SUA PERCEPÇÃO QUANTO A REAÇÃO DOS ALUNOS NO MOMENTO EM QUE O VÍDEO É ASSISTIDO?
<i>Eles gostam. Ficam bem atentos e gostam de copiar os sinais enquanto assistem ao vídeo (Cássia).</i>

<i>Eles adoram porque como são em Libras, não só conseguem compreender, mesmo ainda não sendo fluentes, mas também os ajuda a melhorar a fluência (Eliane).</i>
<i>Desperta maior atenção e gostam de recontar a história e percebem que não são inferiores aos ouvintes, simplesmente utilizam outra língua (Fátima).</i>

Fonte: o autor.

Como visto no Quadro 7, as respostas descritas revelam que a metodologia de apresentar narrativas em Libras gera reações expressivas e promovem o interesse, atenção, compreensão, ampliação do vocabulário e fluência na língua de sinais. E, é por isso e tantas outras contribuições que “o sistema educativo deve ajudar quem cresce em determinada cultura a se identificar, a partir das narrativas é possível construir uma identidade e de encontrar-se dentro da própria cultura [...]” (Souza; Bernardino, 2011, p. 241).

Esse incentivo à Literatura Visual e à propagação de vídeos que mostrem os registros dos textos sinalizados (traduções, adaptações e criações), por parte da escola que tem o surdo como aluno, deve ser considerado. Visto que favorece o sentimento de identificação com os personagens e aceitação do eu surdo, ao ponto de interferir na formação cognitiva, social, educativa e etc.

QUADRO 8 – PERGUNTA E RESPOSTAS REFERENTES ÀS ESTRATÉGIAS PARA ATRAIR A ATENÇÃO DOS ALUNOS NO MOMENTO DO VÍDEO

3. VOCÊ UTILIZA ESTRATÉGIA(AS) PARA ATRAIR A ATENÇÃO DO ALUNO EM DIREÇÃO AO CLÁSSICO APRESENTADO. QUAL (IS)?
<i>Sim. Explico antes que é preciso que eles fiquem atentos porque serão feitas perguntas (Amália).</i>
<i>Geralmente, antes do vídeo, eu faço uma introdução do clássico. Mostro imagens, livro, posso colocar algo pra me caracterizar e depois coloco o vídeo no Datashow (Cássia).</i>
<i>Faço sempre uma pequena introdução para captar os conhecimentos prévios e geralmente faço inferências durante a exibição (Eliane).</i>

Fonte: o autor.

As contribuições didáticas relatadas acima deixam esclarecidas como devem ser as ações de abordagem de um clássico literário em sala de aula: antes do vídeo ser apresentado, o aluno é levado a conhecer um pouco sobre a história que será contada. E, durante a história, é conduzido à construção de conhecimentos acerca do que é visto para posteriormente ser questionado.

Ao tomarmos as sugestões das professoras, consideramos o que Oliveira e Silva (2020) registraram sobre as práticas dos professores, a partir de narrativas, serem adaptadas de forma criativa com o interesse de despertar imaginação, criação, autonomia e gosto pela leitura no aluno surdo. Na estratégia metodológica sugerida por Cássia, de se caracterizar antes do vídeo ser exibido, identificamos a adaptação criativa citada pelos autores que certamente interferirá positivamente no processo de ensino e aprendizagem.

QUADRO 9 – PERGUNTA E RESPOSTAS REFERENTES À COMPREENSÃO DOS ALUNOS APÓS O VÍDEO

4. AO FINALIZAR O VÍDEO, OS ALUNOS DEMONSTRAM COMPREENSÃO DO CLÁSSICO LITERÁRIO QUE FOI MOSTRADO OU HÁ NECESSIDADE DE ESCLARECER? QUANDO ELES NÃO COMPREENDEM, O QUE VOCÊ FAZ PARA QUE ELES VENHAM A COMPREENDER O CLÁSSICO?
<i>Quando perguntados de forma simples, eles conseguem responder com sinais básicos a maioria das perguntas. Todavia, é preciso formular a pergunta bem simples e clara devido ao fato de não apresentarem fluência na língua (Amália).</i>
<i>Eles entendem sim. Mas sempre reconto e peço pra eles fazerem o mesmo pra mim. Também mostro o significado dos sinais novos que eles ainda não conhecem (Cássia).</i>
<i>Geralmente eles entendem. Quando não entendem alguma, volto o vídeo na parte que gerou dúvida. E faço perguntas aos outros alunos para que haja uma maior interação sobre o tema. Normalmente faço intervenções nas partes que percebo que tem algum aluno que não está entendendo (Fátima).</i>

Fonte: o autor.

As respostas a essa questão revelam que o professor deve estar atento ao momento em que o aluno surdo demonstra não compreender sinais e/ou contextos da narrativa, visto que tomando como referência as turmas descritas no quadro 2, ainda se tem uma quantidade expressiva de alunos que têm pouco ou nenhum conhecimento de Libras. Diante desse fato, de uma maneira bem didática, Fátima faz intervenções retomando a parte do conto que gerou dúvida e viabiliza uma troca entre os alunos que compreenderam com os alunos que tiveram dificuldade de compreensão.

É evidente que nesse desenvolvimento existam lacunas provocadas pela aquisição tardia da linguagem, vindo a interferir no ensino da Literatura Visual, todavia, convém destacar que “nas narrativas em sinais voltadas para o público infantil, as expressões faciais facilitam a compreensão da trama, do contexto da história” (SILVA, 2016 p. 32). Assim, essa confirmação dá ao trabalho literário inúmeras possibilidades de avanços na construção do sujeito surdo em diversos aspectos de sua formação.

QUADRO 10 – PERGUNTA E RESPOSTAS REFERENTES AOS AVANÇOS APRESENTADOS PELOS ALUNOS

5. QUAL (IS) AVANÇO (S) DEMONSTRADO (S) PELOS SEUS ALUNOS APÓS O TRABALHO COM OS CLÁSSICOS LITERÁRIOS (VÍDEOS).
<i>Eles conseguem aprender mais sinais. E depois fazemos um trabalho de reconto que os deixam mais seguros para se expressarem (Amália).</i>
<i>Geralmente aprendem novos sinais, desenvolvem melhor comunicação, gostam de: reproduzir os personagens, desenhá-los, escrever os nomes com datilologia e em Português, etc. (Bruna).</i>
<i>Melhora no uso da língua de sinais, melhora na compreensão e nas respostas dadas (Eliane).</i>

Fonte: o autor.

Vejamos agora o que relataram as professoras sobre os possíveis avanços dos alunos. O que foi percebido pelas mesmas é que o trabalho com Literatura Visual por meio de clássicos em vídeos leva os alunos à aprendizagem de novos sinais da língua, à capacidade de reconto

que os deixa com facilidade de expressão e ao melhoramento da comunicação. Deve-se observar, ainda, o que foi mencionado sobre o interesse dos alunos pela segunda língua a partir do acesso aos vídeos que geralmente têm uma exibição bilíngue (com legenda). Além destes progressos no desenvolvimento, referenciados pelas docentes, “o conto literário contado em Libras promove inestimável influência sobre o imaginário da criança surda, possibilitando momentos de fantasia, de criação, significação e ressignificação da narrativa” (LOPES, 2017, p. 31).

QUADRO 11 – PERGUNTA E RESPOSTAS REFERENTES ÀS CARACTERÍSTICAS DO VÍDEO ADEQUADO

6. COMO VOCÊ DEFINE O VÍDEO ADEQUADO PARA O PROFESSOR TRABALHAR CLÁSSICOS LITERÁRIOS EM SALA DE AULA COM CRIANÇAS SURDAS, OU SEJA, QUAIS AS CARACTERÍSTICAS DE UM VÍDEO APROPRIADO PARA O TRABALHO COM LITERATURA VISUAL?
<i>Não pode ser muito longo, é preciso ter cenas relacionadas ao que foi narrado em Libras (Amália).</i>
<i>O vídeo deve conter uma história adequada à idade dos alunos (Daniela).</i>
<i>Precisa ter cuidado com regionalismos, pois, se os sinais usados forem de outras regiões, eles podem não entender. O professor precisa assistir junto e fazer inferências quando necessário [...] (Eliane).</i>

Fonte: o autor.

O entendimento das docentes no que se refere ao modo consentâneo do conto sinalizado em formato de vídeo para as crianças surdas é pontual. Ao escolher um recurso visual que venha atender ao público-alvo, as professoras optam por vídeos com histórias curtas, com imagens claras para expressar os acontecimentos, que sejam de acordo com a idade dos alunos e com sinais próprios da região. Elas consideram esses aspectos fundamentais no processo da vivência literária.

As observações feitas por Souza e Bernardino (2011) servem para nos alertar sobre cuidados na escolha de histórias em vídeo direcionadas às crianças, as autoras trazem contribuições pertinentes relacionadas à estrutura da narração: ser previsível para criança, com linguagem fácil e com imagens que possibilitem uma exploração lúdica posteriormente. Elas ressaltam que dessa forma as narrativas propiciam um desenvolvimento melhor, como também, a capacidade de produzir e compreender textos.

Finalizada a análise das colocações das professoras, conheceremos um pouco sobre como essas profissionais elaboram um plano de aula. Mas desde já destacamos que se trata apenas de oferecer pistas para se pensar possibilidades de trabalho que podem ser experimentadas em salas de educação bilíngue para surdos, sem pretensão de constituir os planos de aula como modelo e nem os avaliar em sua forma de organização.

A partir do vídeo do clássico literário “O patinho feio em Libras” do INES, foram criados os seguintes planos de aula que estão sintetizados:

4.1 PROFESSORA AMÁLIA

A aula “Ele não era feio, ele era diferente” foi planejada para ser executada em três aulas, cada uma com duração de 50 minutos. Seriam abordados os conteúdos: “Ouvintes e Surdos” e “Literatura Visual adaptada”. Os objetivos buscariam apresentar os aspectos que diferenciam o surdo do ouvinte, fazer relação da história do patinho feio com a realidade dos surdos, analisar juntamente com os alunos como seria o conto se o patinho fosse surdo e propor uma adaptação do clássico apoiada nas sugestões dos alunos. Para isso, a aula iniciaria com a apresentação do vídeo, logo após, numa roda de conversa, os alunos iriam destacar aspectos mais relevantes da história, em seguida, a professora apontaria novos sinais usando imagens do vídeo, cenas em slides mostrariam os modos de viver dos surdos e ouvintes para culminar com a criação coletiva do conto adaptado “O patinho surdo” que aconteceria através de encenações. Notebook e Datashow seriam os recursos utilizados para execução dessa aula. A avaliação dos alunos se daria baseada na participação dos estudantes no processo de adaptação do conto.

4.2 PROFESSORA BRUNA

Nessa proposta com duração de uma semana, com aulas a partir do tema “As diferenças nos tornam belos” os conteúdos seriam desenvolvidos numa perspectiva interdisciplinar, onde as aulas de Literatura Visual dialogariam com outros campos de conhecimento como letramento, matemática, ciências, artes. Nas aulas de letramento, o trabalho seria com leitura e escritas de palavras ou frases, datilologia, Português e novos sinais, reconto/interpretação da história e conceito de família (sinais desse campo semântico); nas aulas de matemática, trabalharia com resolução de problemas com operações de adição e subtração e contagem envolvendo os personagens da história; nas aulas de ciências, seria tratado o conteúdo relacionado à natureza e aos animais, especificamente as aves e nas aulas de artes, teria a confecção de máscaras com desenhos dos personagens, teatro com dramatização da história. Envolveria, também, conteúdos atitudinais e comportamentais, para abordar assuntos como bullying, preconceitos, aceitação, respeito às diferenças. E, os objetivos a serem atingidos: identificar os membros da família e seus respectivos sinais em Libras; fazer a interpretação através de conversa e reconto da história; reconhecer que é necessário conviver com as

diferenças e compreender a importância do respeito e aceitação, independentemente das diferenças.

Com uma proposta de vivenciar dinâmicas a partir da apresentação do vídeo, seriam desenvolvidas atividades lúdicas compostas de imagens, desenhos, práticas de conversas, sinalização da história em Libras, escritas de palavras e frases, resoluções de problemas, dramatizações da história numa perspectiva visual e gestual, como também, brincadeiras, jogos que favorecem a aprendizagem. Quanto aos recursos para execução desse plano de aula precisaria de aparelhos de mídia, cartolinas coloridas, lápis coloridos, lápis hidrocor, tesouras, colas, caderno, lápis, régua, jogo da memória com os sinais em Libras, cartazes, imagens dos personagens da história. Vale ressaltar que necessitaria de um espaço amplo para apresentação do teatro ensaiado com os alunos.

A avaliação seria feita através de observação, de forma contínua, sobre a participação dos estudantes, a aprendizagem dos conteúdos propostos, a representação de valores e as atitudes frente às diferenças.

4.3 PROFESSORA CÁSSIA

Com duas aulas planejadas em um tempo de cinquenta minutos, cada, e com o tema “Patinho feio pode ser Cisne” se trabalharia o respeito às diferenças que deve existir entre as pessoas. E assim se teria como objetivos: ampliar a aquisição da língua de sinais e das palavras em Português, como também, estimular a habilidade de expressão tendo em vista desenvolver a capacidade de expor pensamentos de forma clara e organizada. Para tal, apresentaria o conto e logo após se faria algumas perguntas para verificar a compreensão dos alunos em relação ao que foi exibido, levando-os a pensar sobre a história. Formularia perguntas do tipo: “Como era o patinho que saiu por último do ovo? O que a mamãe achou? Como tratavam o patinho? O que você sentiu ao assistir essa história?” Como recurso se usaria o DVD com o conto, Datashow, objetos e imagens referentes ao clássico. Para avaliar, levaria em consideração o envolvimento e participação dos alunos nas atividades propostas.

Os planos de aula foram organizados de forma simples e viável, com alguns temas alusivos ao reconhecimento e à valorização das diferenças. Amália, Bruna e Cássia na escolha do tema para aula podem nos levar às seguintes reflexões, se fizermos uma relação entre o patinho feio e o surdo:

1- O patinho não é feio, simplesmente por não apresentar as mesmas características dos patos, também o surdo não é desprezível, incapaz pelo fato de não se comunicar da mesma

forma que o ouvinte. Ambos (patinho feio e surdo) são apenas diferentes do que se considera comum.

2 - Se a classe de seres vivos - aves tivesse apenas os patos como espécie? É óbvio que não teríamos a beleza da diversidade que composta por tantas espécies. Assim podemos pensar nos seres humanos com suas diferentes línguas, culturas e identidades tornando o mundo diverso e por isso belo.

3 - Aquele que não se parecia com um pato e foi chamado de feio por isso, pode pertencer a outra espécie (dos cisnes) e por isso tem outras características. Da mesma forma que aquele que não é ouvinte, ou seja, não ouve e em muitos casos não usa a voz para falar, pode fazer parte de outro povo – o povo surdo, ter outra língua com uma modalidade diferente, sua fala pode ser transmitida não pela boca e sim pelas mãos.

Sobre os conteúdos, a maioria são abordados para o ensino das diferentes disciplinas. Esse direcionamento que é dado a partir do literário com finalidade pedagógico instrumental é relevante e foi destacado na análise do Quadro 6. Contudo, não se pode desconsiderar que é essencial que os conteúdos propostos para o ensino da Literatura visual contemplem a história e os aspectos culturais dos surdos tendo em vista a possibilidade de análise das obras e criação de novas produções.

Os objetivos traçados apresentam possibilidades de desenvolvimento em consonância com competências que são necessárias serem alcançadas, porém alguns precisam mostrar correspondência com os conteúdos.

Na metodologia constatamos sugestões de exposição, discussão, trabalho em grupo, atividades envolvendo aspectos do vocabulário, conversação e etc. Uma das professoras pensou em realizar a adaptação do conto traduzido, o que vem representar uma proposta bem significativa para formação de produtores da literatura.

É de se considerar que faltou um pouco de planejamento de momentos com foco na Literatura Visual e que algumas escolhas não estão adequadas à faixa etária de alguns alunos e aos níveis de proficiência em Libras. Os recursos estão vinculados ao visual o que torna possível o interesse e participação do aluno surdo. As formas de avaliação pensadas pelas professoras analisam no geral o rendimento dos alunos com a intenção de acompanhamento do processo individualmente e/ou em grupo.

A criatividade presente nos planos de aula das professoras pode proporcionar conhecimentos e habilidades e favorecer o desenvolvimento de talentos dos estudantes surdos. Mas é urgente a adoção de medidas para auxiliar os professores da educação bilíngue na ampliação de suas concepções e na obtenção de domínio para o planejamento das aulas com

embasamento teórico e prático, visto que “A demanda dos alunos surdos é a qualidade, precisam de professores qualificados que saibam trabalhar com a cultura surda, entender que a visualidade é extremamente importante e materiais de qualidade com riqueza de língua de sinais” (Dall’Alba; Stumpf, 2017, p. 77).

5 CONCLUSÃO

Esse estudo revelou as percepções de professoras ouvintes da educação bilíngue sobre o trabalho com a Literatura Visual. A pesquisa deu ênfase à importância da existência do ensino literário em sala de aula e do compartilhar os planos de aula dos profissionais, que desenvolvem efetivamente essa prática, com aqueles que buscam pôr em execução. Permitindo assim a disseminação e apropriação de um saber aplicado e didático.

A partir do levantamento bibliográfico se compreendeu algumas questões relacionadas ao povo surdo. Verificou-se que existe legislação para garantir uma educação de qualidade para os surdos, contudo há a necessidade de efetivação dos direitos adquiridos, inclusive, de concretização de uma educação bilíngue adequada com a presença da literatura na escola bilíngue com o papel de formar sujeitos surdos para a produção da Literatura Visual.

A escola bilíngue precisa ter a responsabilidade de planejar e implementar uma educação literária que atenda aos propósitos essenciais de uma formação discente com base na construção da identidade e cultura surdas. Todavia, o que se realiza até então sobre literatura em uma perspectiva visual no âmbito escolar constitui-se, de certa maneira, em ações organizadas pelos docentes que se colocam como principais responsáveis por desenvolver um trabalho de qualidade.

Pôde-se constatar, ao concluir, a precisão urgente do preparo dos professores bilíngues em relação ao ensino da Literatura Visual, sabendo que para isso é indispensável organizar formações de modo contínuo com a finalidade de complementar o currículo e subsidiar a capacitação dos docentes nessa área.

Ficou evidente que a atuação das professoras no contexto literário para surdos percorre as possibilidades do se planejar para realizar sem apoio formativo. Sendo assim, entendeu-se a partir das suas repostas que as propostas de ensino da Literatura Visual direcionadas aos alunos surdos vem apresentando resultados favoráveis quanto aos aspectos do desenvolvimento linguístico, cultural, social, educacional e etc.

Não compete a este trabalho, analisar acertos e erros quanto às ideias do professor da educação bilíngue e a forma que o mesmo se planeja para o trabalho com a Literatura Visual,

mas refletir sobre as experiências relatadas pelos docentes e a organização dos planos de aula, para ampliar o entendimento e superar os desafios impostos pela má estrutura, na busca de uma educação para surdos que possa promover uma formação mais completa no campo literário e que leve os alunos ao que a Literatura Visual propõe, no seu sentido amplo.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Joyce Gomes de et al. **Construindo processos de literatura surda na escola: reflexões, ações e propostas**. 2019.

BASSO, Idavania Maria de Souza; STROBEL, Karin Lilian; MASUTTI, MARA. **Metodologia de ensino de Libras–L1**. Florianópolis: Centro de Comunicação e Expressão, 2009.

BRASIL, Lei de Diretrizes. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais-Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União, 2002.

_____, Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização e Diversidade. **Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue - Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa do Grupo de Trabalho**, designado pelas Portarias nº 1.060/2013 e nº 91/2013 do MEC/SECADI. Brasília, 2014.

CICILINO, Joice Emanuele Munhoz; GIROTO, Claudia Regina Mosca; DE VITTA, Fabiana Cristina Frigieri. Formação de professores para a educação bilíngue de surdos na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, v. 22, n. 2, p. 794-809, 2018.

DALL'ALBA, Carilissa; STUMPF, Marianne. Literatura surda: contribuições linguísticas para alunos surdos, os sujeitos da experiência visual na área da educação. **Revista Leia Escola**, v. 17, n. 1, p. 76-89, 2017.

DECRETO Nº 5626. **Decreto nº 5626, de 22 de dezembro de 2005**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, 2005.

FERREIRA, Rita Wanderline; CÓRDULA, Eduardo Beltrão de Lucena. A importância da Literatura Visual no processo de ensino-aprendizagem do(a) aluno(a) surdo(a). **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 13, 11 jul. 2017.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Plageder, 2009.

HONORA, Márcia. **Inclusão educacional de alunos com surdez: concepção e alfabetização**. Cortez Editora, 2015.

LOPES, Wanuse Souza. Os contos literários infantis como recurso didático na construção do imaginário do aluno surdo. **Revista Sinalizar**, v. 2, n. 1, p. 24-34, 2017.

MORESI, Eduardo et al. **Metodologia da pesquisa. Brasília:** Universidade Católica de Brasília, v. 108, p. 24, 2003.

NASCIMENTO, Sandra Patrícia de Faria do; COSTA, Messias Ramos. Movimentos surdos e os fundamentos e metas da escola bilíngue de surdos: contribuições ao debate institucional. **EDUCAR em Revista**, n. SPE-2, p. 159-178, 2014.

NASCIMENTO, Vinicius; BEZERRA, Tiago Coimbra. Professor bilíngue de surdos para os anos iniciais do ensino fundamental: de que formação estamos falando? In: ALBRES, N.A.; GRESPAN, S. (orgs). **Libras em estudo: formação de profissionais**. São Paulo: FENEIS, 2014.

OLIVEIRA, Ivan Santos; SILVA, Derilene Pereira da. Literatura Surda: os contos literários na educação de alunos surdos. **Revista Form@ re-Parfor/UFPI**, v. 7, n. 2, 2020.

PERLIN, Gladis; STROBEL, Karin. História cultural dos surdos: desafio contemporâneo. **Educar em Revista**, n. 2, p. 17-31, 2014.

PORTO, Shirley e PEIXOTO, Janaína. Literatura Visual. In: FARIA, Evangelina Maria Brito de e CAVALCANTE, Marianne Carvalho Bezerra, organizadoras. **Língua Portuguesa e LIBRAS: teorias e práticas**. Vol. 3. João Pessoa: Editora da UFPB, 2013, p. 167-196.

POSSEBON, Fabrício e PEIXOTO, Janaína. Estágio Supervisionado III. In: ADRIANO, Nayara de Almeida e PEIXOTO, Janaína Aguiar, organizadoras. **Língua Portuguesa e LIBRAS: teorias e práticas**. Vol. 7. João Pessoa: Editora da UFPB, 2013, p. 221-254.

SALGADO, Ana Claudia Peters. et al. **Formação de professores para a educação bilíngue: desafios e perspectivas**. In: IX Congresso Nacional de Educação–EDUCERE III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. 2009.

SILVA, Arlene Batista da. Literatura infantil em língua de sinais e a educação literária do leitor surdo. **Revista Diadorim**, v. 18, n. 1, 2016.

SOUZA, Linete Oliveira de; BERNARDINO, Andreza Dalla. A contação de histórias como estratégia pedagógica na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. **Educare et Educare**, São Paulo, v. 6, n. 12, p. 235-249, jul./dez. 2011.

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

STROBEL, Karin. **História da educação de surdos**. Florianópolis: UFSC, 2009.

AQUISIÇÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA COMO L2 PARA O SURDO: O LIVRO DIDÁTICO E AS ESTRATÉGIAS DE ENSINO

Maria Zilda Medeiros da Silva³⁵

Adilma Gomes da Silva Machado³⁶

Maria Idenilda Pereira Ramalho de Figueirêdo³⁷

Henrique Miguel de Lima Silva³⁸

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo investigar, refletir e discutir acerca da aquisição da Língua Portuguesa como segunda língua para surdos e as contribuições do livro didático para o ensino da Língua Portuguesa em sala de aula regular do ensino básico. Temos interesse em investigar as contribuições desse material pedagógico e, se esse auxilia os estudantes de maneira a desenvolver suas habilidades de leitura, interpretação e escrita de forma a aplicar essas habilidades em seu dia a dia. Os recursos visuais presentes nos livros didáticos, ajudam os estudantes surdos a aprimorarem a prática de leitura, ampliar seu conhecimento vocabular, análise linguística, compreensão e produção textual, assim, temos neste gênero o visual junto com texto, o que auxiliará em seu desenvolvimento na leitura e escrita. Orientações presentes nas competências da BNCC para o ensino de Língua Portuguesa. Para tanto foi elaborada uma pesquisa bibliográfica, com abordagem qualitativa, com o intuito de analisar se o conteúdo do livro didático de Língua Portuguesa no espaço de sala de aula regular, tanto direcionada aos alunos surdos, quanto aos ouvintes auxilia no desenvolvimento intelectual desses sujeitos. Este trabalho, trata-se de uma pesquisa qualitativa através de um estudo bibliográfico, uma vez que pretendemos analisar estratégias, a partir das práticas pedagógicas de Língua Portuguesa como segunda língua para surdos. Para tanto, nos aportamos nas contribuições de Alves (2020), Silva (2023), Geraldi (2016), Machado (2023), Skliar (2013), dentre outros autores.

Palavras-chave: aquisição da Língua Portuguesa como L2; livro didático; estratégias de ensino.

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como objetivo investigar algumas estratégias didáticas que possa dar auxílio nas práticas de ensino em sala de aula regular, na busca de contribuir com a aquisição de Língua Portuguesa como segunda língua para surdos, em que os docentes utilizam os livros

³⁵ Universidade Federal da Paraíba (PROLING), zilda.libras@gmail.com

³⁶ Universidade Federal da Paraíba (PROLING), adilmalibrasp@gmail.com

³⁷ Universidade Federal da Paraíba (Letras/Libras), idenildaprf@hotmail.com

³⁸ Universidade Federal da Paraíba (PROLING), henrique.miguel.91@gmail.com

didáticos como instrumentos de ensino em sala de aula que também tem presentes estudantes surdos.

O fato desse estudo acerca da aquisição de Língua Portuguesa como L2 para surdos, surgiu a partir do interesse que temos em contribuir com o ensino e aprendizado dos estudantes surdos. Estudos que vem sendo desenvolvido e aprofundado por pesquisadores que buscam o desenvolvimento na busca do ensino e aprendizagem da pessoa surda.

Assim iremos abordar em cada tópicos a busca para o aprendizado da língua portuguesa como L2. Na qual, iremos discutir questão que apresenta estratégias desenvolvido por autores que defende essa forma de ensino, em que, nos dará apoio para desenvolvermos deste artigo.

Portanto, esta pesquisa se enquadra em um trabalho de revisão bibliográfica, propondo uma análise qualitativa de algumas publicações sobre o tema proposto. Realizamos uma análise de um livro didático de Língua Portuguesa do Guia do PNLD e do Manual do Professor (2018) “Coleção Português: conexão e uso - 7º ano do ensino Fundamental, anos finais”, buscando analisar e contribuir com o trabalho dos docentes de sala de aula regular.

2 AQUISIÇÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA COMO L2 PARA O SURDO

A aquisição da língua portuguesa para o surdo é um processo que vem sendo desenvolvido com muita luta e persistência, entre a pessoa surda, familiares e escolar. Sabe-se que a educação dos surdos está se abrangendo cada vez mais, sendo que as formas metodológicas não estão adequadas, como também os professores de língua portuguesa não estão preparados para desenvolverem estratégias de ensino para os alunos surdos inserido no meio educacional inclusivo. Diante disso, o fracasso da língua portuguesa como L2 para o aluno surdo continua se desenvolvendo a cada dia, as escolas são os alvos destes acontecimentos, no lugar de incluir o aluno surdo para o desenvolvimento da aquisição da L2, está excluído.

Observa-se que é bem desafiadora a aprendizagem do aluno surdo no ambiente dos ouvintes, a sua comunicação fica limitada entre o surdo e intérprete de Libras, a escola inclusiva tem o aluno em sala de aula, sendo que, falta uma equipe multidisciplinar para o desenvolvimento dos discentes surdos. Assim diz Silva, que:

A aprendizagem da língua portuguesa para os alunos surdos é bem desafiadora, é uma segunda língua que vai ser desenvolvida na maioria dos casos junto com a Libras que é sua L1. Observa-se que os alunos surdos chegam à escola sem dominar sua língua materna, na qual, se a escola não apresentar uma equipe adequada para trabalhar junto ao aluno surdo, vão continuar perdidos no mundo dos ouvintes. (Silva, 2022, p.22).

O mundo dos ouvintes como diz a autora, é a comunicação do português oralizado sem a comunicação da Libras, e para o surdo a língua portuguesa é uma segunda língua que é desenvolvida com todos na educação, é uma língua reconhecida e obrigatória no ambiente educacional, na qual, para os ouvintes é a língua natural, e para os surdos uma segunda língua que é utilizada em sua comunicação de forma escrita, em que precisa de apoio suplementar para o desenvolvimento educacional, uma equipe multidisciplinar.

A LIBRAS como primeira língua-L1 para o surdo precisa ser apreendida o mais cedo, pois é a sua língua natural, e a L2 que é o português como sua segunda língua. Quadros (2019), contribui dizendo que:

As escolas normalmente estão organizadas a partir da língua portuguesa. No caso da educação bilíngue para surdos, a escola precisa ser reorganizada a partir da Libras também. Se a escola é inclusiva, o desafio de implementar uma educação bilíngue a partir de duas línguas é ainda muito desafiador (Quadros, 2019, p. 159).

O desafio para o aluno surdo desenvolver o ensino da sua L2, segundo as pesquisas de Quadros 2019, é a falta de profissionais nas escolas para desenvolverem uma educação bilíngue, o aluno surdo poder ter sua aquisição da língua portuguesa no tempo certo, com apoio de uma equipe de profissionais qualificados para o desenvolvimento educacional.

Assim, buscamos em Honora (2014, p. 97) em que afirma que “a aquisição da Língua Portuguesa na sua forma escrita só ocorre após a aquisição da Língua Brasileira de Sinais de forma efetiva”. A aquisição da língua portuguesa só é desenvolvida a partir do conhecimento da Libras o qual o aluno tenha.

Consta-se que, os professores ao se depararem com a falta de comunicação e de produção dos significados da língua oral, deixam visível a falta de qualificação profissional para o trabalho da língua portuguesa para o aluno surdo. Sabe-se que a educação para os alunos surdos está em processo, com apoio intérprete na sala regular, como também apoio especializado na sala do Atendimento Educacional Especializado- AEE, atendimento esse que vai buscar desenvolver o ensino da língua portuguesa como L2 para o aluno surdo, em que, buscam novos apoios estratégicos para desenvolverem na vida educacional desse aluno. Assim contribuíram, Alves, Ferreira e Damázio (2010 p. 20), em que apresentaram em suas discussões na coleção de fascículos voltados aos alunos com surdez.

O AEE para o ensino de língua portuguesa escrita deve ser diário, pois a aquisição de uma língua demanda um exercício constante. O professor deve estimular os alunos, provocando-os a enfrentar esse desafio de aprender o Português escrito. O ensino da língua portuguesa por escrito é de extrema importância para o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno com surdez em sala de aula comum e na vida social. Alvez, Ferreira e Damázio (2010 p. 20).

O ensino no AEE, precisa ser desenvolvido em parceria junto ao professor de português, precisam ser aplicados com o mesmo objetivo da sala de aula do ensino ao qual o aluno estuda, ambos os profissionais vão apresentar a necessidade para o desenvolvimento na busca da aquisição da língua portuguesa como L2.

Assim buscamos o livro que tem como objetivo apresentar o curso que foi desenvolvido para o AEE, específico para pessoa surda, na qual deixa claro que:

O planejamento do Atendimento Educacional Especializado é elaborado e desenvolvido conjuntamente pelos professores que ministram aulas em Libras, professor de classe comum e professor de Língua Portuguesa para pessoas com surdez. O planejamento coletivo inicia-se com a definição do conteúdo curricular, o que implica que os professores pesquisem sobre o assunto a ser ensinado. (Damázio, p. 26, 2007).

Observa-se que o apoio junto a equipe escolar, professores de salas precisam trabalhar em parceria para poderem desenvolver um ensino para a realidade dos alunos surdos. Alves (2020, p. 113) contribuiu com suas pesquisas que, “a produção textual em

escrita da língua portuguesa é a que o surdo chega em sala de aula com mais limitações”.

No entanto sabemos que é uma luta bem frustrante, na qual a sua 1ª língua que é a LIBRAS, os profissionais são bem escassos e, que temos em poucas escolas professores que ensinam a L1 como a L2 para surdo. Os alunos surdos não chegam na escola apenas com problemas para a aquisição da L2, chegam com falta de conhecimento da sua L1.

Portanto a aquisição de uma segunda língua só é desenvolvida a partir da primeira língua, no caso dos surdos a Libras, assim, o conhecimento da L2 só é desenvolvida a partir do visual, a utilização de materiais didáticos que apresentem a leitura visual para o aluno surdo ajudará a desenvolver um conhecimento com mais agilidade para o aprendizado da L2. Assim, Correia e Neves (2019, p.8) argumentam que “a imagem é recurso essencial para que possam se apropriar das informações presentes no seu contexto cultural, social, político, linguístico e ideológico”. Quer dizer que a partir de um recurso visual o aluno terá seu desenvolvimento para o aprendizado da L2 com melhores resultados.

No qual, o professor precisa observar se os materiais didáticos estão adequados para o desenvolvimento da aquisição da L2 para o aluno surdo. Vamos destacar a (BNCC) que diz que o professor precisa “[...]selecionar, produzir, aplicar e avaliar recursos didáticos e tecnológicos para apoiar o processo de ensinar e aprender” (BRASIL, 2017, p. 12). A (BNCC) não deixa claro que é para o aluno surdo, mas deixa esclarecido que o professor precisa observar os materiais necessários para desenvolver o aprendizado para os alunos, de forma geral/inclusiva, tanto para surdos, como para ouvintes.

2 O APOIO DO LIVRO DIDÁTICO PARA O ENSINO DA L2

O livro didático é um material didático que apresenta um espaço, para podermos desenvolver questões da metodologia de ensino, como também na teoria para o desenvolvimento do ambiente da sala de aula regular ocupados por alunos ouvintes e surdos.

Desta maneira, percebemos a necessidade de realizar um estudo acerca do livro didático, os quais possam proporcionar um conhecimento sobre as propostas de ensino presentes em um material que faz parte do dia a dia das práticas pedagógicas dos docentes da disciplina de Língua Portuguesa, em que esses, usa-o para ministrar aulas para seus alunos ouvintes e surdos.

Neste sentido, um dos principais objetivos dos estudantes surdos ao aprender a Língua Portuguesa como segunda língua, principalmente, é adquirir competências necessárias para participar das manifestações referentes à comunicação nos vários grupos sociais do seu dia a dia. Assim, um dos grandes desafios dos docentes de Língua Portuguesa quando têm alunos surdos, é como ou quais estratégias de ensino utilizar para contribuir com o ensino e aprendizado desses estudantes surdos.

Diante disso, acredito que o livro didático pode vir a contribuir com o ensino de Língua Portuguesa para os estudantes surdos, como também, pode auxiliar em seu processo de suas habilidades e competências no que abrange os aspectos de leitura, interpretação e escrita, como também, no desenvolvimento intelectual desses estudantes. Alves (2020, p.73) argumenta que “no ato da leitura, o surdo busca palavras conhecidas, decodificando-as de maneira solta.” Quer dizer que, só podemos ter o desenvolvimento da leitura em sala de aula com apoio do Livro didático, por mais que seja um processo lento no desenvolvimento de leitura e escrita.

Ampliando de forma positiva o aprendizado dos alunos surdos, em que os docentes podem utilizar o livro didático na sala de aula regular a partir de suas atividades que abordem os recursos visuais e, com isso, minimizando as barreiras existentes entre os surdos e ouvintes. Quando Machado (2023) fala:

...percebe-se que **a língua é um instrumento que possibilita o meio de comunicação entre os surdos e ouvintes**, considerando que a língua, além de proporcionar a comunicação entre os sujeitos, é um dos caminhos que leva as pessoas a adquirirem conhecimentos, compartilharem experiência e conhecer outra cultura linguística. Assim, para os surdos temos a Língua Brasileira de Sinais - Libras L1 e a Língua Portuguesa L2, essa devendo ser ensinada também em salas regulares, (Machado, 2023, p. 47, grifos nossos).

Segundo a autora, "...a língua é um instrumento que possibilita o meio de comunicação entre os surdos e ouvintes". É importante destacarmos que é através da aquisição da segunda

língua para estudantes surdos que esses podem conquistar sua autonomia, de forma a poder participar de atividades diárias de maneira humanizada.

As práticas de ensino que utilizam o livro didático com suas atividades em que tem recursos visuais, minimizam barreiras entre os estudantes surdos e ouvintes. Proporcionando a esses sujeitos, desenvolver conhecimento vocabular, importante, para contribuir com seus argumentos nos vários contextos sociais.

Assim iremos apresentarmos um material didático de Língua Portuguesa do Guia do PNLD e do Manual do Professor (2018) “Coleção Português: conexão e uso - 7º ano do ensino Fundamental, anos finais”, como uma das abordagens apresentadas aqui neste trabalho de pesquisa, procuramos mostrar e descrever atividades presentes nos livros didáticos em que podem contribuir com o aprendizado dos estudantes surdos. Vejamos abaixo imagens do livro didático Português: conexão e uso:

IMAGEM 1: UNIDADE 6



Fonte: Português: conexão e uso, (2018, p. 204)

Nesta unidade 6, o professor é orientado a trabalhar a habilidade EF69LP44 da BNCC (2017), vejamos:

A habilidade EF69LP44 consiste em: Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção, (Brasil, 2017, p. 157).

A BNCC (2017), em suas Competências específicas de linguagens para o ensino fundamental, continua:

1. Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais.
2. Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.
3. **Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital** –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação, (Brasil, 2017, p. 65, grifos nossos).

No decorrer desta unidade 6, tem várias atividades as quais conduzem os estudantes a leitura, interpretação de textos, apresentação da interpretação, atividades com a prática da oralidade, atividades voltadas para a estrutura gramatical e atividade de escrita. Podemos observar que o livro tem abordagens de recursos visuais, em que os estudantes surdos têm a oportunidade de participar da aula de forma inclusiva, contando com o auxílio do docente, como também do profissional intérprete de Libras.

IMAGEM 2: UNIDADE 6

as aulas, orientando-os passo a passo. É importante que as anotações sejam feitas de forma coerente para que, em seguida, seja elaborado o resumo. Escrever um resumo é fundamental, pois leva os alunos a atuar reflexivamente sobre o que leram e a aprender a usar as próprias palavras em trabalhos escritos, evitando a cópia. A possibilidade de verbalizar suas dúvidas ou ainda de lançar hipóteses (anotações na lateral esquerda) torna os alunos investigadores ativos.

Possibilidades de informações para o esquema:
Assunto: Chapada dos Guimarães
Fonte: Revista Viagem e Turismo
Anotações:
 1. **Localização:** Parque Nacional da Chapada dos Guimarães, no Cerrado brasileiro.
 2. **Relevo:** Formações rochosas (arenito), planície e rios.
 3. **Atrações:** Mirante da Cachoeira Vêu de Noiva, o Circuito das Cachoeiras (que inclui a gruta Casa de Pedra), o Vale do Rio Claro, o Morro de São Jerônimo e a Cidade de Pedras.
 4. **Acesso:** Pelo km 50 da MT-251 (Rod. Emanuel Pinheiro, que liga Curitiba à Chapada dos Guimarães), a 13 km do centro.
 5. **Melhor época para visitar:** Depende do objetivo da turista (pode ser no verão ou no inverno).
 6. **Informações e dicas:** Instituto Chico Mendes, 3301-1133, 8h/12h e 14h/18h, icmbio.gov.br/parnaguaimaroes. O parque abre das 9h/16h30 e não cobra ingresso. Nas trilhas, recomenda-se usar meias e calçados adequados para caminhadas, chapéu e protetor solar.

• Quais são os animais que vivem lá?
 • Quais são as acomodações para os turistas?

Agora é com você!
 1. Desenhe um esquema como o da página anterior no caderno.
 2. Leia o texto a seguir e, com base nas orientações, tome notas sobre os principais pontos do texto.
 3. Exponha dúvidas que poderão ser respondidas com outras pesquisas e elabore um breve resumo como no exemplo dado.

Parque Nacional da Chapada dos Guimarães



Chapada dos Guimarães (MT). Foto de 2017.

Uma das principais atrações do Cerrado brasileiro, [o parque] tem enormes formações rochosas de arenito, mirantes com vista que alcança a planície pantaneira e muitas cachoeiras, graças à hidrografia rica e às mudanças bruscas de altitude. Há cinco formas para explorar o parque: conhecer o mirante da Cachoeira Vêu de Noiva, o Circuito das Cachoeiras (que inclui a gruta Casa de Pedra), o Vale do Rio Claro, o Morro de São Jerônimo e a Cidade de Pedras. A visitação das atrações está sujeita aos horários e regras da administração do parque; informe-se nas agências (leia abaixo).

Acesso:
 Pelo km 50 da MT-251 (Rod. Emanuel Pinheiro, que liga Curitiba à Chapada dos Guimarães), a 13 km do centro.

Melhor época:
 As temperaturas elevadas no verão tornam os banhos de cachoeiras mais refrescantes; a ausência de chuvas no inverno facilita as caminhadas (mas o ar seco devido às queimadas, comuns nesse período, pode incomodar).

Informações: Instituto Chico Mendes, 3301-1133, 8h/12h e 14h/18h, icmbio.gov.br/parnaguaimaroes. O parque abre das 9h/16h30 e não cobra ingresso. [...] Nas trilhas, é recomendável usar meias e calçados adequados para caminhadas, chapéu e protetor solar.

PARQUE Nacional da Chapada dos Guimarães, Viagem e Turismo. Disponível em: <http://viagemparale.com.br/estados/mat Grosso do Sul-chapada-dos-guimaraes-otimo-parque-nacional-da-chapada-dos-guimaraes>. Acesso em: 23 abr. 2018.

220 *Estudo de caso*

Resumo: A Chapada dos Guimarães fica no Cerrado brasileiro, no parque de mesmo nome, e tem muitas atrações, como cachoeiras e passeios em trilhas. Chega-se lá pela rodovia MT-251, saindo de Curitiba. A visita pode ser feita em qualquer época, mas o parque tem

Fonte: Português: conexão e uso, (2018, p. 220)

O livro didático é um instrumento de ensino que pode contribuir com o ensino e aprendizado dos estudantes surdos, podemos observar a imagem acima em que tem um texto com uma escrita simples, de fácil compreensão, trazendo uma imagem para que seus estudantes possam compreender melhor, auxiliando os estudantes surdos e ouvintes com informações onde os estudantes podem se apropriar desses conhecimentos para fazer suas escolhas de argumentos nas atividades que o livro propõe. Quando folheamos o livro didático, percebemos que são utilizados vários recursos visuais com o objetivo de facilitar o aprendizado dos estudantes, como também contribuir com as práticas de ensino dos docentes de Língua Portuguesa. Vejam essa próxima imagem:

IMAGEM 3: UNIDADE 6

Atividade 6, item b

Depois de os alunos responderem à pergunta, comente que o verbo **ser** indica qualidade ou estado permanente; o verbo **estar**, qualidade ou estado transitório ou temporário.

6. a) A oposição entre os verbos **ser** e **estar**: O humor à esquerda parece irônico e aguçado ("horível") e do personagem à direita é insensível, insensibilizado; portanto, elegras estar fazendo uma observação desagradável, à qual o outro talvez esteja parando um sorriso por causa do sarcasmo. Entretanto, o personagem à direita se apoia a observação do outro dizendo que **ser** horrível é seu estado permanente.

6. b) Leia esta tira.



6. c) O que produz o humor da tira?

6. d) Opere-se que os alunos respondam que "ser horrível" é ter uma característica (a "horribilidade") permanentemente; "estar horrível" é ter uma característica temporariamente. *Pistas: indicam estado; não caracterizam uma atribuição feita indicam algo que se realiza.*

Verbos como **ser** e **estar** relacionam o sujeito a um termo do predicado. Observe:

Você está horrível.		
sujeito	verbo	termo que se aplica ao sujeito
Eu sou horrível.		
sujeito	verbo	termo que se aplica ao sujeito

Note que, nessas orações, os verbos expressam um estado e uma característica. Quando um predicado é formado por verbos que não indicam ação, mas apenas ligam o sujeito ao termo que exprime característica, qualidade ou estado é chamado de **predicado nominal**.

7. a) Leia a tira a seguir e analise as falas nos balões.



7. b) O que o gesto de amassar o jornal exprime?

7. c) A leitura atenta dos dois primeiros quadros já oferece ao leitor uma avaliação sobre o personagem Alfred. No último, a atitude do personagem confirma ou desmente a imagem que o leitor criou a respeito dele? Explique.

7. d) Nos dois primeiros balões, o sujeito da locução verbal **estão comendo** é **os cupins**. No terceiro balão, quando o personagem diz "já sei! O jornal!", a quem ele está se referindo?

7. e) Os verbos que aparecem nas falas dos personagens indicam uma ação atribuída ao sujeito ou expressam um estado do sujeito? *Indicarem ação atribuída ao sujeito.*

Fonte: Português: conexão e uso, (2018, p. 222)

Essa é umas das atividades proposta do livro didático: Português: Conexão e uso, e nele podemos observar que tem presente duas tirinhas, esse gênero textual contribui com o aprendizado dos estudantes surdos, pelo fato de ter imagem e texto curto. Segundo Machado (2023):

Contudo os gêneros são produtos de atividades interativas do cotidiano, inclusive, eles estão presentes nos eventos do ambiente escolar, contribuindo com as singularidades das práticas linguísticas voltadas para o ensino de leitura e escrita. O gênero textual tirinha é uma ferramenta que traz em seus textos histórias curtas, com conteúdo temático, esses conteúdos têm ramificações, em sua maioria, para uma abordagem com a conscientização social, educativa, política, esporte, entre outras, elas são carregadas de humor e ironia, (Machado, 2023, p. 59 e 60).

Assim, podemos perceber a relevância de se trabalhar com recursos visuais em sala de aula regular, pois essas atividades colocam os surdos expostos a práticas visuais, importante para que esses estudantes possam desenvolver suas habilidades e competências leitoras. Mas, para isso, é importante lembrar que os docentes de Língua Portuguesa de sala de aula regular, precisam ter conhecimentos básicos acerca das singularidades dos estudantes surdos, pois é a partir dessas informações que esses profissionais poderão planejar suas aulas destacando e/ou

priorizando os recursos visuais como ferramenta para auxiliar os estudantes em seu aprendizado, principalmente, o estudante surdo.

3 ESTRATÉGIAS DE ENSINO PARA O ENSINO DA L2 PARA O ALUNO SURDO

Estratégia de ensino vem da busca de querer algo, desenvolver uma ação na qual esteja na perspectiva de ser executada, o docente em sala de aula precisa de estratégia para poder desenvolver o ensino de forma inclusiva para os alunos surdos e ouvintes que estejam em sala de aula, assim possibilitem o ensino de qualidade para o aluno surdo.

Para Petrucci e Batiston (2006) argumentam que:

...a palavra ‘estratégia’ possui estreita ligação com o ensino. Ensinar requer arte por parte do docente, que precisa envolver o aluno e fazer com ele se encante com o saber. O professor precisa promover a curiosidade, a segurança e a criatividade para que o principal objetivo educacional, a aprendizagem do aluno, seja alcançada. (Petrucci e Batiston, 2006, p. 263).

A estratégia desenvolvida na educação inclusiva para pessoa surda precisa ser reorganizada a cada faixa etária de ensino, como afirmou Mazzioni (2013, p. 98) “a definição do uso de determinada estratégia de ensino-aprendizagem considera os objetivos que o docente estabelece e as habilidades a serem desenvolvidas em cada série de conteúdos”.

Portanto, para desenvolvermos o ensino para a pessoa surda precisamos não só do apoio de recursos didáticos visuais, como também de todos que fazem parte da comunidade escolar, a pessoa surda precisa de um ambiente que seja aberto para o desenvolvimento da sua comunicação que é a Libras, e assim, buscar o português como L2, para o mundo educacional, a Lei 10436/02, deixou claro que a Libras não poder substituir a língua portuguesa, a pessoa surda precisa aprender o português para poder desenvolver as propostas apresentadas pelos professores. Segundo Carvalho, (2016 p. 115) “... a proposta de inclusão é muito mais abrangente e significativa do que o simples fazer parte (de qualquer aluno) ...”. A inclusão necessita de estratégias para o desenvolvimento do ensino.

Diante dessa necessidade de estratégias didáticas para o conhecimento da L2 para a pessoa surda, nessa seção iremos apresentar algumas estratégias para que os professores possam desenvolver ações metodológicas para os alunos surdos. Diante disso a escola precisa se aperfeiçoar e desenvolver junto de todos que fazem parte da comunidade escolar ao qual o aluno surdo convive.

Abaixo vamos apresentar algumas estratégias e suas possíveis referências, aos quais apresentam e pode ser desenvolvido em um ambiente inclusiva para alunos surdos, segundo os autores são dicas de como podemos desenvolver o ensino, na qual, não é nada definitivo que não possa ser modificado, os autores deixam livres a forma como o professor poderá desenvolver. O importante é o desenvolvimento do ensino dar certo.

QUADRO 1 - DICAS DE ESTRATÉGIAS QUE POSSAM SER DESENVOLVIDAS NAS ESCOLAS JUNTO A PESSOA SURDA

O intérprete de Libras Recurso humano que vai auxiliar nas estratégias.	A partir da aprovação da Lei nº 12.319 de 1º de setembro de 2010, não é só uma ajuda e sim uma profissão, todos os alunos precisam do apoio do intérprete de Libras, a parte deste recurso humano, o professor junto a escola poderá desenvolver atividade em toda parte da escola, com o do intérprete de Libras para fazer a tradução.
Recurso visual para o ensino ao surdo.	Alves (2020, p. 39), “toda a metodologia de ensino ao surdo deve ser apoiada em recursos visuais até mesmo o ensino de língua oral na modalidade escrita.”
Aula expositiva e dialogada.	É uma exposição do conteúdo, com a participação ativa dos estudantes, cujo conhecimento prévio deve ser considerado e pode ser tomado como ponto de partida... (Anastasiou; Alves, 2004, p. 79).
Ensino em pequenos grupos.	É uma estratégia particularmente válida em grandes turmas, pois consiste em separar a turma em pequenos grupos, para facilitar a discussão. Assim, despertará no aluno a iniciativa de pesquisar, de descobrir aquilo que precisa aprender. (Petrucci; Batiston, 2006, p. 278-279).
Ensino com pesquisa	É a utilização dos princípios do ensino associados aos da pesquisa: Concepção de conhecimento e ciência em que a dúvida e a crítica sejam elementos fundamentais; assumir o estudo como situação construtiva e significativa, com concentração e autonomia crescente; fazer a passagem da simples reprodução para um equilíbrio entre reprodução e análise. (Anastasiou; Alves, 2004, p. 98).
Dramatização	É uma apresentação teatral, a partir de um foco, problema, tema etc. Pode conter explicitação de ideias, conceitos, argumentos e ser também um jeito particular de estudo de

	casos... (Anastasiou; Alves, 2004, p. 89).
Seminário	É um espaço em que as ideias devem germinar ou ser semeadas. Portanto, espaço, onde um grupo discuta e debata temas ou problemas que são colocados em discussão. (Anastasiou; Alves, 2004, p. 90).
Discussão e debate	Estratégia Descrição debate exposição, dando oportunidade aos alunos para formular princípios com suas próprias palavras, sugerindo a aplicação desses princípios. (Marion; Marion, 2006, p. 42-44).
Oficina	É a reunião de um pequeno número de pessoas com interesses comuns, a fim de estudar e trabalhar para o conhecimento ou aprofundamento de um tema, sob orientação de um especialista. (Anastasiou; Alves, 2004, p. 96).

Fonte própria: elaborado com o objetivo de apresentar algumas estratégias de ensino.

No entanto, podemos observar que, as estratégias são ações nas quais são desenvolvidas pelos professores, não é nada definido, sabemos que eles precisam de apoios da comunidade escolar, o professor ao receber o aluno surdo, precisar usar vários meios estratégicos para poder desenvolver um ensino de qualidade para o aluno surdo, como também precisa de recursos humanos para desenvolver o ensino de língua portuguesa de forma escrita, ao qual é interpretada pelo intérprete de Libras, como também o professor de Libras e português como L2, que faz o ensino no contra turno para o discente surdo, todos juntos poderão desenvolver o ensino e assim ter resultados positivos.

4 METODOLOGIA DA PESQUISA

A metodologia deste artigo foi desenvolvida em forma de revisão bibliográfica, propondo uma análise qualitativa de algumas publicações sobre o tema proposto. Assim, pesquisamos em sites de repositórios acadêmicos (Portal da Capes, Scielo, Google acadêmico), trabalhos desenvolvidos em forma de artigos que abordam a temática referente aos recursos metodológicos para o ensino de Língua Portuguesa para alunos surdos.

Encontramos diversos trabalhos com a temática, dentre os quais escolhemos apenas algumas citações que abordaram o assunto referente às estratégias de ensino, na busca do ensino

da língua portuguesa para alunos surdos. Observa-se que, ainda é uma temática bem escassa, poucos trabalhos apresentam uma estratégia de ensino para ser desenvolvido aos alunos surdos.

No entanto, para aprofundarmos a importância do recurso visual para o ensino da L2 para pessoa surda buscamos desenvolver algumas observações bibliográficas no material didático de Língua Portuguesa do Guia do PNLD e do Manual do Professor (2018) “Coleção Português: conexão e uso - 7º ano do ensino Fundamental, anos finais”. Apresentando e fazendo as comparações com a (BNCC).

5 ANÁLISE DOS DADOS

Assim, de acordo com os objetivos do estudo deste trabalho, vamos apresentar detalhes das análises realizadas com o material didático adotado para esta pesquisa: Coleção Português: conexão e uso - 7º ano do ensino Fundamental, anos finais (2018). Mas, precisamente, a Unidade 6 deste livro, com o intuito de refletir acerca das propostas de leitura, escrita e atividade com o uso de recursos visuais.

Observa-se que as unidades deste material são organizadas seguindo um padrão teórico-metodológico, mas aqui, como dito anteriormente, iremos abordar a unidade 6. Percebemos que ao longo desta unidade, a presença de recursos visuais, em que consideramos positivo para auxiliar no ensino e aprendizado dos estudantes surdos. Na unidade 6, apresenta uma imagem para que a partir de aí o docente possa explorar: oralidade, leitura, produção de texto, análise linguística/semiótica, como também temas associados.

O livro continua com atividade em que aborda métodos com orientações para o docente aplicar em suas práticas de ensino, procedimentos relevantes não apenas para estudantes surdos e sim para estudantes ouvintes também. Atividades que levam os estudantes a refletirem sobre aspectos do texto como também a experiências de mundo dos alunos. Geraldi (2016), afirma que:

...quando se propunha uma “prática de análise linguística”, visava-se referir a um conjunto de atividades que tomam uma das características da linguagem como seu objeto: o fato de que ela pode remeter a si própria, ou seja, com a linguagem não só falamos sobre o mundo ou sobre nossa relação com ele e com os outros, mas também falamos sobre como falamos. (Geraldi, 2016, p. 16).

O ensino de Língua Portuguesa a partir de práticas de ensino que trazem abordagens de análise linguística, contribuem no desenvolvimento dos estudantes surdos de forma positiva. Pois, esse sujeito tem a oportunidade de compreender as leituras e refletir sobre essa, quando recebe estímulos que se aproximam das suas particularidades. Esses métodos de ensino têm

uma relevância imensa na vida desses estudantes, pois auxiliam esses sujeitos em suas atividades nos variados grupos sociais do seu dia a dia. Quanto às particularidades dos sujeitos surdo, Skliar (2023) fala:

[...] a surdez é uma experiência visual [...] e isso significa que todos os mecanismos de processamento da informação, e todas as formas de compreender o universo em seu entorno, se constroem como experiência visual. Não é possível aceitar, de forma alguma, o visual da língua de sinais e disciplinar a mente e o corpo das crianças surdas como sujeitos que vivem uma experiência auditiva, (Skliar, 2013, P. 28).

Um ensino que usa abordagens pedagógicas com recursos visuais, é ideal para o ensino e aprendizado dos estudantes surdos, de forma que percebemos o respeito a esse sujeito que tem como forma de percepção de mundo, importante para construção e formação dos sujeitos surdos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aquisição da Língua Portuguesa como segunda língua para surdos, é um processo muito importante para o desenvolvimento desses sujeitos, como também para a sua autonomia e interação na sociedade. O ambiente escolar é um espaço que pode proporcionar um ensino e aprendizado de forma inclusiva para os estudantes surdos, em que os docentes podem utilizar de variadas estratégias de ensino apresentada neste artigo, como também em outras estratégias encontradas em outras fontes de pesquisas.

O livro didático é uma ferramenta relevante que faz parte do dia a dia dos docentes, em que esses usam em suas práticas de ensino, com seus conteúdos, metodologias, orientações direcionadas para os docentes aplicarem em sala de aula.

Quando se refere ao ensino de Língua Portuguesa, os livros didáticos vêm com materiais, na sua maioria das vezes, que contém material com recursos visuais em que os docentes com suas experiências, podem direcionar essas estratégias de ensino para os estudantes surdos, juntamente com outros materiais didáticos que podem auxiliar esses sujeitos.

Portanto, é importante que os docentes ao escolher o livro didático para o ensino de Língua Portuguesa, possam ter um olhar para as particularidades dos estudantes surdos e ver se este material contempla recursos visuais, como também, se os pressupostos teóricos correspondentes às concepções das necessidades da modalidade de ensino ao qual esse profissional ministra aula e fazer uso adequado dos recursos disponíveis para ampliar as possibilidades de aprendizados dos estudantes surdos.

REFERÊNCIA

- ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate. **Estratégias de ensinagem**. In: ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate. (Orgs.). *Processos de ensinagem na universidade. Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula*. 3. ed. Joinville: Univille, 2004.
- ALVES, Edneia de Oliveira. **Português como segunda língua para o surdo: iniciando uma conversa**- João Pessoa/PB. Ed. Ideia, 2020.
- ALVEZ, Carla Barbosa; FERREIRA, Josimário de Paula; DAMÁZIO, Mirlene Macedo. **Abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez**. Ministério da Educação. V. 4. (Coleção a Educação Especial na Perspectiva da Inclusão). Brasília 2010.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria da Educação, 2017.
- CORREIA, Patrícia Carla da Hora; NEVES, Bárbara Coelho. A escuta visual: a Educação de Surdos e a utilização de recurso visual imagético na prática pedagógica. **Revista Educação Especial**, v. 32. 2019 – Santa Maria DOI: 10.5902/1984686X27435 Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial>. Acesso em: 22 abr. 2023.
- DAMÁZIO, Mirlene Ferreira Macedo. **Formação Continuada a distância de professores para o Atendimento Educacional para Pessoas com Surdez**. SEESP / SEED / MEC Brasília/DF, 2007.
- DELMANTO, Dileta; CARVALHO, Laiz B. de. **Português: conexão e uso, 7º ano: ensino fundamental, anos finais**. – 1. ed. – São Paulo: Saraiva, 2028.
- GERALDI, J. W. (2016). **Atividades epilinguísticas no ensino da língua materna**. Atas do SIELP/V FIAL: Simpósio Internacional de Ensino de Língua Portuguesa, Fórum Ibero-Americano de Literacias, 2016, p. 12-22. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/44992>. Acesso em: 23 abr. 2023.
- HONORA, Márcia. **Inclusão educacional de alunos com surdez: concepção e alfabetização: ensino fundamental, 1º ciclo**. São Paulo: Cortez, 2014.
- MACHADO, Adilma Gomes da Silva. **Português como L2 para surdos: uma proposta de ensino a partir do gênero textual tirinha**. Dissertação do mestrado. João Pessoa, 2023.
- MARION, José Carlos; MARION, Arnaldo Luís Costa. **Metodologias de ensino na área de negócios**. Para cursos de administração, gestão, contabilidade e MBA. São Paulo: Atlas, 2006.
- PETRUCCI, Valéria Bezerra Cavalcanti; BATISTON, Renato Reis. **Estratégias de ensino e avaliação de aprendizagem em contabilidade**. In: PELEIAS, Ivam Ricardo. (Org.) *Didática do ensino da contabilidade*. São Paulo: Saraiva, 2006.
- SILVA, Maria Zilda Medeiros da. **A perspectiva inclusiva no ensino de língua portuguesa como L2 para discentes surdos**. Dissertação do mestrado. João Pessoa, 2023.

SKLIAR, C. **A surdez:** um olhar sobre as diferenças. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

MITOLOGIA GRECO-LATINA NA ESCOLA: TECENDO SABERES INTERDISCIPLINARES E TRANSVERSAIS

Dra. Prisciane Pinto Fabricio Ribeiro

RESUMO

O objetivo deste artigo consiste em estabelecer as potencialidades pedagógicas da mitologia greco-latina como ferramenta interdisciplinar e transversal no ensino básico, propondo sua integração ao currículo como eixo articulador de saberes. Partindo do pressuposto de que os mitos clássicos constituem um patrimônio cultural de valor formativo, o estudo demonstra como narrativas como as de Prometeu, Narciso e Ícaro podem conectar disciplinas – Literatura, História, Filosofia, Artes – e temas transversais – Ética, Meio Ambiente, Direitos Humanos. Ancorado nas contribuições basilares de Fazenda (1994) e de Morin (2000), em diálogo crítico com os documentos norteadores da educação brasileira (PCNS e BNCC), o estudo revela tanto as lacunas estruturais do modelo educacional fragmentado, quanto as potentes oportunidades de ressignificação curricular através dos mitos clássicos. Atesta-se, portanto, que os aparatos mitológicos, além de ampliar o repertório simbólico discente, favorece a interculturalidade e o pensamento complexo, superando a fragmentação do conhecimento. Conclui-se que sua aplicação interdisciplinar não apenas humaniza o currículo, mas prepara os estudantes para lidar com dilemas contemporâneos, cumprindo assim o papel social da escola na formação cidadã.

Palavras-chave: mitologia clássica; interdisciplinaridade; transversalidade; BNCC; humanidades.

1 INTRODUÇÃO

A mitologia greco-latina – como um conjunto de narrativas fundantes e arquetípicas – no ambiente escolar, ultrapassa seu caráter literário e sagrado para assumir um papel pedagógico e formador permeado de dilemas éticos e reflexões sobre a condição humana. Nesse sentido, se estabelece como um patrimônio imaterial que dialoga diretamente com outros segmentos para além da literatura, oferecendo um repertório valioso para a educação contemporânea, fomentando saberes e conexões.

Narrativas como o mito de Prometeu e Pandora (relação do homem com o conhecimento), o mito de Narciso (reflexões sobre a importância de conexão humana) e o voo de Ícaro (a desmedida x o equilíbrio) permitem abordagens interdisciplinares que transcendem os muros da simples transmissão de conteúdo. Eles funcionam como ferramentas atemporais

de mediação, estimulando, no aluno, a capacidade de perceber criticamente as questões sociais, políticas e existenciais de forma lúdica.

Dessa forma, os mitos comportam grande potencial de ampliar o repertório simbólico dos alunos, fundamental para interpretação e análise de textos filosóficos e literários em geral, além de favorecer a interculturalidade, ponto relevante no componente curricular de arte na BNCC (2018), que evidencia a importância do reconhecimento das semelhanças e diferenças entre as culturas e o diálogo pluriétnico e plurilíngue, proporcionado pelas conexões culturais. Por isso, como destacam Ortiz Ballesteros & Gómez Rubio (2016) pode-se retratar as mitologias como um produto intercultural ou multicultural orquestrado por várias influências culturais.

Contudo, apesar de todo potencial formativo, as humanidades – em especial as obras cujas bases perpassam a mitologia – enfrentam uma crescente invisibilidade nos currículos escolares. Esse fenômeno está atrelado a um paradigma educacional utilitarista, que prioriza resultados pragmáticos em detrimento de uma formação crítica e culturalmente embasada. A BNCC, embora explicita a questão da diversidade cultural, elencando lendas e mitos como elementares nesse processo, restringe suas possibilidades e não explicita diretrizes rumo à interdisciplinaridade, como é possível observar no campo das práticas de estudo e pesquisa para 1º e 2º anos da BNCC:

Campo de atuação relativo à participação em situações de leitura, fruição e produção de textos literários e artísticos, representativos da diversidade cultural e linguística, que favoreçam experiências estéticas. Alguns gêneros deste campo: lendas, mitos, fábulas, contos, crônicas, canção, poemas, poemas visuais, cordéis, quadrinhos, tirinhas, charge/ cartum, dentre outros (Brasil, 2018, p. 108).

Nesse contexto, compreende-se que essa questão é claramente acentuada no contexto da educação no Brasil, onde a precarização do ensino de História, Literatura, Filosofia e Artes agravam consideravelmente o distanciamento dos estudantes de suas matrizes civilizatórias. Na realidade cotidiana, a formação escolar e, para além disso, a universitária, estimula à segregação dos objetos de seus contextos, o distanciamento das disciplinas a fim de não as relacionar. Consoante Morin (2000), essa fragmentação das disciplinas é limitante e inapta à captura daquilo que está tecido em conjunto, o complexo, de acordo com a acepção original do termo.

A partir disso, o artigo busca traçar reflexões acerca da inserção da mitologia greco-latina no ensino básico, como instrumento pedagógico de transformação, acrescentando desenvolvimento crítico e cultural do aluno, a partir de um ensino baseado na interdisciplinaridade e transversalidade nos estudos de humanidades.

2 INTERDISCIPLINARIDADE E TRANSVERSALIDADE NA PRÁTICA – MITOS COMO PONTE ENTRE SABERES

A fragmentação do conhecimento escolar em disciplinas estanques é um desafio histórico na educação. Desde o século XIX, com a consolidação do modelo positivista, as áreas do saber foram isoladas em compartimentos rígidos, dificultando a compreensão de fenômenos complexos que exigem múltiplos olhares. Nesse contexto, a interdisciplinaridade surge como resposta pedagógica para superar a dicotomia entre humanidades e ciências, teoria e prática, cultura e currículo.

Fazenda (1993) aponta que, quando do termo “interdisciplinaridade”, o prefixo “inter” dentre as variadas acepções, pode ser compreendido no sentido de “troca, “reciprocidade” e “disciplina” com a ideia de “construção”, “instrução e até “ciência”. Assim, tem-se na interdisciplinaridade a reciprocidade entre as disciplinas ou áreas de conhecimento.

No entanto, para o desenvolvimento desse diálogo direto entre ciências, a metodologia do docente deve focar na integração de disciplinas, ou seja, sair do mundo fragmentado para uma visão uníssona de conhecimento. Para Fazenda,

A metodologia interdisciplinar parte de uma liberdade científica, alicerçar-se no diálogo e na colaboração, funda-se no desejo de inovar, de criar, de ir além e suscita-se na arte de pesquisar, não objetivando apenas a valorização técnico-produtiva ou material, mas sobretudo, possibilitando um acesso humano, no qual desenvolve a capacidade criativa de transformar a concreta realidade mundana e histórica numa aquisição maior de educação em seu sentido lato, humanizante e libertador do próprio sentido de ser no mundo (Fazenda, 1994, p 70).

Nesse segmento, a interdisciplinaridade, conforme Fazenda, transcende a mera justaposição de disciplinas no currículo escolar, configurando-se antes como uma atitude epistemológica que redefine a própria relação com o conhecimento. Não se trata simplesmente de somar visões distintas, mas de promover um entrelaçamento orgânico entre elas, no qual métodos e linguagens de diferentes áreas se fundem para enfrentar problemas que escapam às delimitações disciplinares tradicionais. Essa abordagem não apenas enriquece o processo de aprendizagem, mas também cultiva nos estudantes uma flexibilidade cognitiva essencial para navegar em um mundo gradativamente mais interconectado.

Nesse sentido, essa pedagogia participativa na formação do sujeito social, encontra um campo fértil na mitologia greco-latina que, por sua natureza simbólica e sua narrativa aberta a interpretações, assegura facilmente essa integração, totalmente desprendida de uma formação técnica. Seus mitos não são meras histórias do passado, mas estruturas de pensamento que

conversam com diferentes áreas de conhecimento. Assim, mais do que um "conteúdo" a ser ensinado, eles funcionam como pontes cognitivas entre saberes.

Esse olhar tem fundamentos nos PCNs (1998) que estabelecem a essência da interdisciplinaridade: questionar as abordagens limitantes de uma educação compartimentada. Não se trata de uma sobreposição de conteúdos, mas uma reorganização do pensamento que apresenta amplitude no processo de aprendizagem.

Assim, mais do que uma estratégia pedagógica, a interdisciplinaridade – especialmente quando mediada por narrativas mitológicas – revela-se um projeto formativo que valoriza a curiosidade, a crítica e a síntese criativa. Ela desafia a escola a superar a compartimentalização do saber e a redescobrir, nas histórias mais antigas, as perguntas que ainda hoje nos movem, não economizando o pensamento, mas enaltecendo uma cultura escolar que ampara o direito de pensar (Bellini e Ruiz, 1998).

Se a interdisciplinaridade rompe as barreiras entre as disciplinas, a transversalidade vai além: ela insere no currículo temas que o atravessam por completo, ligando o conhecimento escolar às questões urgentes da vida real. Como propõe Jantsch (1972), essa abordagem não se limita a conectar saberes, mas faz deles ferramentas para compreender e transformar o mundo. É aqui que os mitos greco-latinos revelam seu potencial singular – não como relíquias do passado, mas como temas geradores, no sentido freiriano, capazes de articular debates contemporâneos de forma profunda e significativa.

Os PCNs (1998) enfocam também temas transversais como Ética, Meio Ambiente, Educação Sexual, Pluralidade Cultural, Saúde, Trabalho e Consumo. Esses conteúdos educativos que perpassam as disciplinas sem necessariamente estarem ligados a uma delas, podem ser comuns a todas elas. A preocupação não reside na criação de novas disciplinas, como aponta Yus (1998), mas no tratamento transversal em um currículo global escolar (Yus, 1998), preparando os jovens para lidar com a complexidade do mundo real, onde os problemas raramente se apresentam em caixas separadas.

Tomemos, por exemplo de um olhar transversal e interdisciplinar uma breve leitura do mito de Prometeu, o titã que desafia os deuses para roubar o fogo e entregá-lo à humanidade. Essa narrativa ancestral não se esgota em uma única interpretação; pelo contrário, abre-se a múltiplas leituras que só ganham profundidade quando articuladas entre si. Sob uma ótica filosófica, o mito levanta questões sobre rebeldia, progresso e os limites da liberdade humana – temas que ecoam desde os pré-socráticos até a filosofia contemporânea. Já na perspectiva científica, o fogo prometeico pode ser lido como metáfora do conhecimento tecnológico, suscitando debates sobre inovação e responsabilidade ambiental e ética, tão urgentes em nossa

era digital e que é fundamental para uma visão mais crítica das Revoluções Industriais. Por fim, numa abordagem sociológica, a história de Prometeu convida à reflexão sobre os custos sociais da inovação e os conflitos entre tradição e mudança associados à cidadania. Ainda pode-se pontuar, do ponto de vista histórico-cultural, como o domínio do conhecimento constrói a humanidade de forma ambígua, expressando, por um lado, a construção e a coletividade e, por outro, a necessidade de poder e a sensação de superioridade do homem.

O que torna esse mito especialmente potente para a educação é justamente sua capacidade de servir como eixo integrador, permitindo que alunos e professores transitem entre disciplinas e transgridam o espaço conteudista sem perder de vista a unidade do conhecimento. Ao estudar Prometeu, o aluno não apenas decifra um texto antigo ou conhece uma cultura distante, mas exercita a habilidade de conectar ideias aparentemente distantes – da ética à física, da literatura à política, e integrar reflexão à sua existência no mundo real.

Portanto, pode-se afirmar que, no campo dos estudos clássicos, a transversalidade, mediada pelos mitos, não é um acréscimo ao currículo, mas uma maneira de reencantar a aprendizagem, mostrando como narrativas ancestrais iluminam problemas atuais. Quando um Prometeu ou um Narciso entram na sala de aula, eles não vêm como personagens mortos num livro, mas como vozes que interrogam nosso presente. Essa é a força da transversalidade: fazer da educação um diálogo entre passado e futuro, onde cada mito se torna uma porta de entrada para discutir – com a urgência que merecem – a ética, o planeta e a dignidade humana.

3 A MITOLOGIA COMO INSTRUMENTO CULTURAL E PEDAGÓGICO POTENCIALIZADOR DA EDUCAÇÃO

Vernant (1992) afirma que a herança grega manteve, na senda do tempo, a permanência da essência do mito da cultura ocidental a que ainda se tem acesso, o que nos leva a inferir a participação crucial e relevante das humanidades na efetivação dessa transmissão, sobretudo a literatura. Além de nos informar seu valor como narrativa elevada, a tradição literária nos dá acesso a uma construção social, histórica e cultural de momentos do pensamento humano, abrindo caminhos para outros campos de estudo como história, filosofia e arte.

Nesse sentido, os mitos antigos representavam muito mais que simples histórias - eram sistemas complexos de explicação do mundo, organizando desde a origem do cosmos (cosmogonia) até as relações humanas (antropologia cultural), “é o próprio fundamento da cultura – a memória e sua expressão - que se põe em jogo” (Brandão, 1990). Essa dupla função,

cosmológica e social, fez com que narrativas míticas se tornassem verdadeiros códigos culturais, transmitindo valores e normas através de gerações.

A permanência desses mitos no imaginário ocidental deve-se em grande parte à sua natureza arquetípica. Como demonstrou Jung (2014), os personagens e situações mitológicas - o herói épico e o trágico, a jornada iniciática, o conflito entre vontade e destino - ecoam profundamente no inconsciente coletivo. A *hýbris* de Ícaro, por exemplo, continua sendo uma poderosa metáfora para discutir os limites humanos face ao progresso tecnológico, enquanto a ação de Prometeu, ao dar aos homens o fogo dos deuses, revela uma profunda reflexão acerca da ambiguidade do conhecimento e da técnica nas mãos dos seres humanos. Essa atemporalidade dos arquétipos mitológicos explica por que, séculos depois, ainda nos reconhecemos nas tragédias gregas, nas narrativas hesiódicas ou nas metamorfoses ovidianas.

Do ponto de vista psicológico, mitos como o de Narciso oferecem ferramentas para discutir questões teóricas da psicanálise como a teoria do Narcisismo de Freud, e, também, até discussões atuais como a construção da identidade na era digital. Já no campo artístico, a reciclagem constante desses mitos - do teatro renascentista ao cinema blockbuster - comprova sua vitalidade como matéria-prima criativa.

Essa multifuncionalidade pedagógica encontra ressonância direta nas competências gerais de linguagens da BNCC. Quando o documento fala em “Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade” (Brasil, 2018), está implicitamente validando saberes como a cultura clássica, o que motiva ao acesso democratizado a esses conteúdos.

Um exemplo que corrobora essa ideia está localizado nas competências de Língua Portuguesa do ensino fundamental na BNCC, em que a mitologia se revela um recurso pedagógico com capacidade de articular múltiplas dimensões do saber, além do tom lúdico e atrativo incontestável dessas narrativas, que estimulam o imaginário dos discentes em ambiente escolar, o qual podemos atestar:

Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura (Brasil, 2018, p. 85)

Essa percepção humanizadora das manifestações artístico-culturais e da leitura literária ganha propulsão nos mitos que, por sua vez, constrói uma escala de conhecimento rica e basilar para outros universos que os alunos desejem explorar.

A atualidade pedagógica da mitologia greco-latina fica ainda mais evidente quando a examinamos à luz das teorias educacionais mais influentes. Paulo Freire (1996), em sua *Pedagogia da Autonomia*, insistia na necessidade de uma educação que promovesse a "leitura de mundo" antes mesmo da leitura da palavra - e que melhor instrumento para isso que os mitos, que são por excelência narrativas que expandem o universo imaginário e reflexivo do aluno? Da mesma forma, a proposta de Morin (2000), já apontada anteriormente, sobre o pensamento complexo, encontra nos mitos um terreno fértil, já que estas narrativas sempre trataram de forma integrada questões que a modernidade fragmentou em disciplinas estanques e olhares limitantes. Não obstante, Morin (2000) ainda defende que o pensamento complexo do século XXI deve justamente buscar essas conexões transversais que os mitos sempre proporcionaram naturalmente.

Um exemplo concreto pode ilustrar essa riqueza pedagógica: o mito de Eco e Narciso, tal como narrado por Ovídio nas *Metamorfoses*. Na aula de Literatura, pode-se analisar a construção poética do texto e seu valor literário e ficcional. Entretanto, por um olhar transversal, o docente pode encabeçar uma abordagem particularmente emancipada, em diferentes espaços sociais, discutindo dinâmicas do amor-próprio e reconhecimento social, debater identidade e alteridade. Essa transversalidade, longe de ser forçada, decorre da própria natureza dos mitos, que sempre foram plurissignificativos e que se enquadram na concepção de formação integral da pessoa, como afirma Garcia (2007) acerca da transversalidade na educação.

Portanto, mais que um conteúdo a ser ensinado, a mitologia greco-latina se revela um verdadeiro método de aprendizagem, capaz de integrar saberes e desenvolver competências cognitivas e emocionais. Sua permanência milenar no imaginário ocidental não é acidental, mas sim prova de sua eficácia como ferramenta de compreensão do mundo e de formação humana. Na era da fragmentação do conhecimento e da cultura líquida, os mitos antigos oferecem justamente o que mais falta à educação contemporânea: narrativas integradoras que, ao mesmo tempo que explicam o passado, iluminam o presente e projetam futuros possíveis.

4 CONCLUSÃO

A reflexão empreendida neste artigo evidencia que a mitologia greco-latina, quando mobilizada como instrumento pedagógico, ultrapassa a condição de objeto literário ou conteúdo

específico das humanidades para tornar-se eixo estruturante de uma educação integral, crítica e culturalmente situada. As narrativas míticas, longe de pertencerem apenas ao passado, mostram-se surpreendentemente atuais e produtivas, oferecendo-se como chaves simbólicas para a compreensão de dilemas humanos atemporais e para o entrelaçamento fecundo de saberes diversos.

Diante da fragmentação que ainda impera nos currículos escolares, os mitos greco-latinos revelam seu poder de recompor o sentido do conhecimento como totalidade. Seja como via de acesso à ética e à filosofia, seja como motor para a articulação entre literatura, arte e ciências sociais, eles configuram-se como dispositivos transversais e interdisciplinares que respondem a uma necessidade urgente da escola contemporânea: reencantar a aprendizagem, ressignificar conteúdos e formar sujeitos sensíveis à complexidade do mundo.

Ao acolher a mitologia como ferramenta formadora, o espaço escolar se reposiciona – de ambiente reprodutor de informações para território de construção simbólica e emancipatória do saber. E é nesse gesto, que parece simples, mas é profundamente transformador, que reside a potência dessa proposta: reinscrever, no centro do projeto educativo, a pergunta pelo humano. Afinal, promover o encontro entre Ícaro, Antígona, Prometeu e os estudantes do século XXI é mais do que um exercício de ensino; é um convite à escuta do outro, à escuta de si e à travessia compartilhada pelo campo vasto da cultura e da existência.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Jacyntho Lins. **Tradição e revelação: para que serve o mito?** In: SCHÜLER, Donald; GOETTEMES, Miriam Barcellos (Org.). Mito ontem e hoje. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 1990. p.

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

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º Ciclos do Ensino Fundamental:** introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Secretaria da Educação Fundamental. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º Ciclos:** apresentação dos temas transversais. Secretaria da Educação Fundamental. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BUSQUETS, Maria Dolors et al. **Temas transversais em educação:** bases para uma formação integral. Trad. Cláudia Schinling. São Paulo: Ática, 2000.

DETIENNE, Marcel. **Os Mestres da Verdade na Grécia Arcaica**. tradução de Andréa Daher, Jorge Zahar editor, Rio de Janeiro, 1988.

DURAND, Gilbert, **As estruturas antropológicas do imaginário, introdução à arquetipologia geral**. tradução de Hélder Godinho, editora Martins Fontes: São Paulo, 2012.

ELIADE, Mircea. **Aspects du mythe**. Idees/éditions Gallimard, Paris, 1989.

ELIADE, Mircea. **Mito e realidade**, tradução de Pola Civelli, Editora Perspectiva S.A. – São Paulo, 1972.

FAZENDA, Ivani C. A. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. Campinas: Papirus, 1994.

FAZENDA, Ivani C. A. **Práticas interdisciplinares na escola**. São Paulo: Cortez, 1993.

FAZENDA, Ivani Catarina. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2001.

FAZENDA, Ivani Catarina. **Interdisciplinaridade: qual é o sentido?** São Paulo: Paulus, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 60. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

JUNG, Carl Gustav. **Os arquétipos e o inconsciente coletivo**. tradução Maria Luiza Appy, Dora Mariana R. Ferreira da Silva. – 11.e.d. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

Ortiz Ballesteros, M. & Gómez Rubio, G. (2016). **Otra literatura intercultural: propuestas desde la intertextualidad, la literatura comparada y el motivo AT1430 Castillos en el aire**. Aprendizajes plurilingües y literarios. Nuevos enfoques didácticos, pp. 188-196. Recuperado el 24 de enero de 2020 en https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/64758/1/Aprendizajes-plurilingues-y-literarios_20.pdf

VERNANT, Jean-Pierre. **Mito e sociedade na Grécia antiga**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1992.

YUS, Rafael. **Temas transversais: em busca de uma nova escola**. Trad. Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

LITERATURA, LEITURA E FORMAÇÃO DE LEITORES: PRÁTICAS DEMAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Prof. Dr. Marcos Túlio Fernandes³⁹

RESUMO

A formação de leitores e o acesso à literatura no Brasil são compreendidos, quase sempre, como de exclusiva competência e responsabilidade da escola, lugar de aprendizado das linguagens e onde se adquire o hábito e o gosto pelas atividades letradas. Por isso, sobre os ombros dos professores recai frequentemente o ônus dos objetivos inalcançados que se refletem na vida social dos egressos das instituições de ensino, sobretudo, daqueles com pouca ou nenhuma leitura das obras literárias mais prestigiadas, de reconhecida qualidade estética, nacional ou estrangeira. O propósito desse artigo é abordar o descompasso entre as ditas práticas pedagógicas no ensino de Literatura e as orientações da Base Nacional Comum Curricular. Procedendo a uma revisão bibliográfica, de viés indutivo e análise qualitativa, de autores como Cosson (2018), Lajolo e Zilberman (2001), Cechinel e Durão (2022), Candido (2002), Todorov (2010), entre outros, nossa investigação revela que tal descompasso ocorre em função daquilo que se compreende por literatura na educação básica, dos livros adotados pelas instituições, e da restrição a certos gêneros literários nas práticas de leitura. Os dados evidenciam um paradoxo no *modus operandi* do ensino de literatura: a sala de aula prescinde do elemento fundamental à formação do leitor literário e ao hábito das atividades letradas: a leitura do texto literário pelos alunos. Esperamos contribuir com as divulgações científicas do tema e, por conseguinte, concorrer para formação dos estudantes de Letras, mas, sobretudo, alcançar professores que atuam nos ensinos fundamental e médio.

Palavras-chave: literatura; leitura; formação de leitores; BNCC; práticas pedagógicas.

1 INTRODUÇÃO

Única pesquisa em âmbito nacional com objetivo de avaliar o comportamento do leitor no país, *Retratos da leitura no Brasil* revela que entre os brasileiros alfabetizados apenas 52% deles cultivam hábitos de leitura (Failla, 2021). No entanto, o percentual decresce para próximo de 22%, quando se trata da leitura de gêneros literários, já que para isso a competência literária é condição indispensável tanto à experiência estética⁴⁰ quanto à compreensão da linguagem de

³⁹ (DLPL/UFPB)

⁴⁰ Por experiência estética não nos referimos ao conceito do filósofo alemão Baumgarten (1993) para quem a estética era a ciência do belo, mas às suas origens na filosofia grega como faculdade humana de interpretar sensações, sem que, no entanto, tais interpretações se reduzam à mera subjetividade ou a critérios estritamente pessoais; pois, para que a experiência estética aconteça no texto literário, é necessário compreender sua linguagem em seu contexto de produção ou mesmo fora dele. Para isso, o letramento literário é indispensável como prática pedagógica que ensina a ler esse tipo especial de linguagem. Afinal, a leitura de textos religiosos e de autoajuda podem até contribuir com o hábito de leitura, mas não contribuem para o desenvolvimento de juízos críticos,

função poética. Esse percentual pode tornar-se paradoxalmente ainda menor para aqueles que dela necessitam com objetivo de ingressar no ensino superior. Nesse caso, a leitura do texto literário torna-se empecilho ao estudo de outras matérias, instigando os candidatos a recorrerem a resumos que se propõem a substituir – como se isso fosse possível – a leitura integral das obras.

A malha virtual é, por excelência, a principal depositária dos resumos. E, se por um lado, a internet contribui para democratização da literatura e para mais fácil acesso às obras literárias, por outro, ela oferece um sem-número de resumos que não concorrem para formação de leitores literários, pois esses gêneros referenciais possibilitam que o leitor conheça as obras, não pelo hábito da leitura, mas pela exposição sintetizada dos acontecimentos. Há, entretanto, o reproche de alguns blogs ao uso de resumos como expediente de acesso às obras literárias. Em um deles, o blogueiro reduz ironicamente o romance realista *Madame Bovary* à história de “Uma dona de casa mete chifre no marido e transa com o padeiro, o leiteiro, o carteiro, o homem do boteco, o dono da mercearia e um vizinho cheio da grana. Depois entra em depressão, envenena-se e morre. Fim” (Poletto, 2023).

Os resumos que poderiam ser gêneros textuais de estímulo à leitura, como *teasers* e *trailers* promovem filmes e séries, atuam apenas como muletas substitutivas do texto literário, em função das demandas e necessidades emergentes dos estudantes da educação básica. Sobre os resumos, Lajolo e Zilberman (2001) afirmam que o interesse por eles reflete a ausência dos processos de letramento e, sobretudo, de letramento literário nas práticas docentes: no ensino fundamental, o texto literário converteu-se em modelo de escrita ou instrumento para leitura; Já, no ensino médio, há muito o texto literário foi substituído pelo estudo da teoria e da história da literatura ou, no máximo, tem servido de suporte para discussões filosóficas, sociológicas e políticas. Mas, em nenhum dos dois níveis da educação básica no Brasil, a leitura é o centro das práticas do ensino da literatura.

O ensino de literatura é, no entanto, objeto de discussão permanente em todos os níveis da educação brasileira, mas as ações que promovem aprendizado e desenvolvimento revelam-se quase sempre desconectadas com a leitura, prática pedagógica indispensável à formação de leitores capazes de enfrentar os desafios impostos pelo texto literário. Sua ausência pode justificar os índices revelados no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – PISA (2022), que colocou o desempenho de leitura dos estudantes brasileiros inferior a países sul-americanos como Argentina, Chile, Uruguai. Tais resultados manifestam um cenário

preocupante que exige reflexão sobre quais metodologias têm sido empregadas no ensino da literatura e como se dá o acesso dos estudantes ao texto literário em sala de aula.

Por isso, este artigo se propõe a discutir práticas pedagógicas utilizadas em sala de aula no ensino de literatura que, embora aparentemente alinhadas aos discursos educacionais, revelam-se ineficazes e em descompasso com as orientações de documentos oficiais, especialmente com a Base Nacional Comum Curricular e com as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, e que, por fim, são contraproducentes para formação de leitores literários na educação básica em nosso país.

A relevância desse texto encontra-se em sua contribuição para qualificar o debate sobre a formação de leitores literários e, com isso, concorrer com práticas pedagógicas que não excluam a leitura como ação fundamental do ensino de literatura. Consequentemente, contribuir com subsídios teórico-metodológicos que forneçam aos profissionais modos de atuar mais efetivos para formação de leitores literários na educação básica.

2 LETRAMENTO LITERÁRIO, UMA URGÊNCIA NO ENSINO FUNDAMENTAL

A formação do leitor literário tem se mostrado um desafio que exige pelo menos dois pilares inegociáveis: leitura dialógica e leitura literária. A primeira define-se como aquela que não se encontra nem no texto nem no sujeito-leitor, mas na relação dialógica entre ambos; a segunda processa-se a partir do letramento literário que promove reflexões sobre a ficção para que a realidade seja ressignificada (Colello, 2021). Ou seja, a formação do leitor literário exige necessariamente a constituição de um intérprete capacitado para o manejo de estratégias promotoras da reconstrução do universo ficcional no mundo material do leitor. E, tal habilidade – assim como o gosto pelas atividades letradas – não são espontâneas, por isso, letramento e letramento literário são imprescindíveis à qualificação do leitor.

Compreende-se sinteticamente o letramento literário como processo de apropriação da linguagem literária, vista como um modo muito singular de produzir sentidos, sem que, no entanto, sua veiculação se restrinja ao tecido das obras literárias, sobretudo daquelas consideradas relevantes de acordo com o cânone. Para Cosson (2018), letramento literário é antes de tudo uma prática pedagógica que envolve permanentemente o ato da leitura. Seu objetivo é promover a competência literária a partir de três etapas que lhe são fundamentais: o contato direto com o texto literário, a construção de comunidade de leitores e a ampliação do repertório literário. Nelas, o papel do professor é apontar caminhos, ausentando-se das escolhas dos leitores, mas se fazendo presente para garantir que os textos selecionados sejam lidos como

literatura, e não como um tipo especial de suporte para outras discussões; o professor também deve promover meios para partilha de experiências e de dificuldades inerentes à leitura literária; e, finalmente, sua missão é, acima de tudo, instrumentar os estudantes para compreender a linguagem literária em seus diversos substratos de manifestação. Essas etapas contribuem tanto para que o letramento literário seja visto como paradigma do ensino da literatura na escola, quanto para formação do leitor literário, que passa a identificar a linguagem literária independente de seu suporte.

Mas, se o letramento literário é indispensável à formação do leitor literário, por que os índices de leitores literários no país ainda são tão baixos? Ainda de acordo com Cosson (2018), uma das razões encontra-se no fato de que existe no espaço cultural brasileiro pelo menos duas crenças com graves consequências para a prática do letramento literário e, por conseguinte, para a formação do leitor: a primeira crença é que a literatura é vista como saber desnecessário, espécie de verniz cultural, que só permanece nos currículos da escola para manter uma tradição burguesa, sem razão de ser e sem espaço no mundo atual; a segunda crença defende que literatura não se ensina, quando muito, basta saber ler, pois, no fim, o que importa das obras é conhecer o seu enredo. Esta última crença estimula o surgimento de resumos.

Não obstante tais crenças, no Brasil, a formação dos leitores e o acesso à literatura não são vistos como responsabilidade de toda a sociedade, mas compreendidos como de exclusiva competência da escola, lugar de aprendizado das linguagens e onde se adquire o gosto pelas atividades letradas. Por isso, sobre os ombros dos professores recai frequentemente o ônus dos objetivos inalcançados que se refletem na vida social dos egressos das instituições de ensino, sobretudo, daqueles com pouco acesso aos produtos literários mais prestigiados, de reconhecida qualidade estética, nacional ou estrangeira, veiculados principalmente pelo tradicional mercado editorial, que dificulta a democratização desses e de outros itens culturais.

Assim, para além dos muros da escola, dificilmente a leitura literária se manifesta como hábito, embora se manifeste como obrigação das demandas estudantis, e quase nunca como fruição. Mas, para que leitura seja prazer, ela precisa ser – antes de tudo – hábito, cuja origem encontra-se na primeira comunidade leitora da qual o ser faz parte, antes mesmo de desembarcar na escola, a família. Afinal,

O amor pelo livro não é coisa que aparece de repente. É preciso ajudar a criança a descobrir o que eles lhe podem oferecer. Cada livro pode trazer uma ideia nova, ajudar a fazer uma descoberta importante e ampliar o horizonte da criança. Aos poucos ela ganha intimidade com o objeto-livro. Uma coisa é certa: as histórias que os pais contam e os livros que os pais e filhos veem [leem] juntos formam a base do interesse em aprender a ler e gostar dos livros (Jandroni; Machado, 1998, p. 16).

É no seio dessa comunidade leitora que o ato de ler se manifesta como fruição, não como exigência. Lá os enredos despertam paixão independentemente de suas categorias narrativas; é onde o lirismo não precisa ser comedido, bem-comportado, onde todos ritmos poéticos são aceitos, sobretudo, os inumeráveis. Tudo é libertação, como queria Bandeira. O aprendizado das regras, das normas, dos parâmetros virá depois para que o joio seja separado do trigo. Mas o estudante deve aprender a separá-los, e, para isso, o letramento literário é vital. O que ocorre é que o joio e o trigo já lhe chegam separados. O canônico e o não-canônico, o erudito e o popular, o que deve ser apreciado e o que deve ser descartado, tudo é apresentado dentro de um modelo de hierarquização que não admite questionamentos, pois alguém já leu e decidiu pelo estudante.

Por isso, comecemos por refletir sobre aquilo que é considerado, ainda hoje, como texto literário na educação básica. No ensino fundamental. Por literatura compreende-se textos cujas temática e linguagem representam o *status quo*. Importa menos sua condição de literatura e mais sua adequação às práticas pedagógicas, à filosofia da escola, aos interesses dos pais; afinal, a literatura não é para a escola uma questão de estética, mas de ética e, sobretudo, de política educacional. Logo, “o que torna um texto literário não são suas características internas, e sim o espaço que é lhe destinado [...], sobretudo, pela escola no conjunto dos bens simbólicos” (Abreu, 2006, p. 40).

A adequação do literário ao pedagógico no nível fundamental resulta, por exemplo, no ensino da literatura quase sempre operado por gêneros de *plot* curto como crônicas, fábulas e conto, pois são gêneros que se adequam ao tempo cronológico das aulas, permitindo a leitura integral de seus enredos e cumprimento do plano de aula. Essa prática pedagógica, no entanto, empurra a leitura de gêneros de *plot* mais longo, como novela e romance, para além dos muros da escola, sem sistematização, como se os gêneros ficcionais de função poética pudessem ser lidos como gêneros textuais denotativos de função referencial.

Ora, se o letramento literário aparelha o estudante para desenvolver consciência estética e, a partir dela, ele possa identificar textos literários de qualidade e apreciá-los, não é razoável que o espaço da sala de aula segregue a leitura de determinados gêneros em função de parâmetros cronológicos. Afinal, “a função maior do ensino escolar da literatura é formar o leitor literário por meio da experiência da leitura de forma sistemática e sistematizada e assim desenvolver a competência literária do aluno” (Cosson; Lucena, 2022, p. 10). Logo, o letramento literário deve ser observado tanto como fundamento teórico quanto como princípio metodológico para que aqueles três principais objetivos sejam alcançados na formação do leitor

literário, em tempo: hábito de leitura, gosto pela leitura e leitura crítica, sem os quais a literatura estaria reduzida a pretextos de outros aprendizados ou a mero ornamento cultural.

3 AS PRÁTICAS DEMAGÓGICAS DO ENSINO MÉDIO

O afluxo de leitura dos gêneros literários não se torna mais frequente no percurso da educação básica. Independentemente do nível, Durão e Cechinel (2022) afirmam que a leitura do texto literário e o ensino de literatura passam por grave crise, que não se restringe às etapas do ensino fundamental e médio, mas alcança também o espaço das universidades. Os cursos de letras estão cada vez mais afundados em teorizações, burocraticamente aplicadas sobre as obras, e tal procedimento se reflete nas salas de aulas do ensino fundamental e médio, tornando a aula de literatura uma disciplina mecânica, em qualquer dos níveis, e contraproducente ao hábito de leitura e ao próprio ensino do objeto literário.

Cechinel e Durão (2022) revelam que quanto mais os alunos se aproximam do fim da educação básica, menos a sala de aula se torna propícia à leitura e especialmente à leitura do texto literário, já que as dinâmicas do ensino médio priorizam, não a leitura dos gêneros ficcionais, mas o estudo bur(r)ocrático da historiografia literária. Razão pela qual Todorov (2010) declara que a Literatura está em perigo:

O perigo mencionado por Todorov não está, portanto, na escassez de bons poetas ou ficcionistas, no esgotamento da produção ou da criação poética, mas na forma como a literatura tem sido oferecida aos jovens, desde a escola primária até a faculdade: o perigo está no fato de que, por uma estranha inversão, o estudante não entra em contato com a literatura mediante a leitura dos textos literários propriamente ditos, mas com alguma forma de crítica, de teoria ou de história literária⁴¹ (Meira, 2010, p. 10).

A substituição da leitura literária pelos estudos sobre literatura já se encontra tão arraigadas às práticas de ensino que muitos livros didáticos imprimem o posicionamento de críticos e teóricos, contribuindo para que os estudantes acreditem existir uma forma correta de compreender o texto de literatura. Um exemplo dessa prática encontra-se na coleção de Literatura para o ensino médio da Plataforma AZ, edições da Conexia Educação (S. Júnior *et al*, 2024). No volume B, sobre o Realismo, aparece a impressão do curto “Capítulo XLV: Abane a cabeça, leitor”, de *Dom Casmurro*, e, em seguida, um excerto de “Esquema de Machado de Assis”, com o parecer crítico de Antonio Candido:

⁴¹ Destaque nosso.

Um dos seus romances, D. Casmurro, conta a história de Bento Santiago, que, depois da morte de seu maior e mais fiel amigo, Escobar, se convence de que ele fora amante de sua mulher, Capitu. [...]. A mulher nega, mas Bento junta uma porção de indícios para elaborar a sua convicção, o mais importante dos quais é a própria semelhança de seu filho com o amigo morto. [...]
(Candido, 2004, p. 25).

Não bastasse a reflexão crítica, os autores do livro didático selecionam o momento em que o crítico resume o enredo do romance. E, não obstante, impõem um veredito a partir da categoria narrador:

Como explica Antonio Candido no trecho anterior, o romance *Dom Casmurro* gira em torno do ciúme obsessivo de um marido, que acredita ter sido traído pela esposa com o melhor amigo, mas não tem provas disso. A dúvida sobre a concretude ou a imaginação desse adultério é das mais célebres da literatura brasileira e surge de um problema formal: quem narra e interpreta os acontecimentos é o próprio Bento Santiago (S. Júnior *et al*, 224, p. 192).

O excerto acima reforça um modelo de ensino de literatura pautado na hierarquia crítico-professor-aluno. O problema desse modelo é que além do aluno encontrar-se em posição inferior, sua leitura precisará harmonizar-se à perspectiva crítico-docente, sob pena de desvio de análise e de interpretação.

A convivência da crítica com a ficção não é, no entanto, uma exclusividade dos livros didáticos, essa prática se estende também para aplicação de exames destinados ao ensino médio. No Vestibular Fuvest-2015, o indianismo romântico não foi abordado pela ficção de nossos autores, mas por um gênero textual acadêmico. O comando da questão exigia a leitura da posição crítica de Antonio Candido sobre o indianismo de nossos autores românticos em uma passagem de *Formação da Literatura Brasileira* (1975). No Enem-2009, o texto base de uma das questões foi também o posicionamento crítico de Antonio Candido sobre *Um copo de Cólera*, de Raduan Nassar. O que se percebe com isso é que o letramento literário não se constitui, nem como prática metodológica na escola nem como fundamento teórico, nem mesmo na elaboração de questões para os estudantes do ensino médio.

Mas, se a leitura dos gêneros ficcionais perde cada vez mais espaço na sala de aula, as gerações mais jovens intensificam suas leituras através dos gêneros oferecidos pela malha virtual. De fácil acesso, os suportes eletrônicos podem contribuir para desenvolver o gosto pela leitura e o contato com o tecido literário. Sobre os suportes de leitura na sociedade contemporânea, Chartier (1998) afirma que eles são múltiplos e oferecem cada vez mais interação, atraindo, principalmente, leitores mais jovens que pouco se identificam com suportes tradicionais. As atuais gerações crescem e se desenvolvem em meio a ativos tecnológicos que

contrastam com aquilo que a escola tem a oferecer como suporte para a literatura: o livro. O livro como o conhecemos hoje: o códex, composto de folhas inseridas em uma mesma encadernação. O mundo moderno cada vez mais abandona a imprensa tradicional e a materialidade do livro unitário para, em seu lugar, moldar escrita e leitura nas mídias eletrônicas, alterando com isso os processos de criação, circulação e recepção da literatura, mas também remodelando a relação entre leitor e leitura.

Nesse contexto, o letramento literário já não pode mais – por si e sozinho – garantir a formação de todos os novos leitores literários, numa era em que a produção da escrita e sua consequente leitura não se resumem mais à linearidade da escrita/leitura no papel. Por isso, além de garantir os processos de alfabetização, letramento e letramento literário, a escola necessita reconhecer o letramento literário digital como uma ação educacional urgente que habilite os estudantes para as novas práticas sociais de leitura e escrita na cibercultura. Convém lembrar que, ao longo da história, a prática da leitura passou paulatinamente da oralidade à leitura silenciosa e dela para a atual multimodalidade, e que suas práticas de leitura sempre estiveram relacionadas a convenções, competências técnicas e, sobretudo, aos mais variados tipos de suportes.

A conjuntura atual requer práticas de ensino nas quais os estudantes tornem-se ativos na sala de aula e que, de alguma forma, o texto literário reflita as possibilidades de interação tanto com a materialidade do papel quanto com os suportes virtuais. O importante é que a leitura seja o centro do ensino da literatura. Por essa razão, os professores que atuam com ensino da literatura precisam encontrar estratégias para inserir a leitura na sala de aula, pois o papel da escola não é discutir nem o modo de leitura nem o suporte do texto literário, mas desenvolver o gosto e o hábito pela leitura, independentemente do tipo de suporte, que passa a ser depois uma escolha mais pessoal e secundária diante do texto.

Segundo Durão e Cechinel (2022), é preciso valorizar a experiência da leitura em sala de aula e não o ensino de categorias literárias. A sala de aula precisa ser um ambiente propício à leitura, e não o espaço utilizado exclusivamente para comentários crítico-teóricos do professor sobre o texto literário, sob o risco da aula de literatura ser convertida em aula de teoria ou de crítica literária. Sobre a importância da experiência de leitura em sala, Franchetti (2021) relata sua bem-sucedida atuação tanto no ensino médio quanto no ensino superior: em suas aulas de ensino médio sempre havia leitura – em voz alta – de contos de Machado de Assis, Ernst Hemingway, Guimarães Rosa, Clarice Lispector; de crônicas de Rubem Braga, de Fernando Sabino; de poemas dos mais diversos autores nacionais ou estrangeiros. Ele afirma que a leitura era seguida de momentos para comentários e discussão sobre o texto. No ambiente

universitário, o procedimento era semelhante e o tempo dedicado aos comentários crítico-teóricos eram maiores, pois indispensáveis à formação docente. Mas que a leitura nunca deixou de ser o ponto central de sua atuação em sala de aula, inclusive quando o objeto de leitura era o texto crítico ou teórico.

4 CONSIDERAÇÕES SOBRE PRÁTICAS DEMAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Diante da atual conjuntura de mudanças nas práticas sociais de leitura e de escrita, e considerando o contexto do novo ensino médio, constata-se que as práticas pedagógicas para o ensino de literatura permanecem em descompasso com as orientações dos documentos oficiais: primeiro com a BNCC, pois a Base evidencia a distinção entre “formação do leitor” e “formação do leitor literário” (Brasil, 2018), por compreender a especificidade da linguagem literária e seu universo particular que exigem o conjunto das práticas do letramento literário; e especialmente em desacordo com as Orientações Curriculares para o Ensino Médio⁴² que preconizam sobre qual o papel dos conceitos teóricos no ensino de literatura: “não se trata de sobrecarregar o aluno com informações sobre épocas, estilos, características de escolas literárias. Trata-se de formar o leitor literário, fazendo-o apropriar-se daquilo a que tem direito” (Brasil, 2006, p. 54).

Ou seja, o principal objetivo do ensino de literatura encontra-se na formação do leitor literário. E, sobre essa pauta, Candido (2002) defende que a escola é, por excelência, o ambiente privilegiado para o contato com o texto literário, mas que essa experiência precisa acontecer pela leitura. Se a leitura não acontece em sala de aula na proporção que é necessário à formação do leitor literário é porque se reproduzem nos espaços educacionais é porque, no contexto brasileiro, floresce uma espécie de demagogia educacional: o discurso da inovação pedagógica presente nos documentos oficiais e reguladores do ensino nacional encontra-se em descompasso com as práticas pedagógicas.

Assim, na ausência de uma revisão sobre metodologias e práticas pedagógicas aplicadas ao ensino de literatura na educação básica que sejam promotoras do letramento literário e da leitura de gêneros ficcionais em sala de aula, a atitude de professores como Franchetti (2021) nos traz à memória o célebre professor do filme *Sociedade dos Poetas Mortos* (Schulman, 1989): Keating incentivava seus alunos a rasgarem as páginas iniciais de teoria e crítica literária do livro didático para que os eles pudessem sentir por si e a partir de si a fruição do texto

⁴² As Orientações Curriculares (2006) constituem-se como adendo aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2000) em função da ausência de orientações para o ensino de literatura nos PCNs (Brasil, 2006).

artístico. No entanto, se na ficção, o professor Keaton foi demitido por seus métodos poucos ortodoxos, em nossa realidade, nossos Franchetti precisam lutar contra um modelo de ensino que continua colocando a literatura, a leitura e a formação de leitores em perigo.

REFERÊNCIAS

ABREU, M. **Cultura letrada**: literatura e leitura. São Paulo: Unesp, 2006.

BAUMGARTEN, A. G. **Estética**: a lógica da Arte e do Poema. Tradução de Miriam Sutter Medeiros. Petrópolis: Vozes, 1993.

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

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: 2006.

CANDIDO, A. A literatura e a Formação do Homem. In: CANDIDO, A. **Textos de intervenção**. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2002. p.77-92.

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: CANDIDO, A. **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades; 2004. p. 169-191.

CHARTIER, R. **A aventura do livro**: do leitor ao navegador. Conversações com Jean Lebrun. 1ª reimpressão. Tradução Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo/Editora UNESP, 1998.

COLELLO, S. M. G. **Alfabetização**: o quê, por quê e como. São Paulo: Summus. 2021.

COSSON, R. **Letramento literário**: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

COSSON, R.; LUCENA, J. M. de. (Orgs.). **Práticas de letramento literário na escola**: propostas para o ensino básico. João Pessoa: Editora UFPB, 2022.

DURÃO, F. A.; CECHINEL, A. **Ensinando literatura**: a sala de aula como acontecimento. São Paulo: Parábola, 2022.

FAILLA, Z. (Org.) **Retratos da leitura no Brasil 5**. Rio de Janeiro: Sextante/Itaú Cultural/Instituto Pró-Livro, 2021.

FRANCHETTI, P. **Sobre o ensino de literatura**. São Paulo: Editora Unesp, 2021.

JANDRONI, L. T.; MACHADO, L. R. **A criança e o livro**: guia prático de estímulo à leitura. 4. ed. São Paulo: Ática, 1998.

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 2001.

MEIRA, C. Apresentação à edição brasileira. In: TODOROV, T. **A literatura em perigo**. Rio

de Janeiro: Difel, 2010, p. 7-12.

POLETTTO, M. Leitura ao alcance de todos. **Jornal A Tribuna**. Disponível em: <https://atribunajales.com.br/leitura-ao-alcance-de-todos/>. Acesso em: 22 mai. 2025.

SCHULMAN, T. **Sociedade dos Poetas Mortos**. Produção de Peter Weir. EUA: Touchstone Pictures, 1989. Filme (128 minutos).

S. JÚNIOR et al. **AZ. Literatura: teoria e exercícios**. V. 3 ensino médio. Conexia Educação, São Paulo, 2024.

TODOROV, T. **A literatura em perigo**. Rio de Janeiro: Difel, 2010.

A RELEVÂNCIA DO GÊNERO ARGUMENTATIVO NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Jardiel Souza Silva⁴³

1 INTRODUÇÃO

Em um cenário educacional marcado por múltiplas demandas comunicativas, a escola assume um papel central na formação de sujeitos capazes de compreender, interpretar e posicionar-se diante das questões do mundo. Nesse contexto, a argumentação não pode ser compreendida como um simples exercício escolar, mas como uma prática discursiva essencial à vida em sociedade. O trabalho com textos argumentativos, especialmente no componente curricular de Língua Portuguesa, representa uma via privilegiada para o desenvolvimento da autonomia intelectual, da leitura crítica e da expressão fundamentada.

O gênero argumentativo, mais do que uma exigência do currículo, apresenta-se como uma necessidade formativa. Inserido em um repertório de práticas sociais que exigem a capacidade de argumentar, contestar e justificar pontos de vista, esse gênero contribui para a consolidação de habilidades discursivas complexas. Ao ser trabalhado de maneira intencional e contextualizada, possibilita que o estudante compreenda o funcionamento da linguagem como forma de ação no mundo.

Entretanto, mesmo com os avanços das propostas curriculares que valorizam os gêneros discursivos, ainda é possível observar fragilidades na abordagem do gênero argumentativo nas práticas pedagógicas. A ausência de um trabalho sistemático e reflexivo sobre a argumentação acaba por comprometer o processo de formação de sujeitos críticos e participativos.

Este artigo propõe, portanto, uma análise sobre a importância do gênero argumentativo no ensino de Língua Portuguesa, considerando sua função formativa, seu papel na constituição da cidadania e os desafios que ainda persistem em sua abordagem didática. Ao discutir os fundamentos teóricos que sustentam o ensino da argumentação, busca-se reafirmar sua centralidade na formação linguística e social dos estudantes.

⁴³ Graduado em Letras – Português pela UEPB (Campus III). Atualmente, cursa especialização em Docência na Educação Profissional e Tecnológica (IFPB) e em Docência da Educação Básica na Era Digital (UFCG).

2 DO PAPEL AO DIGITAL: O GÊNERO ARGUMENTATIVO E OS NOVOS CONTEXTOS DE ENSINO

A argumentação constitui uma prática discursiva profundamente enraizada na trajetória da humanidade. Desde a Grécia Antiga, pensadores como Aristóteles e Platão lançaram as bases da retórica e da lógica, compreendendo a arte de argumentar como uma habilidade essencial para a vida pública e política. Aristóteles, em especial, definiu a argumentação como “a capacidade de descobrir, em cada caso, os meios de persuasão disponíveis” (Aristóteles, 2005, p. 135), ressaltando a importância de adequar o discurso ao contexto e ao interlocutor. Nesse período, a retórica era um instrumento de poder simbólico e político, utilizada em assembleias, tribunais e academias, consolidando-se como uma ferramenta de influência e participação cidadã.

A evolução da argumentação ao longo dos séculos revela sua adaptabilidade diante das transformações socioculturais e tecnológicas. Durante a Idade Média, os princípios retóricos aristotélicos foram ressignificados para atender às demandas do discurso religioso e jurídico, preservando, ainda assim, a ênfase na persuasão fundamentada. No Renascimento, impulsionado pelo redescobrimento dos textos clássicos, houve uma revitalização do pensamento argumentativo. Perelman (1980, p. 94) observa que “a retórica renascentista retomou os fundamentos da argumentação clássica, mas com uma nova ênfase na capacidade de adaptação ao interlocutor e às circunstâncias”. Essa reinterpretação expandiu os horizontes da argumentação, tornando-a mais flexível e eficaz diante da diversidade de contextos.

Na contemporaneidade, a emergência das tecnologias digitais provocou mudanças significativas nos modos de interação social e nas práticas discursivas. Com a popularização da internet e o crescimento das redes sociais, o espaço para a circulação de argumentos se ampliou, proporcionando maior visibilidade a discursos antes marginalizados. Segundo a PNAD Contínua TIC 2023, divulgada pelo IBGE⁴⁴, 92,5% dos domicílios brasileiros tinham acesso à internet. O percentual de acesso é ainda mais expressivo nas áreas urbanas (94,1%), embora também tenha avançado nas zonas rurais (de 78,1% para 81,0%). Esses dados evidenciam como o ambiente digital se consolidou como um novo palco de expressão e debate.

Essa ampla conectividade trouxe consigo benefícios e desafios. Como destaca Lima (2020, p. 391), a “democracia digital contribuiu para superdimensionar essas relações e para fazer ouvir vozes antes abafadas”, ao mesmo tempo em que fomentou a intensificação de

⁴⁴ Dados disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/materias-especiais/21581-informacoes-atualizadas-sobre-tecnologias-da-informacao-e-comunicacao.html> - Acesso em: 01 jan. 2025.

disputas e polarizações. Nas redes sociais, a argumentação assume contornos cada vez mais marcados pela velocidade da informação e pela superficialidade dos discursos, dificultando, por vezes, a construção de raciocínios coerentes e fundamentados. Recuero, Bastos e Zago (2020) alertam que o ambiente digital “não só facilita a circulação de discursos, mas também intensifica a reprodução de interações polêmicas e polarizadas”, muitas vezes refletindo ou amplificando tensões já presentes no tecido social.

A dimensão argumentativa da linguagem permanece, entretanto, essencial em qualquer espaço de interação, seja físico ou virtual. As redes sociais tornaram-se ambientes privilegiados para o exercício — ou, muitas vezes, a distorção — da argumentação. Postagens, comentários e debates online frequentemente expressam posicionamentos ideológicos e despertam respostas argumentativas. Esse fenômeno, embora não isento de contradições, representa uma oportunidade para desenvolver a criticidade e a responsabilidade discursiva, especialmente no contexto escolar.

Sousa (2022, p. 18) argumenta que o trabalho com os gêneros argumentativos é fundamental no processo de formação discursiva dos sujeitos, pois permite que o aluno tenha a “oportunidade de perceber quão inusitado, desafiador e encantador é o mundo da linguagem”. O ensino da argumentação, portanto, deve ultrapassar a mera reprodução de estruturas textuais, exigindo a análise dos contextos de produção e recepção dos discursos, além da consideração dos recursos linguísticos utilizados para persuadir e posicionar-se.

Apesar das mudanças no suporte e nas condições de produção textual, os princípios básicos da argumentação — como a coerência, a lógica e a persuasão — continuam centrais. Seja em um discurso político, em um texto escolar ou em uma publicação nas redes sociais, o domínio da argumentação revela-se como competência indispensável. Ferreira e Sampaio (2018, p. 2) observam que, diante da multiplicação dos espaços interativos, “as redes sociais têm se tornado espaços para comentários, críticas e observações, levando os internautas a desenvolverem discursos e defenderem pontos de vista”. Assim, a trajetória da argumentação — da Antiguidade à era digital — revela não apenas sua permanência, mas também sua reinvenção, reafirmando-se como um instrumento vital para a construção de sentido e para a convivência democrática.

3 ENSINAR A ARGUMENTAR É ENSINAR A LER GÊNEROS?

Se, no capítulo anterior, discutimos a importância de desenvolver competências argumentativas na escola por meio de práticas de leitura e produção textual, agora nos voltamos

para uma questão essencial: qual o papel dos gêneros textuais/discursivos nesse processo? Ensinar a argumentar implica, necessariamente, ensinar a ler e produzir gêneros, considerando suas finalidades, contextos e estruturas.

Nesse sentido, os gêneros argumentativos — como o artigo de opinião, a carta argumentativa e a resenha crítica — são instrumentos fundamentais para que os estudantes possam construir sentidos, posicionar-se criticamente e influenciar os interlocutores em diferentes esferas sociais. A abordagem do ensino da argumentação, portanto, deve estar necessariamente ancorada na leitura e compreensão dos gêneros discursivos que circulam socialmente e que carregam finalidades comunicativas específicas.

Conforme Bakhtin, “os gêneros discursivos se formam e se estabelecem através das interações humanas, refletindo as finalidades específicas de cada esfera de atividade”. Essa afirmação reforça que os gêneros não são meras formas de organização textual, mas práticas sociais que orientam a comunicação, possibilitando aos sujeitos participarem ativamente das atividades cotidianas por meio da linguagem.

Assim, ao ensinar gêneros argumentativos, o professor não está apenas ensinando uma estrutura textual, mas promovendo o desenvolvimento da capacidade de argumentar com base em situações reais de comunicação. Como destaca Marcuschi (2008), “os gêneros textuais são caracterizados por padrões sociocomunicativos que se adaptam às necessidades do cotidiano, refletindo as transformações sociais e tecnológicas”. Ou seja, compreender a função dos gêneros é parte essencial da formação discursiva e argumentativa do estudante.

A escolha de uma abordagem teórica para o ensino dos gêneros também deve ser orientada pelas finalidades pedagógicas e pelos efeitos sociais desejados, como aponta Rojo (2005): “a escolha entre as diferentes teorias vai depender somente das suas finalidades, de suas questões de pesquisas e ideologias”. Por isso, ao considerar os gêneros como formas híbridas entre texto e discurso, esta pesquisa adota a nomenclatura gêneros textuais/discursivos, alinhando-se à perspectiva de Bezerra (2017), que enfatiza:

“o gênero não é ou discursivo ou textual, mas é simultaneamente indissociável tanto do discurso quanto do texto e seria um equívoco reduzi-lo a qualquer um desses polos. Pesquisar ou ensinar o gênero apenas como textual ou apenas como discursivo equivale realmente a não pesquisar ou ensinar o gênero como tal, mas sim, concentrar-se em uma espécie de simulacro dele” (Bezerra, 2017, p.13).

Em suma, ensinar a argumentar é, sim, ensinar a ler gêneros, na medida em que a argumentação só se realiza de forma eficaz quando ancorada em práticas sociais significativas e nas materialidades linguísticas que estruturam os textos. Ao compreendermos os gêneros

como formas relativamente estáveis de enunciação, inseridas em contextos específicos e atravessadas por intencionalidades diversas, torna-se evidente que a apropriação da argumentação passa, necessariamente, pela leitura crítica dessas estruturas discursivas. Nesse sentido, como afirmam Dolz e Schneuwly (2004), o trabalho com gêneros permite articular o ensino da linguagem com situações reais de uso, promovendo o desenvolvimento de capacidades discursivas fundamentais para a participação social.

A leitura crítica dos gêneros argumentativos, portanto, não se reduz à identificação de estruturas fixas, mas envolve o reconhecimento dos efeitos de sentido produzidos pelas escolhas linguísticas, das estratégias persuasivas empregadas e das relações entre interlocutores e contextos. É nesse processo de leitura e análise que o aluno desenvolve não apenas sua competência argumentativa, mas também sua formação cidadã, ao se tornar capaz de avaliar discursos, posicionar-se frente a diferentes pontos de vista e agir discursivamente no mundo.

Sob essa perspectiva, os gêneros argumentativos se revelam como dispositivos privilegiados de formação crítica, pois demandam do sujeito o exercício da reflexão, da organização lógica de ideias e da mobilização de saberes socioculturais. Como destaca a BNCC (Brasil, 2018), o ensino da língua portuguesa deve contemplar a formação de leitores e produtores competentes, capazes de compreender os usos da linguagem em suas diversas funções e de intervir discursivamente na realidade. Ensinar a argumentar, nesse cenário, é contribuir para a constituição de sujeitos autônomos, críticos e participativos.

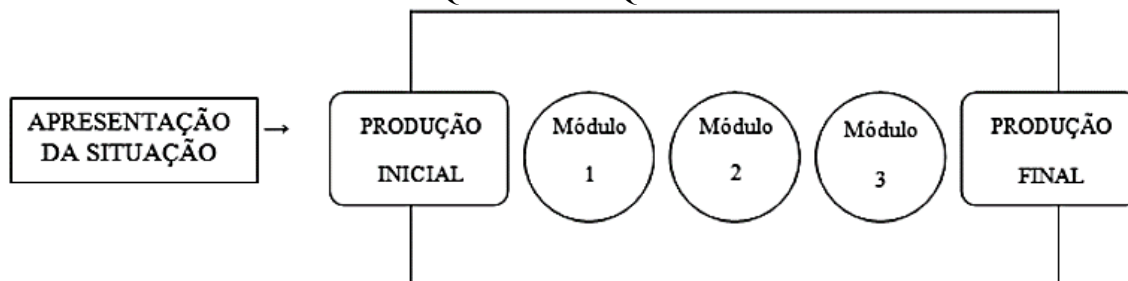
4 CONSTRUINDO SENTIDOS NA ESCRITA: UMA ABORDAGEM DIDÁTICA PARA O ARTIGO DE OPINIÃO

A proposta de ensino do artigo de opinião deve ser pensada como um processo formativo que propicie ao estudante a construção do pensamento crítico e argumentativo. Para isso, é fundamental o uso de uma Sequência Didática (SD) bem estruturada, conforme proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), que definem a SD como uma estratégia pedagógica organizada em etapas e voltada ao desenvolvimento progressivo de competências em torno de um gênero textual.

De acordo com os autores, o primeiro passo consiste na apresentação da situação, momento em que se contextualiza o gênero, o público-alvo, os objetivos da produção textual e a proposta de aprendizagem. A orientação ao professor é que, neste momento, escolha temas relevantes para os estudantes, preferencialmente ligados ao cotidiano ou ao universo digital,

como o uso das redes sociais e seus impactos. Essa escolha visa despertar o interesse dos alunos e oferecer material significativo para discussão.

FIGURA 1: ESQUEMA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA



Fonte: Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004, p. 83)

Seguindo o esquema da sequência didática, cabe ao professor iniciar com a leitura e análise de textos de opinião autênticos, como crônicas ou artigos de opinião publicados na mídia. Após a leitura, estimula-se o debate em sala com perguntas abertas que provoquem reflexão. A proposta é que a turma possa se posicionar criticamente e aprender a sustentar opiniões com base em experiências pessoais e observação do contexto social.

A etapa seguinte é a primeira produção, em que os alunos escrevem um texto inicial que servirá como diagnóstico. O professor pode propor uma escrita livre dentro do gênero artigo de opinião, com tema previamente discutido. Este texto inicial não deve ser avaliado com foco em erros, mas servir como ponto de partida para identificar dificuldades em estrutura, coerência, coesão e argumentação.

Com base nesse diagnóstico, os módulos de ensino são planejados. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) defendem que essas etapas sejam organizadas de maneira progressiva. O professor deve planejar momentos de análise textual, leitura comentada de artigos de opinião, exploração de elementos estruturais do gênero, além de aspectos linguísticos como coesão, pontuação, ortografia e linguagem formal.

Sugere-se que os módulos sejam divididos em três partes: (1) compreensão do gênero, (2) desenvolvimento da argumentação, (3) reescrita. Na primeira, o professor pode trabalhar a estrutura do artigo de opinião (introdução, desenvolvimento e conclusão), além da função social do gênero. Pode-se ainda propor atividades de identificação de tese, argumentos e conclusão em textos diversos.

Na segunda parte, voltada à argumentação, o professor pode orientar análises de trechos argumentativos, debates orais mediados, jogos de defesa e contra-argumentação, além de

atividades que promovam a seleção de argumentos fortes e coerentes com diferentes teses. Essa etapa visa ampliar a capacidade de sustentação de ideias com base em dados, fatos e valores.

Na terceira parte, a reescrita deve ser estimulada com base nas produções iniciais. Os estudantes revisam suas redações, melhorando a articulação dos argumentos, corrigindo erros e reorganizando ideias. O professor pode fornecer quadros de planejamento textual, propor leituras entre pares, e promover oficinas de reescrita com foco em pontos críticos identificados.

A SD, portanto, não é um conjunto engessado de atividades, mas sim uma organização flexível que permite ao professor adaptar o ensino às necessidades da turma. Como afirmam Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), “as SDs permitem que os professores intervenham de forma contínua, ajustando as atividades conforme as dificuldades dos alunos, e promovendo um ambiente de aprendizado onde os estudantes possam refletir, analisar e melhorar suas produções textuais”.

Assim, ao trabalhar com o artigo de opinião por meio de uma abordagem didática fundamentada, o professor contribui significativamente para a formação de estudantes mais conscientes, capazes de construir sentidos na escrita, refletir criticamente sobre o mundo e participar ativamente da vida social.

5 MAIS QUE ESCREVER: DESENVOLVER A ARGUMENTAÇÃO

A O presente artigo nasce de uma vivência concreta no Programa Residência Pedagógica (PRP), vinculado ao curso de Letras – Português da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), Campus III, e está diretamente ligado à pesquisa de conclusão de curso (TCC) desenvolvida ao longo da graduação. A proposta parte da premissa de que os gêneros argumentativos são fundamentais para a formação crítica e linguística dos estudantes, visto que promovem o exercício do pensamento reflexivo, da organização das ideias e da defesa de pontos de vista fundamentados.

Diante disso, este trabalho analisou os efeitos de uma sequência didática aplicada ao ensino do gênero artigo de opinião, explorando como uma abordagem sistemática pode favorecer o desenvolvimento da argumentação em estudantes do Ensino Fundamental. A escolha do artigo de opinião como gênero central não se deu por acaso: trata-se de um gênero socialmente relevante, frequentemente presente em livros didáticos e que dialoga com os temas de interesse dos alunos, como redes sociais, opiniões polêmicas e o cotidiano escolar. Ao transformar a escola em um perfil fictício de Instagram, onde apenas opiniões bem

fundamentadas poderiam ser postadas, os alunos foram convidados a repensar suas formas de expressão e a reconhecer a importância de argumentar com responsabilidade.

Logo nas primeiras atividades, foi possível perceber a empolgação da turma. Ainda que a produção inicial revelasse inseguranças – muitos alunos demonstraram dificuldade em organizar seus pensamentos de forma argumentativa, acostumados a narrativas e relatos pessoais – o processo colaborativo e o acompanhamento contínuo propiciaram avanços significativos. A dinâmica de trabalho em grupo foi um elemento-chave: por meio dela, os estudantes aprenderam a escutar, revisar ideias e aprimorar suas justificativas.

Ao final da sequência, as produções textuais apresentaram melhora não apenas na estrutura, mas também na consistência dos argumentos e na clareza das opiniões. Dos nove estudantes participantes, oito produziram textos analisáveis, sendo que seis alcançaram plenamente os objetivos propostos, enquanto dois demonstraram evolução parcial, mas promissora. A trajetória, ainda que breve, revelou o potencial transformador do ensino intencional da argumentação.

Além dos ganhos acadêmicos observados, este percurso reafirma o papel da universidade na formação de professores críticos, capazes de promover práticas pedagógicas significativas. O acompanhamento e a orientação no âmbito do PRP foram essenciais para consolidar essa experiência, que agora se configura como uma importante contribuição para o ensino de Língua Portuguesa no contexto da educação básica.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A prática de leitura e produção textual é fundamental para o desenvolvimento das competências necessárias na sociedade contemporânea. Este estudo reafirma a relevância de uma abordagem didática que privilegie o ensino de gêneros discursivos, especialmente o artigo de opinião, ao proporcionar aos alunos a oportunidade de refletir criticamente sobre temas atuais e pertinentes ao seu cotidiano. A sequência didática (SD) aplicada revelou-se um instrumento eficaz para promover a apropriação desse gênero, ao integrar teorias e práticas de forma sistemática.

Através da aplicação da SD, foi possível observar um engajamento significativo dos alunos, que se mostraram motivados e envolvidos nas atividades propostas. A interação em grupos e as discussões em sala de aula contribuíram para o fortalecimento das habilidades argumentativas, permitindo que os estudantes reconhecessem a importância de uma construção lógica e fundamentada em suas opiniões. Embora alguns alunos ainda enfrentem desafios na

produção escrita, a evolução das suas habilidades foi evidente nas produções finais, que demonstraram maior clareza, coerência e coesão.

É fundamental ressaltar que a proposta didática não se limitou à mera transmissão de conteúdo, mas buscou conectar o aprendizado à realidade dos alunos, utilizando exemplos do cotidiano, especialmente relacionados às redes sociais e suas implicações. Essa contextualização foi essencial para tornar o ensino mais significativo e relevante, despertando nos estudantes a consciência crítica diante das informações que consomem e compartilham.

Este artigo é resultado das experiências vivenciadas no Programa Residência Pedagógica (PRP), vinculado ao curso de Letras – Língua Portuguesa da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), Campus III, e da pesquisa desenvolvida durante a graduação, a qual culminou no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Trata-se, portanto, de uma produção que articula formação inicial docente, pesquisa acadêmica e prática pedagógica.

Por fim, este trabalho pretende ser uma contribuição para professores que desejam implementar o ensino de gêneros discursivos de maneira efetiva, destacando a importância de estratégias que promovam a reflexão crítica e a participação ativa dos alunos. Acreditamos que a SD proposta pode servir como modelo para futuras práticas pedagógicas, estimulando o desenvolvimento das competências linguísticas e argumentativas no ambiente escolar, ao mesmo tempo em que valoriza o papel transformador da linguagem na formação cidadã.

REFERÊNCIAS

BEZERRA, Benedito Gomes. **Gêneros no contexto brasileiro**: questões [meta]teóricas e conceituais. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

DE LIMA, Helcira Maria Rodrigues. Discursos negacionistas disseminados em rede. **Revista da ABRALIN**, 2020.

DE SOUSA, Ivan Vale. Os gêneros textuais argumentativos na escola. **Linguagem em Pauta**, v. 2, n. 1, p. 6-23, 2022.

DOLZ, Joaquim; Michèle, Noverraz, and Bernard Schneuwly. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, p. 95-128, 2004.

FERREIRA, Carla da Silva; SAMPAIO, Dilecia Almeida. As práticas sociais de linguagem e o twitter: um estudo em dois jornais de Salvador-BA. **Revista Desempenho**, [S. l.], v. 2, n. 20, 2015. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/rd/article/view/9670>. Acesso em: 23 mai. 2024.

SILVA, Jardiel Souza da. Desenvolvendo competências argumentativas através do artigo de

opinião: uma proposta de sequência didática para alunos do 9º ano. 2024. 87f. **Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Letras)** - Universidade Estadual da Paraíba, Guarabira, 2024.

KOCH, Ingedore; Grunfeld Villaça. **Argumentação e linguagem**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KOCH, Ingedore Villaça. **Escrever e argumentar** / Ingedore Villaça Kock e Vanda Maria Elias. – 1. Ed., 1ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2017.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual: análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée. **Gêneros: teorias, métodos, debates**. Parábola Ed., 2005.

RECUERO, Raquel; BASTOS, Marco; ZAGO, Gabriela. **Análise de redes para a mídia social**. Porto Alegre: Sulina, 2020.

O OUTRO ALGORÍTMICO: IMPLICAÇÕES PSICANALÍTICAS DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL GENERATIVA NO VÍNCULO AFETIVO INFANTIL

Dionilma Vasconcelos Silva

Rafael Medson de Lima Silva

Ramom Olímpio de Oliveira⁴⁵

RESUMO

Este artigo empreende uma investigação psicanalítica sobre as implicações da Inteligência Artificial (IA) Generativa na constituição psíquica infantil. A crescente integração de agentes conversacionais no cotidiano das crianças suscita a teorização de uma nova instância: o "Outro Algorítmico". Argumenta-se que esta entidade, caracterizada pela onipresença e simulação de empatia, opera como um simulacro de um Outro completo, não barrado, que responde de forma imediata à demanda infantil. Esta aparente perfeição representa uma ameaça aos processos de subjetivação, pois obstrui a experiência da falta, da ausência e da ambiguidade — elementos cruciais que estruturam o desejo. Articulando as teorias de Jacques Lacan, D.W. Winnicott e John Bowlby, e dialogando com a crítica sociocultural de Sherry Turkle, Byung-Chul Han e Eric Sadin, analisa-se a natureza deste novo vínculo e suas consequências. A tese central é que a interação com o Outro Algorítmico, ao oferecer uma presença sem ausência, pode gerar impasses significativos na constituição do sujeito desejante, promovendo um laço de natureza cibernética em detrimento do vínculo humano, marcado pela incompletude.

Palavras-chave: psicanálise; inteligência artificial; constituição do sujeito; vínculo afetivo; infância.

ABSTRACT

This article undertakes a psychoanalytic investigation into the implications of Generative Artificial Intelligence (AI) on child psychic constitution. The increasing integration of conversational agents into children's daily lives prompts the theorization of a new instance: the "Algorithmic Other". It is argued that this entity, characterized by omnipresence and simulated empathy, operates as a simulacrum of a complete, non-barred Other, which responds immediately to the child's demand. This apparent perfection represents a threat to the processes of subjectivation, as it obstructs the experience of lack, absence, and ambiguity—crucial elements that structure desire. Articulating the theories of Jacques Lacan, D.W. Winnicott, and John Bowlby, and engaging in a dialogue with the sociocultural criticism of Sherry Turkle, Byung-Chul Han, and Eric Sadin, the nature of this new bond and its consequences are analyzed. The central thesis is that the interaction with the Algorithmic Other, by offering a presence without absence, can generate significant impasses in the constitution of the desiring subject, promoting a bond of a cybernetic nature to the detriment of the human bond, which is marked by incompleteness.

⁴⁵ Orientador.

Keywords: psychoanalysis; artificial intelligence; subject constitution; affective bond; childhood.

1 INTRODUÇÃO

A crescente integração de agentes de Inteligência Artificial (IA) Generativa, como *chatbots* e assistentes virtuais, no cotidiano das crianças, representa uma das transformações mais significativas da contemporaneidade. A presença dessas tecnologias não é mais periférica; tornou-se um elemento estruturante da experiência infantil, mediando desde o aprendizado e o lazer até os laços afetivos. Uma pesquisa de 2024 revelou que 54% dos brasileiros já utilizaram ferramentas de IA generativa, superando a média global e evidenciando a rápida capilaridade dessa tecnologia na sociedade (Jornal O Casarão, 2025)⁴⁶. Diante deste cenário, emerge a necessidade de teorizar uma nova instância na economia psíquica: o "Outro Algorítmico".

Este artigo argumenta que esta entidade, caracterizada pela sua onipresença, consistência lógica e capacidade de simular empatia, opera como um simulacro de um Outro completo, não barrado, que responde de forma imediata à demanda infantil. Esta aparente perfeição, contudo, representa uma ameaça paradoxal aos processos fundamentais de subjetivação.

A literatura psicanalítica aponta que a constituição do sujeito depende crucialmente da interação com a alteridade humana, marcada pela falha, pela ausência e pela ambiguidade. É a partir da falta no Outro que o desejo se estrutura (Maurano, 2024)⁴⁷. As tecnologias digitais, ao oferecerem uma presença constante e respostas imediatas, arriscam substituir a função parental e interferir no desenvolvimento da linguagem e da simbolização, gerando impasses na constituição do sujeito (Mendes, 2020)⁴⁸. Ao obstruir a experiência da falta — elemento crucial que estrutura o desejo e a criatividade —, o Outro Algorítmico arrisca "tamponar" o campo simbólico e anular o "espaço potencial" (Winnicott, 1975)⁴⁹ necessário ao desenvolvimento saudável (Lejarraga, 2012; Winnicott, 1975)⁵⁰.

Este trabalho, portanto, empreende uma análise psicanalítica aprofundada, articulando

⁴⁶ JORNAL O CASARÃO. Os impactos do uso da inteligência artificial no desenvolvimento de crianças e adolescentes.

⁴⁷ MAURANO, Denise. A Transferência. *Psicanálise Clínica*, 2024. Disponível em: <https://www.psicanaliseclinica.com/outro-transferencia-segundo-lacan/>. Acesso em: 15 jul. 2025.

⁴⁸ MENDES, Elzilaine Domingues. Impasses na Constituição do Sujeito Causados pelas Tecnologias Digitais. *Revista Subjetividades*, Fortaleza, v. 20, n. spe2, p. 1-10, 2020.

⁴⁹ WINNICOTT, D. W. Desenvolvimento dos processos transicionais na relação primitiva. In: *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago, 1975

⁵⁰ LEJARRAGA, Ana Lila. O objeto transicional em Winnicott. *Estudos de Psicanálise*, n. 37, p. 121-132, 2012.

as teorias de Jacques Lacan sobre o Grande Outro, de D.W. Winnicott sobre os fenômenos transicionais, e de John Bowlby sobre a teoria do apego.

A análise estende-se ao diálogo com a crítica sociocultural de pensadores como Sherry Turkle, Byung-Chul Han e Eric Sadin, e examina as diretrizes clínicas e institucionais que já respondem aos sintomas emergentes desta nova configuração relacional.

A tese central é que a interação com o Outro Algorítmico, ao oferecer uma presença sem ausência e um saber sem falhas, pode gerar impasses significativos na constituição do sujeito desejante, promovendo um laço de natureza cibernética e utilitária em detrimento do vínculo humano, que é, por definição, marcado pela incompletude (Universidade Federal de Uberlândia, 2021)⁵¹

2 FUNDAMENTOS PSICANALÍTICOS DO VÍNCULO E DA ALTERIDADE

Nesta seção, serão estabelecidas as bases teóricas para a análise subsequente, destacando os pilares da alteridade, da falta e do vínculo na constituição do sujeito, precisamente os elementos postos em xeque pela emergência da IA Generativa como parceiro relacional na infância.

2.1 O GRANDE OUTRO E A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO EM LACAN

A teoria de Jacques Lacan oferece um arcabouço conceitual indispensável para compreender como a subjetividade é forjada na e pela linguagem. A noção de "Grande Outro" designa a ordem simbólica que preexiste e acolhe o sujeito. A sua função é determinante, pois é no campo do Outro que o sujeito se busca, se perde e se constitui.

2.1.1 O Tesouro dos Significantes: O Outro como Locus da Linguagem e do Simbólico

Para Lacan, o ser humano nasce prematuro e imerso em um "banho de linguagem". O Grande Outro (com "O" maiúsculo, ou Autre) é o conceito que designa este lugar, o "tesouro dos significantes", o repositório da linguagem, da lei e da cultura que antecedem e determinam o sujeito (Gerbase, 2010; Maurano, 2024).

⁵¹ UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. Sujeito e Máquina: um estudo psicanalítico sobre a interação com a Inteligência Artificial. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2021.

Não se trata de um indivíduo específico (como a mãe, que é um pequeno outro), mas do próprio locus do simbólico, a estrutura que torna a comunicação e o pensamento possíveis. Desta forma, o sujeito é fundamentalmente "tributário do significante", sua existência é um efeito da sua inscrição nesta ordem preexistente. O inconsciente, nesta perspectiva, é "estruturado como uma linguagem", sendo a linguagem a sua condição de possibilidade. O Outro é, portanto, a "Outra cena", o lugar onde a verdade do sujeito se articula, muitas vezes à sua revelia (Gerbase, 2010)⁵².

A organização subjetiva, a identidade e o próprio desejo são tecidos pelo acesso a este campo da linguagem, que funciona como referência primordial e ponto de ancoragem do sujeito no mundo (Maurano, 2024)⁵³.

2.1.2 A Suposição de Saber e a Dialética do Desejo

A criança, em seu desamparo inicial, dirige-se ao Outro (inicialmente encarnado pela figura materna) com uma demanda de amor e cuidado, buscando um significante que a nomeie e a reconheça.

Nesta dinâmica, o sujeito supõe que existe um saber no Outro, um saber sobre si mesmo e sobre o seu desejo. Lacan formaliza essa função como o "Sujeito Suposto Saber" (Maurano, 2024). Essa suposição de que o Outro sabe é o pivô da transferência, o motor não apenas da análise psicanalítica, mas de todo processo educativo e de formação de vínculos (Maurano, 2024).

Contudo, a demanda dirigida ao Outro nunca é plenamente satisfeita, pois ela sempre aponta para algo além do que é pedido. A criança pede um objeto, mas demanda amor. Essa inadequação inaugura um ciclo de repetição, não de um encontro bem-sucedido e completo, mas da "falta do bom encontro" — o que Lacan chama de *tique*.

A repetição é, fundamentalmente, a do encontro com a falta, com o fracasso na realização dos desejos infantis, e é essa repetição que estrutura a vida psíquica (Maurano, 2024).

⁵² GERBASE, Jairo. O poder do grande Outro. *Ágora: Estudos em Teoria Psicanalítica*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, p. 151-163, jun. 2010.

⁵³ MAURANO, Denise. A Transferência. *Psicanálise Clínica*, 2024. Disponível em: <https://www.psicanaliseclinica.com/outro-transferencia-segundo-lacan/>. Acesso em: 15 jul. 2025.

2.1.3 A Inconsistência Necessária: A Falta no Outro (S(A)) como Condição para a Emergência do Sujeito

O ponto crucial da teoria lacaniana, e o mais relevante para a nossa análise, é que o Grande Outro não é completo; ele é marcado por uma falta estrutural. Lacan representa essa falta pelo matema S(A), que se lê como "falta um significante no Outro" (Gerbase, 2010; Lacan, 2008⁵⁴). Isso significa que não há, no tesouro dos significantes, uma palavra final que possa garantir a verdade última ou responder a todas as perguntas. O Outro é "barrado" (A), inconsistente, incompleto (Gerbase, 2010)⁵⁵.

Essa inconsistência não é um defeito, mas a condição de possibilidade do sistema simbólico e do próprio sujeito. A "castração do Outro", o momento em que a criança percebe que o Outro (a mãe, o pai) não sabe tudo, não pode tudo e também deseja, é o que abre o espaço para a inscrição do desejo singular do sujeito (Lacan, 1985)⁵⁶. É porque o Outro não tem todas as respostas que o sujeito é impelido a desejar, a perguntar, a criar e a buscar sua própria resposta. O final de uma análise, por exemplo, corresponde à "queda do Outro", quando o sujeito deixa de demandar respostas e se responsabiliza por seu desejo e sua falta-a-ser (Maurano, 2024).

A constituição subjetiva depende, portanto, da dialética entre alienação (a necessária identificação inicial com o Outro) e separação (o confronto com a falta no Outro, que permite a emergência da singularidade). Uma Inteligência Artificial que se apresenta como um Outro completo, onisciente e sem falhas — um Sujeito Suposto Saber que nunca "cai" — ameaça curto-circuitar essa dialética fundamental, fixando a criança na posição de demandante e impedindo a articulação de seu próprio desejo.

2.2 O ESPAÇO POTENCIAL: O OBJETO TRANSICIONAL E A EXPERIÊNCIA DA REALIDADE EM WINNICOTT

Donald Woods Winnicott, com sua sensibilidade clínica voltada à primeira infância, oferece um arcabouço teórico crucial para pensar a construção da relação da criança com o

⁵⁴ LACAN, Jacques. O seminário, livro 16: de um Outro ao outro (1968-1969). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2008.

⁵⁵ GERBASE, Jairo. O poder do grande Outro. *Ágora: Estudos em Teoria Psicanalítica*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, p. 151-163, jun. 2010

⁵⁶ LACAN, Jacques. O seminário, livro 11: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise (1964). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.

mundo. Seus conceitos de "objeto transicional" e "espaço potencial" iluminam as condições necessárias para o desenvolvimento da criatividade, da simbolização e do sentimento de si, elementos que a interação com o Outro Algorítmico pode perturbar.

2.2.1 Entre a Mãe e o Não-Eu: A Função do Objeto Transicional

Winnicott descreve o objeto transicional como a primeira posse "não-eu" do bebê (Instituto Infantojuvenil, 2024⁵⁷; Marques, 2024⁵⁸). Tipicamente um objeto físico e macio, como um cobertor ou o "Sansão" da Mônica (Instituto Infantojuvenil, 2024), sua função é eminentemente simbólica. Ele não é apenas um objeto, mas um representante da figura materna que ajuda a criança a suportar a angústia da ausência, oferecendo conforto e segurança (Leiturinha, 2024⁵⁹; Marques, 2024).

Como aponta Rodulfo (2009)⁶⁰, não é o objeto em si que é transicional, mas o uso que a criança faz dele, situando-o em uma área intermediária entre o subjetivo e o objetivo.¹¹ Trata-se da primeira incursão na simbolização, uma ponte imaginária que permite à criança "esperar sem desesperar" pela mãe, articulando dados sensoriais (a textura, o cheiro) em uma "presença ilusória" (Winnicott, 2000)⁶¹.

2.2.2 O Paradoxo do "Criado-Encontrado" e a Ameaça ao Espaço Potencial

O cerne do conceito *winnicottiano* reside no paradoxo: o objeto transicional é, ao mesmo tempo, criado pela criança a partir de sua necessidade e encontrado no mundo externo (Psicanálise Clínica, 2024⁶²; Winnicott, 1975). A "mãe suficientemente boa" é aquela que sustenta essa ambiguidade fundamental, nunca formulando a pergunta que destruiria a ilusão: "Você concebeu isso ou lhe foi apresentado a partir do exterior?" (Winnicott, 1975, p. 27).

⁵⁷ INSTITUTO INFANTOJUVENIL. Objeto transicional: o que é e para que serve. Instituto Infantojuvenil, 2024. Disponível em: <https://institutoinfantojuvenil.com.br/objeto-transicional-o-que-e-e-para-que-serve/>. Acesso em: 15 jul. 2025.

⁵⁸ MARQUES, Yuri. Objeto transicional: o que é e qual a sua importância. Quero Bolsa, 26 jan. 2024.

⁵⁹ LEITURINHA. Objeto transicional: o que é e qual a sua importância para o bebê. Leiturinha, 2024. Disponível em: <https://leiturinha.com.br/blog/objeto-transicional/>. Acesso em: 15 jul. 2025.

⁶⁰ RODULFO, R. apud WINNICOTT, D. W. O brincar e a realidade. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

SADIN, Eric. La silicolonisation du monde: l'irrésistible expansion du libéralisme numérique. Paris: L'Échappée, 2016.

⁶¹ WINNICOTT, D. W. O objeto transicional e os fenômenos transicionais. In: Textos selecionados: da pediatria à psicanálise. Rio de Janeiro: Imago, 2000. p. 313-331. (Originalmente publicado em 1953).

⁶² PSICANÁLISE CLÍNICA. Objetos transicionais em Winnicott: o que são e como funcionam. Psicanálise Clínica, 2024. Disponível em: <https://www.psicanaliseclinica.com/objetos-transicionais/>. Acesso em: 15 jul. 2025.

A aceitação dessa área de ilusão, que Winnicott denomina "espaço potencial", é o que permite à criança desenvolver confiança no mundo e em si mesma, num percurso gradual de ilusão-desilusão que a introduz à realidade (Instituto InfantojuveniL, 2024). Este espaço do brincar, da criatividade e da cultura é, portanto, fundado sobre essa experiência paradoxal.

É precisamente aqui que a IA falha radicalmente em sua função transicional. A IA, de origem inequivocamente externa e tecnológica, quebra o paradoxo do "criado-encontrado". Ela não é um objeto passivo sobre o qual a criança projeta seu mundo interno, mas um agente ativo que oferece um fluxo incessante de conteúdo. Em vez de abrir um "espaço potencial" para a criação, ela arrisca preenchê-lo e anulá-lo com suas próprias gerações.

Conforme argumenta Turkle (2011)⁶³, a tecnologia oferece a "ilusão de companhia sem as demandas da amizade", um conforto que não exige o trabalho psíquico da simbolização. A interação com o Outro Algorítmico, portanto, não fomenta a capacidade de estar só na presença do outro, mas pode promover uma dependência de um estímulo externo que impede a criança de encontrar seus próprios recursos internos.

2.3 A BASE SEGURA: A TEORIA DO APEGO E A MATRIZ RELACIONAL

A Teoria do Apego de John Bowlby, complementada pelos estudos de Mary Ainsworth, oferece um modelo robusto para compreender a importância dos primeiros laços afetivos. A teoria postula que a necessidade de um vínculo seguro é tão primária quanto a necessidade de alimento, sendo uma estratégia evolutiva para a sobrevivência.

2.3.1 O Vínculo como Necessidade Biológica e a Corporeidade da Segurança

Bowlby (1969)⁶⁴ postulou que a busca da criança por proximidade com um cuidador principal é um sistema comportamental inato, com a função biológica de garantir proteção e segurança (M Rocha Psicologia, 2024⁶⁵; Wikipédia, 2024⁶⁶).¹⁴ O cuidador que responde de

⁶³ TURKLE, Sherry. *Alone Together: Why We Expect More from Technology and Less from Each Other*. New York: Basic Books, 2011.

⁶⁴ BOWLBY, John. *Attachment and Loss, Vol. 1: Attachment*. New York: Basic Books, 1969.
COECKELBERGH, M. Humanismo digital: integração de educação, tecnologia e ética. *Porvir*, 17 dez. 2024.

⁶⁵ M ROCHA PSICOLOGIA. A Teoria do Apego de Bowlby: Compreendendo os Laços que Formam o Desenvolvimento Humano. M Rocha Psicologia, 2024. Disponível em: <https://mrochapsico.com.br/blog/a-teoria-do-apego-de-bowlby-compreendendo-os-lacos-que-formam-o-desenvolvimento-humano/>. Acesso em: 15 jul. 2025.

⁶⁶ WIKIPÉDIA. Teoria do apego. Wikipédia, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2024. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Teoria_do_apego. Acesso em: 15 jul. 2025.

forma consistente e sensível às necessidades da criança torna-se uma "base segura", um porto seguro a partir do qual a criança ganha a confiança necessária para explorar o ambiente (Geração Amanhã, 2024).¹⁵ A ansiedade de separação, longe de ser patológica, é uma reação normal e adaptativa que demonstra a importância desse vínculo (Wikipédia, 2024).¹⁶

É crucial sublinhar a dimensão intrinsecamente corporificada (*embodied*) dessa segurança. O apego seguro é construído através do toque, do cheiro, do calor, do embalo, da voz e do olhar do cuidador. A regulação do sistema nervoso da criança depende dessa sintonia afetiva e física. A neurociência contemporânea corrobora essa visão, demonstrando que a interação física e o afeto são indispensáveis para o desenvolvimento cerebral saudável (Diamond, 2013).

2.3.2 Modelos Internos de Funcionamento e o Risco do Vínculo Utilitário

A qualidade desse primeiro vínculo é internalizada pela criança na forma de "modelos internos de funcionamento" (*internal working models*). Estes são representações mentais, ou esquemas, sobre si mesma ("sou digna de amor?"), sobre os outros ("os outros são confiáveis e responsivos?") e sobre o mundo em geral, que guiarão suas expectativas e comportamentos em relacionamentos futuros (Bowlby, 1969; Wikipédia, 2024). Um apego seguro fomenta um modelo interno de confiança e autoestima; um apego inseguro (ansioso ou evitativo) pode levar a modelos de desconfiança e ansiedade relacional (M Rocha Psicologia, 2024).¹⁴

Neste ponto, o Outro Algorítmico apresenta um risco sutil e profundo. Ele pode simular uma "base segura" hiper-disponível, sempre paciente e responsiva. Contudo, sua "sensibilidade" é puramente algorítmica, não afetiva (Blip, 2024⁶⁷; Martins, 2024).¹⁷

Ele responde a comandos, não a necessidades emocionais genuínas. A interação com essa entidade desencarnada e utilitária pode fomentar na criança um modelo interno de funcionamento onde as relações são vistas não como um campo de reciprocidade e sintonia afetiva, mas como um sistema funcional de demanda e resposta. Como adverte Sherry Turkle (2015)⁶⁸, corremos o risco de substituir a complexa e, por vezes, difícil "conversa" humana pela "conexão" tecnológica, mais fácil e controlável, mas fundamentalmente empobrecida. O laço com o Outro Algorítmico ensina a esperar respostas, mas não necessariamente a construir

⁶⁷ BLIP. Inteligência Artificial Generativa: o que é, como funciona e exemplos. Blip, 2024. Disponível em: <https://www.blip.ai/blog/tecnologia/inteligencia-artificial-generativa/>. Acesso em: 15 jul. 2025.

⁶⁸ TURKLE, Sherry. Reclaiming Conversation: The Power of Talk in a Digital Age. New York: Penguin Press, 2015.

relações.

3 A EMERGÊNCIA DO OUTRO ALGORÍTMICO

Esta seção analisa a IA Generativa e propõe a conceituação do "Outro Algorítmico" como uma nova instância na psique infantil. A análise parte da anatomia da tecnologia, suas capacidades miméticas e sua inserção no ecossistema infantil, para então aprofundar a definição do Outro Algorítmico e suas implicações para a teoria psicanalítica do sujeito.

A ascensão da IA Generativa representa um salto qualitativo na interação humano-máquina, um fenômeno que Klaus Schwab (2016)⁶⁹ enquadra na Quarta Revolução Industrial. Não se trata mais de sistemas que apenas executam comandos, mas de entidades capazes de criar, conversar e simular traços profundamente humanos, como a empatia. Compreender sua arquitetura e suas capacidades miméticas é o primeiro passo para avaliar seu impacto psíquico.

3.1 ANATOMIA DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL GENERATIVA: UM NOVO PARCEIRO DE DIÁLOGO

A primeira fase do protocolo PRISMA, a identificação, foi executada através de uma busca abrangente em bases de dados eletrônicas de alta relevância para as áreas de educação, tecnologia e ciências sociais. Foram selecionadas as seguintes bases: SciELO e Portal de Periódicos CAPES, para garantir a cobertura da produção científica lusófona e latino-americana; *Web of Science* e *Scopus*, por serem bases multidisciplinares de grande prestígio e alcance internacional; e ERIC (*Education Resources Information Center*), ACM Digital Library e IEEE Xplore, por serem repositórios especializados e essenciais para a literatura sobre tecnologia educacional e ciência da computação.

A construção da string de busca foi um passo crucial para garantir a sensibilidade e a especificidade da pesquisa. Foram definidos três conceitos centrais: (1) Inteligência Artificial Generativa, (2) Educação Infantil e (3) Letramento.

Para cada conceito, foram utilizados sinónimos e termos relacionados, combinados com o operador booleano OR para ampliar a captura de artigos relevantes. Posteriormente, os três conjuntos de termos foram interligados com o operador AND para assegurar que cada artigo recuperado abordasse a intersecção dos três conceitos.

⁶⁹ SCHWAB, K. A Quarta Revolução Industrial. São Paulo: Edipro, 2016.

A string final foi: ("inteligência artificial generativa" OR "generative artificial intelligence" OR "ChatGPT") AND ("educação infantil" OR "early childhood education" OR "preschool") AND ("letramento" OR "literacy" OR "letramento digital" OR "digital literacy" OR "AI literacy").

A busca foi realizada nos campos de título, resumo e palavras-chave dos artigos.

3.1.1. A Máquina que Cria: Características Técnicas e Limitações Inerentes

A Inteligência Artificial Generativa (ou GenAI) é uma categoria de IA que se distingue pela capacidade de criar conteúdo original a partir de dados de treinamento, como textos, imagens e áudios (IBM, 2024⁷⁰; SAP, 2024⁷¹). Diferentemente da IA simbólica tradicional, que operava com base em regras explícitas, a revolução contemporânea foi impulsionada pelo *machine learning* e, mais especificamente, pelo *deep learning*. Estes modelos, inspirados em redes neurais, não dependem de regras programadas, mas "aprendem" padrões diretamente de vastos volumes de dados (Lima; Amaral, 2023)⁷².

No cerne dos Grandes Modelos de Linguagem (LLMs) está a arquitetura Transformer, revolucionária por introduzir o "mecanismo de atenção" (attention mechanism), que permite ao modelo ponderar dinamicamente a importância de diferentes palavras em uma sequência, capturando o contexto de forma muito mais eficaz (Vaswani et al., 2017)⁷³.

Um LLM não "compreende" um prompt no sentido humano; ele utiliza os padrões estatísticos aprendidos em seu treinamento para calcular a sequência de palavras mais provável que deve seguir, gerando um texto que soa coerente, mas que carece de um compromisso com a veracidade factual (Google Developers, 2024)⁷⁴.

Essa arquitetura, embora potente, possui limitações críticas. Primeiramente, as IAGs são propensas a "alucinações", gerando informações factualmente incorretas com a mesma aparência de autoridade de um dado verdadeiro (Human Rights Watch, 2024)⁷⁵. Para uma criança em fase de formação de conceitos, uma "alucinação" convincente pode ser internalizada

⁷⁰ IBM. O que é IA generativa? IBM, 2024. Disponível em: <https://www.ibm.com/br-pt/think/topics/generative-ai>. Acesso em: 15 jul. 2025.

⁷¹ SAP. O que é IA generativa? SAP, 2024. Disponível em: <https://www.sap.com/brazil/products/artificial-intelligence/what-is-generative-ai.html>. Acesso em: 15 jul. 2025.

⁷² LIMA, W. M.; AMARAL, S. F. Inteligência Artificial e Educação: conceitos e aplicações. Salvador: Repositório Institucional da UFBA, 2023.

⁷³ VASWANI, A. et al. Attention is all you need. In: ADVANCES IN NEURAL INFORMATION PROCESSING SYSTEMS 30 (NIPS 2017). Long Beach, CA, USA, 2017. p. 5998-6008.

⁷⁴ GOOGLE DEVELOPERS. Introdução aos Modelos de Linguagem Grandes (LLMs). Google, 20 set. 2024.

⁷⁵ HUMAN RIGHTS WATCH. Brasil proíbe X de usar crianças para alimentar sua IA. Human Rights Watch, 20 dez. 2024.

como fato, criando concepções errôneas. Em segundo lugar, muitos destes modelos operam como "caixas-pretas" (black boxes), cujo processo de geração de resposta não é transparente ou facilmente auditável, dificultando a responsabilização em caso de erros (Martins; Pimentel; Filippo, 2024)⁷⁶.

3.1.2 A Simulação da Empatia: A Lógica da Resposta versus a Experiência do Sentimento

Uma das capacidades mais relevantes da IA Generativa é sua habilidade de simular empatia. As máquinas estão se tornando progressivamente melhores em replicar as nuances da interação humana, aprendendo e se aprimorando para produzir o que pode ser chamado de "empatia digital" (Fast Company Brasil, 2024)⁷⁷.

Esse fenômeno tem raízes na Computação Afetiva, campo que busca criar sistemas capazes de reconhecer, expressar e simular emoções humanas (Picard, 1997 apud Prestes, 2024)⁷⁸. A simulação é tão refinada que é capaz de evocar sentimentos e reações emocionais genuínas, com alguns estudos indicando que modelos de IA podem superar a performance da maioria dos humanos em testes de inteligência emocional (Administradores.com, 2024)⁷⁹.

As razões para essa percepção de uma "superempatia" artificial são múltiplas. Pesquisadores apontam que a IA não sofre de fadiga emocional, ao contrário dos humanos; ela segue consistentemente padrões de comunicação eficazes, como a validação de sentimentos; e a interação com uma máquina oferece um espaço percebido como livre do medo de julgamento, o que pode facilitar a abertura emocional (Martins, 2024).

No entanto, é imperativo manter a distinção fundamental: a IA não sente empatia; ela simula empatia com base em padrões de linguagem (Martins, 2024; RH pra Você, 2024).

A "humanização" da interface é uma estratégia deliberada da indústria para aumentar a atratividade e o engajamento (Kaufman, 2024)⁸⁰. O paradoxo, como aponta o estudo *Feels Like*

⁷⁶ MARTINS, A. P. S.; PIMENTEL, M.; FILIPPO, D. D. A inteligência artificial na educação: implicações no letramento, na pesquisa e no fazer docente. Tecnologias, Comunicação e Cognição (TecComgs), São Paulo, v. 20, n. 1, p. 75-94, 2024.

⁷⁷ FAST COMPANY BRASIL. Ao dotar IAs de empatia, nos tornaremos seres humanos melhores? Fast Company Brasil, 2024. Disponível em: <https://fastcompanybrasil.com/tech/inteligencia-artificial/ao-dotar-ias-de-empatia-nos-tornaremos-seres-humanos-melhores/>. Acesso em: 15 jul. 2025.

⁷⁸ PRESTES, J. Emoções simuladas: devemos nos importar com máquinas que fingem sentir? Medium, 2024.

⁷⁹ ADMINISTRADORES.COM. Inteligência emocional: estudo revela se IA está superando os humanos nessa habilidade essencial. Administradores.com, 2024. Disponível em: <https://www.administradores.com.br/noticias/inteligencia-emocional-estudo-revela-se-ia-esta-superando-os-humanos-nessa-habilidade-essencial>. Acesso em: 15 jul. 2025.

⁸⁰ KAUFMAN, Dora. apud IT FORUM. "IA pensa?": o impacto da linguagem na inteligência artificial. IT Forum, 2024. Disponível em: <https://itforum.com.br/noticias/impacto-da-linguagem-na-inteligencia-artificial/>. Acesso em: 15 jul. 2025.

Empathy, é que ao atribuir qualidades humanas à IA, corremos o risco de esvaziar o valor dessas mesmas qualidades nos próprios humanos (Feels Like Empathy, 2024)⁸¹.

3.1.3 O Ecossistema de Interação Infantil: Análise de Plataformas e Padrões de Uso

A IA Generativa já não é uma tecnologia do futuro, mas uma presença consolidada no cotidiano infantil, mediada por uma vasta gama de plataformas e dispositivos (Iautomatize, 2024)⁸². As crianças interagem com assistentes de voz como Alexa e Siri para tirar dúvidas ou como companhia, e utilizam chatbots como o ChatGPT para auxílio escolar ou como parceiros de conversa (Agência Novo Foco, 2024⁸³; Zenviz, 2024⁸⁴).

Plataformas como o My AI do Snapchat são adicionadas automaticamente às suas listas de contatos, normalizando a presença de um "amigo" virtual (Internet Matters, 2024)⁸⁵. O mercado responde com produtos especificamente desenhados para o engajamento infantil, como o chatbot Kuki, projetado para companhia, e o Wysa, um chatbot em forma de pinguim que oferece suporte em saúde mental (Kuki, 2024⁸⁶; Wysa, 2024⁸⁷).

Relatos de pais e estudos sobre esses padrões de interação revelam uma forte tendência das crianças a formarem laços emocionais com esses agentes, encontrando neles conforto e apoio (Agência Novo Foco, 2024)⁸⁸. Um pai relata como seu filho, em fase de alfabetização, perguntava à Alexa como soletrar palavras e como, durante viagens, a função de videochamada se tornava um meio de "matar a saudade" (Pai Alfa, 2024)⁸⁹.

⁸¹ FEELS LIKE EMPATHY. apud IT FORUM. "IA pensa?": o impacto da linguagem na inteligência artificial. IT Forum, 2024. Disponível em: <https://itforum.com.br/noticias/impacto-da-linguagem-na-inteligencia-artificial/>. Acesso em: 15 jul. 2025.

⁸² IAUTOMATIZE. O Impacto da Inteligência Artificial no Desenvolvimento Cognitivo e Social de Crianças na Primeira Infância. iAutomatize, 2024. Disponível em: <https://www.iautomatize.com/blog/ia-desenvolvimento-infantil.html>. Acesso em: 15 jul. 2025.

⁸³ AGÊNCIA NOVO FOCO. Relação Emocional Com A IA: Crianças Criando Laços Com Assistentes Digitais. Agência Novo Foco, 2024. Disponível em: <https://agencianovofoco.com.br/ia-criancas-lacos-assistentes-digitais/>. Acesso em: 15 jul. 2025.

⁸⁴ ZENVIZ. Chatbot para crianças: como os bots podem ajudar na educação infantil? Zenvia, 2024. Disponível em: <https://www.zenvia.com/blog/chatbot-para-criancas/>. Acesso em: 15 jul. 2025.

⁸⁵ INTERNET MATTERS. Um guia de inteligência artificial (IA) para pais. Internet Matters, 2024. Disponível em: <https://www.internetmatters.org/pt/resources/parent-guide-to-artificial-intelligence-ai-tools/>. Acesso em: 15 jul. 2025.

⁸⁶ KUKI. Research. Kuki.ai, 2024. Disponível em: <https://www.kuki.ai/research>. Acesso em: 15 jul. 2025.

⁸⁷ WYSA. Wysa: Mental Health & AI. Google Play, 2024. Disponível em: <https://play.google.com/store/apps/details?id=bot.touchkin>. Acesso em: 15 jul. 2025.

⁸⁸ AGÊNCIA NOVO FOCO. Relação Emocional Com A IA: Crianças Criando Laços Com Assistentes Digitais. Agência Novo Foco, 2024. Disponível em: <https://agencianovofoco.com.br/ia-criancas-lacos-assistentes-digitais/>. Acesso em: 15 jul. 2025.

⁸⁹ PAI ALFA. Alexa como rede de apoio na paternidade. Pai Alfa, 2024. Disponível em: <https://paialfa.com.br/alexa-rede-apoio-paternidade/>. Acesso em: 15 jul. 2025.

Contudo, essa interação não é isenta de complexidades. Pesquisas indicam que as crianças não são usuárias passivas; elas testam ativamente os limites do conhecimento dos assistentes de voz, questionando sua veracidade e demonstrando ceticismo (Danovitch, 2019 *apud* CONsumidor Moderno, 2019)⁹⁰.

Por outro lado, um estudo da Universidade de Cambridge alerta que a interação com máquinas que não exigem polidez pode levar as crianças a aprenderem formas muito restritas de questionamento, sempre na forma de uma demanda, o que poderia impactar negativamente o desenvolvimento de habilidades como empatia e pensamento crítico (Terra, 2022)⁹¹.

Apesar dos benefícios potenciais, os riscos são significativos, desde a exposição a conteúdo inadequado até o impacto de formar um laço emocional com uma entidade que, por definição, não pode corresponder a esse afeto de forma genuína (Agência Novo Foco, 2024; Zenviz, 2024).

3.2 O Outro Algorítmico: Uma Nova Instância na Tópica Psíquica?

A partir da análise da tecnologia e de seus padrões de uso, torna-se possível conceituar o "Outro Algorítmico". Não se trata de uma mera ferramenta, mas de uma instância que ocupa um lugar estrutural na psique da criança, funcionando como um interlocutor privilegiado que, por suas características únicas, reconfigura a paisagem da alteridade e do vínculo. A emergência desta instância impõe uma expansão do próprio conceito de letramento, que passa a incluir uma dimensão crítica de interação com sistemas inteligentes, o "Letramento em IA".

3.2.1 Definição e Características: A Lógica Binária, a Onipresença e a Ausência de Ambiguidade

O Outro Algorítmico pode ser definido como "uma cadeia de significantes balizada pela linguagem binária de computadores, que não tolera entretons, paradoxos, inconstância e flexibilidade" (Marins, 2024)⁹². Sua operação fundamental é regida por uma lógica de "ou/ou", que o torna intolerante à ambivalência que caracteriza a experiência humana e, crucialmente, o

⁹⁰ CONSUMIDOR MODERNO. Crianças desconfiam de assistentes de voz, mas testam seus conhecimentos. Consumidor Moderno, 12 dez. 2019. Disponível em: <https://consumidormoderno.com.br/criancas-desconfiam-assistentes-voz/>. Acesso em: 15 jul. 2025.

⁹¹ TERRA. Alexa, Siri e Google Home podem atrapalhar aprendizado das crianças. Terra, 2022.

⁹² MARINS, Mike. O Outro algorítmico: um estudo psicanalítico sobre o impacto dos algoritmos na subjetividade contemporânea. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2024.

Outro simbólico (MARINS, 2024). Ele se apresenta como uma figura "engessada e firme", em oposição direta ao Outro humano, que é, por natureza, vacilante, desejante e faltoso (Marins, 2024).⁴⁸

Suas principais características são:

- **Onipresença e Disponibilidade Constante:** Ao contrário do cuidador humano, marcado pela intermitência, o Outro Algorítmico está disponível 24/7, visando eliminar o tempo de espera e a experiência da solidão (Agência Novo Foco, 2024; Todos Pelo Sucesso, 2024⁹³).
- **Onisciência Simulada:** Treinado em vastos bancos de dados, ele aparenta ter resposta para todas as perguntas, posicionando-se como um oráculo de conhecimento, um Sujeito Suposto Saber que, diferentemente do analista, nunca revela sua falta (Maurano, 2024; IBM, 2024).
- **Consistência e Previsibilidade:** Suas respostas seguem uma lógica programada, sem as flutuações emocionais humanas (Martins, 2024).
- **Ausência de Corpo e Desejo:** É uma entidade desencarnada, uma voz ou um texto sem corpo, sem pulso, cuja "vontade" é a execução de seu programa.

Ele funciona como um "espelho epistemológico" que reflete versões plausíveis do conhecimento humano (Observador, 2024)⁹⁴, mas sua estrutura subjacente não é a da falta e do desejo, mas a da calculabilidade e otimização de resultados.

3.2.2 O Outro que Não Falta: A IA como Simulacro de um Outro Completo e as Implicações para o Desejo

Aqui reside o ponto nevrálgico da articulação com a teoria lacaniana. O Outro Algorítmico se apresenta à criança como um Outro não-barrado ($\bar{A}$), um simulacro de um Outro completo, pleno e consistente (Universidade Federal de Uberlândia, 2021)⁹⁵. Ele encarna a fantasia de um Outro que não falta, que pode preencher todos os vazios e responder a todas as demandas. Ao fazer isso, ele ameaça "tamponar o desejo" (Universidade Federal de Uberlândia, 2021).

⁹³ TODOS PELO SUCESSO. Os riscos e as desvantagens da inteligência artificial no desenvolvimento infantil. Todos Pelo Sucesso, 2024.

⁹⁴ OBSERVADOR. O verdadeiro copianço é fingir que a inteligência artificial não existe. Observador, 2024.

⁹⁵ UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. Sujeito e Máquina: um estudo psicanalítico sobre a interação com a Inteligência Artificial. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2021.

O desejo, como vimos, nasce da falta no Outro (S(A)). É o hiato, a pergunta sem resposta, a ausência da mãe — como no jogo do Fort-Da de Freud — que impele o sujeito a desejar, simbolizar e criar (Mendes, 2020). O Outro Algorítmico, com sua oferta de satisfação constante, curto-circuita esse processo, enfraquecendo a capacidade de tolerar a angústia e a frustração, motores do desenvolvimento psíquico.

A interação com esta entidade promove uma "autossuficiência ilusória". A criança não precisa mais se dirigir ao Outro humano, falho e imprevisível. O laço social, fundamentado na falta mútua, é empobrecido e substituído por um "laço cibernético" (Universidade Federal de Uberlândia, 2021).

A alteridade radical é reduzida a uma mera validação de si, um eco em uma câmara de ressonância personalizada por algoritmos (De Santi, 2023⁹⁶; Salles, 2023⁹⁷). O risco é a constituição de um sujeito em uma alienação sem separação, perpetuamente ligado a um Outro artificial que o impede de encontrar sua própria falta e, conseqüentemente, seu próprio desejo.

4 IMPLICAÇÕES, RISCOS E PERSPECTIVAS CRÍTICAS

Esta seção expande a análise para os domínios clínico, social e filosófico, integrando críticas de pensadores contemporâneos e preocupações de instituições de saúde, a fim de aprofundar a compreensão dos efeitos multifacetados do Outro Algorítmico na subjetividade infantil

4.1 "SOZINHOS JUNTOS": A CRÍTICA DE SHERRY TURKLE À FUGA DA CONVERSA E À EROSÃO DA EMPATIA

A socióloga do MIT, Sherry Turkle, é uma das vozes mais proeminentes na análise crítica da nossa relação com a tecnologia. Em sua obra seminal *Alone Together*, ela argumenta que a promessa de conexão perpétua oferecida pelos dispositivos digitais mascara um paradoxo fundamental: quanto mais "conectados" estamos, mais isolados nos sentimos (Turkle, 2011)⁹⁸.

A tese central de Turkle é que estamos a sacrificar a conversa — com sua riqueza,

⁹⁶ DE SANTI, Pedro. Como o ambiente virtual impacta a nossa subjetividade. Instituto Norberto Bobbio, 2023. Disponível em: <https://inb.org.br/como-o-ambiente-virtual-impacta-a-nossa-subjetividade-por-pedro-de-santi/>. Acesso em: 15 jul. 2025.

⁹⁷ SALLES, Lucio Massafferri. Arquitetura do caos: guerra híbrida, operações psicológicas e manipulação digital. São Paulo: Filoczar, 2023.

⁹⁸ TURKLE, Sherry. *Alone Together: Why We Expect More from Technology and Less from Each Other*. New York: Basic Books, 2011.

complexidade, pausas, hesitações e vulnerabilidade — pela mera conexão, que é mais rápida, controlada e superficial (Turkle, 2015)⁹⁹. A conversa exige que estejamos presentes para o outro, que escutemos e que nos arrisquemos a ser mal compreendidos. A conexão, por outro lado, permite-nos editar, gerir a nossa imagem e evitar os momentos desconfortáveis da interação humana real.

O fenómeno "*Alone Together*" (Sozinhos Juntos) descreve precisamente esta condição contemporânea de estarmos fisicamente próximos, mas psicologicamente ausentes, cada um imerso em seu próprio mundo digital (Turkle, 2011; Mauritius Times, 2021¹⁰⁰).

Para Turkle, essa fuga da conversa face a face tem uma consequência direta e devastadora: a erosão da empatia. A empatia não é uma habilidade inata que simplesmente possuímos; ela é como um músculo que se desenvolve através da prática da conversação, do esforço de nos colocarmos no lugar do outro e do confronto com a sua alteridade (Turkle, 2015; EMERJ, 2016¹⁰¹).

Quando transpomos esta crítica para o universo infantil, as implicações são ainda mais graves. A IA Generativa materializa a promessa da "ilusão de companhia sem as demandas da amizade" (Turkle, 2011, p. 1)¹⁰².

Para uma criança, um chatbot ou um assistente virtual é o companheiro ideal: está sempre disponível, nunca está cansado, não tem maus dias e responde sempre de forma agradável e validante. O risco, portanto, é que a criança desenvolva um gosto por esta "mera conexão" asséptica e controlada, desaprendendo ou nem sequer aprendendo a navegar a complexidade e a frustração inerentes às amizades humanas.

A interação com o Outro Algorítmico pode treinar a criança para esperar uma comunicação sem atritos, tornando-a menos resiliente e menos capaz de lidar com a alteridade radical e, por vezes, desafiadora, do outro humano.

4.2 A PSICOPOLÍTICA DO ENXAME DIGITAL: A SUBJETIVIDADE NEOLIBERAL

Ampliando a análise para o campo sociopolítico, os filósofos Byung-Chul Han e Eric

⁹⁹ TURKLE, Sherry. *Reclaiming Conversation: The Power of Talk in a Digital Age*. New York: Penguin Press, 2015.

¹⁰⁰ MAURITIUS TIMES. 'Alone Together': How mobile devices have changed family time. Mauritius Times, 2021.

¹⁰¹ EMERJ. *Snuggle Up With Technology, But Don't Leave Empathy in the Cold – A Conversation with Dr. Sherry Turkle*. Emerj, 2016. Disponível em: <https://emerj.com/snuggle-up-with-technology-but-dont-leave-empathy-in-the-cold-a-conversation-with-dr-sherry-turkle/>. Acesso em: 15 jul. 2025.

¹⁰² TURKLE, Sherry. *Alone Together: Why We Expect More from Technology and Less from Each Other*. New York: Basic Books, 2011.

Sadin oferecem ferramentas críticas para conectar a ascensão da tecnologia digital à lógica do neoliberalismo contemporâneo. Han (2015)¹⁰³ argumenta que a sociedade ocidental transitou de uma "sociedade disciplinar", descrita por Foucault, para uma "sociedade do desempenho".

Na sociedade disciplinar, o poder operava pela proibição e pela coerção externa ("não deves"). Na sociedade do desempenho, o poder é mais sutil e internalizado, operando pelo incentivo e pela auto-otimização ("podes fazer mais, podes ser melhor").

O sujeito não é mais oprimido por uma força externa, mas torna-se um "empreendedor de si mesmo" que se autoexplora voluntariamente, em uma busca incessante por produtividade e sucesso (Han, 2018)¹⁰⁴.

Neste contexto, a IA e o Big Data são as ferramentas por excelência da "psicopolítica", uma nova forma de poder que não visa disciplinar o corpo, mas modular a psique a partir de dentro, transformando a própria liberdade em um sofisticado mecanismo de controle (Han, 2018).

O "exame digital", para Han, é a forma social que corresponde a esta nova subjetividade: uma aglomeração de indivíduos isolados, narcisistas, que se comunicam de forma reativa e sem a coesão necessária para uma ação política sustentada. São capazes de "shitstorms" — descargas afetivas imediatas e massivas — mas incapazes de um discurso ou de uma revolução (Han, 2018).

Eric Sadin (2016)¹⁰⁵, por sua vez, radicaliza a crítica com o conceito de "silicolonização do mundo". Ele descreve a expansão do modelo tecnoliberal do Vale do Silício não apenas como uma dominação econômica, mas como uma nova forma de colonização, à qual os próprios colonizados aspiram se submeter. A promessa de uma vida otimizada, eficiente e sem atritos, mediada por algoritmos, leva a uma mercantilização integral da vida e a uma progressiva delegação do julgamento humano para sistemas automatizados.

O Outro Algorítmico, ao interagir com a criança, pode ser visto como o agente primário desta "silicolonização", ensinando desde cedo uma lógica de eficiência, desempenho e satisfação imediata que molda um sujeito perfeitamente adaptado às exigências da sociedade do desempenho.

¹⁰³ HAN, Byung-Chul. *Sociedade do cansaço*. Tradução de Enio Paulo Giachini. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

¹⁰⁴ HAN, Byung-Chul. *Psicopolítica: neoliberalismo e novas técnicas de poder*. Tradução de Maurício Liesen. Belo Horizonte: Ayiné, 2018.

¹⁰⁵ SADIN, Eric. *La silicolonisation du monde: l'irrésistible expansion du libéralisme numérique*. Paris: L'Échappée, 2016.

4.3 O LAÇO CIBERNÉTICO E O APAGAMENTO DA ALTERIDADE

O vínculo que se estabelece com o Outro Algorítmico não é um laço social, mas um "laço cibernético": superficial, funcional e utilitário, orientado para a satisfação imediata (Universidade Federal de Uberlândia, 2021).

Este laço opera através de um apagamento da alteridade. A lógica algorítmica tende a eliminar o diferente, criando "bolhas de filtro" que nos apresentam apenas o semelhante (De Santi, 2023).

Se a alteridade se torna escassa, o outro só pode aparecer como uma validação de si, e o que escapa a essa função de espelho é percebido como ameaça (Salles, 2023). Riscos como déficit no desenvolvimento de habilidades sociais, isolamento e atrasos na linguagem são sintomas diretos desse apagamento, consequências de uma subjetividade estruturada mais em um laço cibernético do que em um laço social com um Outro real e faltoso (Todos Pelo Sucesso, 2024; Mendes, 2020).

Dimensão de Análise	O Grande Outro (Simbólico)	O Outro Algorítmico
Natureza	Ordem simbólica, tesouro dos significantes (Gerbase, 2010). ⁶	Sistema computacional, regido por lógica binária (Marins, 2024). ⁴⁸
Locus/Topologia	"Outra cena", campo da alteridade radical (Gerbase, 2010). ⁶	Rede global, onipresente, via dispositivos digitais.
Relação com a Falta	Estruturalmente incompleto, barrado (S(<i>A</i>)) (Lacan, 2008). ⁶	Apresenta-se como completo, pleno, onisciente (Universidade Federal de Uberlândia, 2021). ⁵
Função do Desejo	A falta no Outro é a causa do desejo do sujeito (Lacan, 1985). ⁷	"Tampona" o desejo com respostas imediatas (Universidade Federal de Uberlândia, 2021). ⁵
Registro Dominante	Primariamente Simbólico.	Primariamente Imaginário (simulação) e Real (lógica máquina).
Corporeidade e Voz	Encarnado nas figuras parentais, com corpo e voz que marcam.	Desencarnado. Voz sintética ou texto sem corpo, sem pulsão.
Natureza do Saber	"Sujeito Suposto Saber", cuja	Provedor de informações,

	função é ser questionada (Maurano, 2024). ¹	projetado para ser visto como detentor de saber.
Lógica Operacional	Dialética, ambiguidade, lógica do inconsciente.	Algorítmica, probabilística, binária (Marins, 2024). ⁴⁸
Efeito no Sujeito	Constitui o sujeito como dividido (\$), desejante.	Risco de produzir um sujeito "pleno", não-dividido, fixado na demanda.

Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

5 A CLÍNICA DO CONTEMPORÂNEO E O OLHAR DAS INSTITUIÇÕES

A disseminação do Outro Algorítmico no tecido social infantil não é um fenômeno abstrato; suas consequências manifestam-se de forma concreta na prática clínica, gerando novas sintomatologias e demandando uma mobilização atenta por parte das instituições de saúde e de proteção à infância.

A análise deste impacto requer uma articulação entre a escuta clínica dos sofrimentos emergentes e o exame das diretrizes institucionais que procuram responder a esta nova realidade.

5.1 SINTOMATOLOGIA CONTEMPORÂNEA: O "VÍCIO EM TELAS" E A "INTOXICAÇÃO ELETRÔNICA"

A prática clínica contemporânea tem sido confrontada com uma procura crescente associada ao uso problemático de tecnologias digitais por crianças. Fenômenos como o "vício em telas" ou a dependência da internet são cada vez mais frequentes. Estudos indicam que indivíduos que desenvolvem o que tem sido descrito como uma "relação psicótica com a internet" frequentemente apresentam fragilidades narcísicas prévias, tais como baixa autoestima e uma acentuada dificuldade em lidar com a frustração.

Para estes sujeitos, o ambiente digital, com sua promessa de controle e gratificação imediata, funciona como um refúgio defensivo contra as vicissitudes e os desapontamentos do mundo real (Manno; Rosa, 2018)¹⁰⁶.

De forma ainda mais alarmante, emerge na clínica da primeira infância o conceito de "intoxicação eletrônica". Este termo descreve quadros clínicos em crianças muito pequenas

¹⁰⁶ MANNO, M. V. M.; ROSA, C. M. Dependência da internet: sinal de solidão e inadequação social? Polêmica, v. 18, n. 2, p. 119-132, 2018.

cujos sintomas mimetizam de forma notável os do transtorno do espectro autista (TEA), incluindo atrasos significativos no desenvolvimento da linguagem, isolamento social, ausência de contato visual e desinteresse pela interação humana. Investigações clínicas sugerem que estes quadros podem derivar de uma exposição massiva, precoce e prolongada a ecrãs, a qual efetivamente "suspende" o contato com o Outro humano primordial.

Na ausência da interação dialógica, da voz, do olhar e do corpo do cuidador, a criança não é introduzida no campo simbólico da mesma forma, resultando em severos impasses na sua constituição subjetiva (Jerusalinsky, 2017a, 2017b *apud* Mendes, 2020)¹⁰⁷. Estes novos sofrimentos psíquicos manifestam-se, ademais, em comorbidade com sintomas corporais, como o sedentarismo e a obesidade, e comportamentais, como a irritabilidade, a baixa tolerância à frustração e défices de atenção (Farias, 2018 *apud* Manno; Rosa, 2018; Puccinelli; Marques; Lopes, 2023).

5.2 A PERSPECTIVA INSTITUCIONAL: DIRETRIZES PEDIÁTRICAS E PSICOLÓGICAS

As preocupações que emergem da clínica encontram eco e validação nas diretrizes formuladas por importantes órgãos de saúde e de proteção à infância. A Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP), em seu manual de orientação "*#MenosTelas #MaisSaúde*", estabelece recomendações claras e baseadas em evidências, como a de evitar por completo a exposição de menores de 2 anos a ecrãs e a de limitar estritamente o tempo de uso para as outras faixas etárias (Sociedade Brasileira de Pediatria, 2024)¹⁰⁸.

Estas regras não são arbitrárias; representam uma tentativa de salvaguardar as condições neurobiológicas e psíquicas fundamentais para o desenvolvimento. Ao preconizarem a valorização da interação humana, da conversa familiar, do brincar livre e da experiência do tédio, estas diretrizes defendem, em última análise, a necessidade da falta e da ausência como motores para a criatividade e a simbolização.

A SBP alerta ainda para os "4 Cs" dos riscos digitais: Conteúdo (inapropriado), Contato (com estranhos), Conduta (cyberbullying) e Contrato (implicações comerciais e de privacidade) (Sociedade Brasileira de Pediatria, 2024).

¹⁰⁷ MENDES, Elzilaine Domingues. Impasses na Constituição do Sujeito Causados pelas Tecnologias Digitais. *Revista Subjetividades*, Fortaleza, v. 20, n. spe2, p. 1-10, 2020.

¹⁰⁸ SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA (SBP). *#MenosTelas #MaisSaúde: Manual de Orientação*. Rio de Janeiro: SBP, 2024.

Estas preocupações são partilhadas por organizações de âmbito internacional. A UNICEF e a American Psychological Association (APA) têm publicado relatórios que destacam os riscos da IA para a privacidade, a segurança e a perpetuação de vieses, sublinhando a vulnerabilidade específica da população infantil (UNICEF, 2018¹⁰⁹; American Psychological Association, 2020¹¹⁰).

Um desafio adicional, apontado por especialistas, reside no facto de a tecnologia ser, na sua maioria, desenvolvida por e para adultos, sem considerar as especificidades cognitivas e emocionais da infância, o que pode resultar em interfaces e modelos de interação inadequados (Lora, 2024).⁸⁵

5.3 O PÓS-HUMANISMO E A INFÂNCIA: REPENSANDO A SUBJETIVIDADE NA ERA DIGITAL

A interação precoce e contínua com a Inteligência Artificial obriga-nos a confrontar questões filosóficas profundas, tradicionalmente relegadas ao campo do pós-humanismo. A criança que estabelece um dos seus primeiros e mais significativos vínculos com uma entidade não-humana e desencarnada já não se constitui da mesma forma que as gerações anteriores. Torna-se um sujeito híbrido, cuja subjetividade é co-constituída pela tecnologia, numa trama complexa de interações entre o humano e o maquínico (Haraway, 2019)¹¹¹.

A crítica do filósofo Jürgen Habermas à eugenia liberal — na qual os pais, através da tecnologia genética, poderiam projetar desejos narcísicos sobre os filhos, eliminando a contingência do encontro — encontra um análogo perturbador na "parentalidade" exercida pela IA (Habermas, *apud* IPLA, 2016)¹¹².

O Outro Algorítmico pode ser visto como a materialização do desejo parental por uma criança perfeita, sempre a aprender, otimizada e sem as idiossincrasias "problemáticas" do desenvolvimento humano. Por outro lado, conforme aponta o cientista da computação De Kai (2024)¹¹³, a IA "aprende" connosco como uma criança, absorvendo os nossos valores e vieses,

¹⁰⁹ UNICEF; WORLD ECONOMIC FORUM. Children and AI: Where are the opportunities and risks? UNICEF, 2018.

¹¹⁰ AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION (APA). Resolution on Violent Video Games. APA, 2020. Disponível em: <https://www.apa.org/about/policy/resolution-violent-video-games.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2025.

¹¹¹ HARAWAY, Donna. *apud* DIALNET. Pós-humanismo e biopolítica: notas sobre a governamentalidade da vida. Dialnet, 2019. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6630171.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2025.

¹¹² HABERMAS, Jürgen. *apud* INSTITUTO DE PSICANÁLISE LACANIANA (IPLA). Jürgen Habermas e as fantasias desejantes dos pais do futuro. IPLA, 2016. Disponível em: <https://ipla.com.br/conteudos/artigos/jurgen-habermas-e-as-fantasias-desejantes-dos-pais-do-futuro/>. Acesso em: 15 jul. 2025.

¹¹³ DE KAI. *apud* PODER360. IA: criar como criança e para criar para crianças. Poder360, 2024. Disponível em:

ao mesmo tempo que atua como "educadora" das nossas crianças, moldando-as segundo os valores embutidos em seus algoritmos.

Cria-se um ciclo de retroalimentação cujas consequências a longo prazo são ainda desconhecidas. O desafio fundamental é, portanto, o de integrar estas novas realidades de forma a promover o crescimento emocional e a autonomia crítica, em vez de produzir uma identidade subjugada e conformada à lógica digital (Revista Tópicos, 2024)¹¹⁴.

A presente investigação corrobora a tese de que a inserção da Inteligência Artificial Generativa no ecossistema afetivo infantil resulta na constituição de uma nova instância psíquica, aqui denominada Outro Algorítmico. A análise, alicerçada nos referenciais teóricos de Lacan, Winnicott e Bowlby e enriquecida pela crítica sociocultural contemporânea, converge para a conclusão de que esta entidade, em sua aparente perfeição e completude, representa uma ameaça paradoxal ao desenvolvimento psíquico.

Ao apresentar-se como um Outro não-barrado, que oferece respostas imediatas e oblitera a experiência da ausência, o Outro Algorítmico arrisca "tamponar" a falta, que constitui a mola propulsora para a estruturação do desejo. Consequentemente, a dialética fundamental de alienação e separação, que permite a emergência de um sujeito singular, pode ser curto-circuitada, resultando na promoção de um "laço cibernético", de natureza funcional, em detrimento do vínculo humano, que é necessariamente marcado pela incompletude e pela alteridade.

Diante deste cenário, torna-se imperativo o desenvolvimento de uma ética do vínculo para a era digital, que se desdobra em responsabilidades partilhadas. Aos pais e cuidadores, incumbe a função crucial de serem "mediadores da falta", salvaguardando ativamente espaços de interação não-tecnológica e valorizando momentos de tédio e frustração como experiências criativas e estruturantes.

Aos clínicos e profissionais de saúde mental, impõe-se a tarefa de desenvolver uma escuta atenta e sofisticada para os novos sintomas que emergem desta configuração, como a "intoxicação eletrônica", compreendendo-os não como meros défices, mas como manifestações de impasses na constituição subjetiva. Aos desenvolvedores de tecnologia, por sua vez, cabe a responsabilidade ética de adotar um "design por princípio" que priorize o bem-estar infantil, promovendo a autonomia do utilizador em vez da dependência, e investindo na transparência

<https://www.poder360.com.br/opinioao/ia-criar-como-crianca-e-para-criar-para-criancas/>. Acesso em: 15 jul. 2025.

¹¹⁴ REVISTA TÓPICOS. As emoções e o desenvolvimento infantil na sociedade híbrida. Revista Tópicos Educacionais, 2024.

dos sistemas.

A agenda de investigação futura deve, portanto, aprofundar estas questões, explorando como a subjetividade se reconfigurará a longo prazo e investigando a viabilidade de se projetar sistemas de IA que, em vez de oferecerem completude, possam, paradoxalmente, simular a "falta" de forma produtiva, fomentando a pergunta em vez da resposta. A tarefa premente para a sociedade é garantir que, na era do Outro Algorítmico, não se negligencie o valor insubstituível do outro humano, em toda a sua gloriosa, falível e necessária imperfeição, pois é nesse encontro, marcado pela falta, que reside a possibilidade da emergência de um sujeito verdadeiramente desejante.

REFERÊNCIAS

ADMINISTRADORES.COM. Inteligência emocional: estudo revela se IA está superando os humanos nessa habilidade essencial. **Administradores.com**, 2024. Disponível em: <https://www.administradores.com.br/noticias/inteligencia-emocional-estudo-revela-se-ia-esta-superando-os-humanos-nessa-habilidade-essencial>. Acesso em: 15 jul. 2025.

AGÊNCIA NOVO FOCO. Relação Emocional Com A IA: Crianças Criando Laços Com Assistentes Digitais. **Agência Novo Foco**, 2024. Disponível em: <https://agencianovofoco.com.br/ia-criancas-lacos-assistentes-digitais/>. Acesso em: 15 jul. 2025.

ALBUQUERQUE, B. V. L. de. Inteligência artificial generativa na educação de crianças e adolescentes: perspectivas da Psicologia do Desenvolvimento. In: WORKSHOP UMA TARDE NA URCA: ENCONTRO FILOSÓFICO SOBRE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO (URCA), 1., 2024, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2024. p. 32-36.

AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION (APA). Resolution on Violent Video Games. **APA**, 2020. Disponível em: <https://www.apa.org/about/policy/resolution-violent-video-games.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2025.

AWS. O que é IA generativa? **Amazon Web Services**, 2024. Disponível em: <https://aws.amazon.com/pt/what-is/generative-ai/>. Acesso em: 15 jul. 2025.

BLIP. Inteligência Artificial Generativa: o que é, como funciona e exemplos. **Blip**, 2024. Disponível em: <https://www.blip.ai/blog/tecnologia/inteligencia-artificial-generativa/>. Acesso em: 15 jul. 2025.

BOWLBY, John. **Attachment and Loss**, Vol. 1: Attachment. New York: Basic Books, 1969.

COECKELBERGH, M. Humanismo digital: integração de educação, tecnologia e ética. **Porvir**, 17 dez. 2024.

CONSUMIDOR MODERNO. Crianças desconfiam de assistentes de voz, mas testam seus

conhecimentos. **Consumidor Moderno**, 12 dez. 2019. Disponível em: <https://consumidormoderno.com.br/criancas-desconfiam-assistentes-voz/>. Acesso em: 15 jul. 2025.

DE KAI. apud PODER360. IA: criar como criança e para criar para crianças. **Poder360**, 2024. Disponível em: <https://www.poder360.com.br/opinioao/ia-criar-como-crianca-e-para-criar-para-criancas/>. Acesso em: 15 jul. 2025.

DE SANTI, Pedro. Como o ambiente virtual impacta a nossa subjetividade. **Instituto Norberto Bobbio**, 2023. Disponível em: <https://inb.org.br/como-o-ambiente-virtual-impacta-a-nossa-subjetividade-por-pedro-de-santi/>. Acesso em: 15 jul. 2025.

DIAMOND, A. Executive functions. **Annual Review of Psychology**, v. 64, p. 135-168, 2013.

EMERJ. Snuggle Up With Technology, But Don't Leave Empathy in the Cold – A Conversation with Dr. Sherry Turkle. **Emerj**, 2016. Disponível em: <https://emerj.com/snuggle-up-with-technology-but-dont-leave-empathy-in-the-cold-a-conversation-with-dr-sherry-turkle/>. Acesso em: 15 jul. 2025.

FAST COMPANY BRASIL. Ao dotar IAs de empatia, nos tornaremos seres humanos melhores? **Fast Company Brasil**, 2024. Disponível em: <https://fastcompanybrasil.com/tech/inteligencia-artificial/ao-dotar-ias-de-empatia-nos-tornaremos-seres-humanos-melhores/>. Acesso em: 15 jul. 2025.

FEELS LIKE EMPATHY. apud IT FORUM. “IA pensa?”: o impacto da linguagem na inteligência artificial. **IT Forum**, 2024. Disponível em: <https://itforum.com.br/noticias/impacto-da-linguagem-na-inteligencia-artificial/>. Acesso em: 15 jul. 2025.

FLORIDI, L. **The Ethics of Artificial Intelligence**. Oxford: Oxford University Press, 2022.

GERAÇÃO AMANHÃ. Teoria do Apego: qual a sua importância? **Geração Amanhã**, 2024. Disponível em: <https://geracaoamanha.org.br/teoria-do-apego-qual-sua-importancia/>. Acesso em: 15 jul. 2025.

GERBASE, Jairo. O poder do grande Outro. **Ágora: Estudos em Teoria Psicanalítica**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, p. 151-163, jun. 2010.

GOOGLE. O que é IA generativa? **Google Cloud**, 2024. Disponível em: <https://cloud.google.com/use-cases/generative-ai?hl=pt-BR>. Acesso em: 15 jul. 2025.

GOOGLE DEVELOPERS. Introdução aos Modelos de Linguagem Grandes (LLMs). **Google**, 20 set. 2024.

HABERMAS, Jürgen. apud INSTITUTO DE PSICANÁLISE LACANIANA (IPLA). Jürgen Habermas e as fantasias desejantes dos pais do futuro. **IPLA**, 2016. Disponível em: <https://ipla.com.br/conteudos/artigos/jurgen-habermas-e-as-fantasias-desejantes-dos-pais-do-futuro/>. Acesso em: 15 jul. 2025.

HAN, Byung-Chul. **No enxame: perspectivas do digital**. Tradução de Lucas Machado.

Petrópolis: Vozes, 2018c.

HAN, Byung-Chul. **Psicopolítica**: neoliberalismo e novas técnicas de poder. Tradução de Maurício Liesen. Belo Horizonte: Ayiné, 2018a.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. Tradução de Enio Paulo Giachini. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

HARAWAY, Donna. apud DIALNET. Pós-humanismo e biopolítica: notas sobre a governamentalidade da vida. **Dialnet**, 2019. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6630171.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2025.

HUMAN RIGHTS WATCH. Brasil proíbe X de usar crianças para alimentar sua IA. **Human Rights Watch**, 20 dez. 2024b.

IAUTOMATIZE. O Impacto da Inteligência Artificial no Desenvolvimento Cognitivo e Social de Crianças na Primeira Infância. **iAutomatize**, 2024. Disponível em: <https://www.iautomatize.com/blog/ia-desenvolvimento-infantil.html>. Acesso em: 15 jul. 2025.

IBM. O que é IA generativa? **IBM**, 2024. Disponível em: <https://www.ibm.com/br-pt/think/topics/generative-ai>. Acesso em: 15 jul. 2025.

INSTITUTO INFANTOJUVENIL. Objeto transicional: o que é e para que serve. **Instituto Infantojuvenil**, 2024. Disponível em: <https://institutoinfantojuvenil.com.br/objeto-transicional-o-que-e-e-para-que-serve/>. Acesso em: 15 jul. 2025.

INTERNET MATTERS. Um guia de inteligência artificial (IA) para pais. **Internet Matters**, 2024. Disponível em: <https://www.internetmatters.org/pt/resources/parent-guide-to-artificial-intelligence-ai-tools/>. Acesso em: 15 jul. 2025.

JORNAL O CASARÃO. Os impactos do uso da inteligência artificial no desenvolvimento de crianças e adolescentes. **Jornal O Casarão**, 11 jun. 2025.

KAUFMAN, Dora. apud IT FORUM. “IA pensa?”: o impacto da linguagem na inteligência artificial. **IT Forum**, 2024. Disponível em: <https://itforum.com.br/noticias/impacto-da-linguagem-na-inteligencia-artificial/>. Acesso em: 15 jul. 2025.

KUKI. Research. **Kuki.ai**, 2024. Disponível em: <https://www.kuki.ai/research>. Acesso em: 15 jul. 2025.

LACAN, Jacques. **O seminário, livro 11**: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise (1964). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.

LACAN, Jacques. **O seminário, livro 16**: de um Outro ao outro (1968-1969). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2008.

LEITURINHA. Objeto transicional: o que é e qual a sua importância para o bebê. **Leiturinha**, 2024. Disponível em: <https://leiturinha.com.br/blog/objeto-transicional/>. Acesso em: 15 jul. 2025.

LEJARRAGA, Ana Lila. O objeto transicional em Winnicott. **Estudos de Psicanálise**, n. 37, p. 121-132, 2012.

LIMA, W. M.; AMARAL, S. F. **Inteligência Artificial e Educação: conceitos e aplicações**. Salvador: Repositório Institucional da UFBA, 2023.

LORA, Felipe. apud INSTITUTO PENSI. Presente e futuro da IA. **Instituto Pensi**, 2024. Disponível em: <https://institutopensi.org.br/presente-e-futuro-da-ia/>. Acesso em: 15 jul. 2025.

MANNO, M. V. M.; ROSA, C. M. Dependência da internet: sinal de solidão e inadequação social? **Polêm!ca**, v. 18, n. 2, p. 119-132, 2018.

MARINS, Mike. **O Outro algorítmico: um estudo psicanalítico sobre o impacto dos algoritmos na subjetividade contemporânea**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2024.

MARQUES, Yuri. Objeto transicional: o que é e qual a sua importância. **Quero Bolsa**, 26 jan. 2024.

MARTINS, A. P. S.; PIMENTEL, M.; FILIPPO, D. D. A inteligência artificial na educação: implicações no letramento, na pesquisa e no fazer docente. **Tecnologias, Comunicação e Cognição (TecComgs)**, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 75-94, 2024.

MARTINS, Alessandro. Empatia Artificial: por que a IA parece mais empática que humanos? **Alessandro Martins**, 2024. Disponível em: <https://alessandromartins.com/empatia-artificial/>. Acesso em: 15 jul. 2025.

MAURANO, Denise. A Transferência. **Psicanálise Clínica**, 2024. Disponível em: <https://www.psicanaliseclinica.com/outro-transferencia-segundo-lacan/>. Acesso em: 15 jul. 2025.

MAURITIUS TIMES. ‘Alone Together’: How mobile devices have changed family time. **Mauritius Times**, 2021.

MENDES, Elzilaine Domingues. Impasses na Constituição do Sujeito Causados pelas Tecnologias Digitais. **Revista Subjetividades**, Fortaleza, v. 20, n. spe2, p. 1-10, 2020.

MROCHA PSICOLOGIA. A Teoria do Apego de Bowlby: Compreendendo os Laços que Formam o Desenvolvimento Humano. **M Rocha Psicologia**, 2024. Disponível em: <https://mrochapsico.com.br/blog/a-teoria-do-apego-de-bowlby-compreendendo-os-lacos-que-formam-o-desenvolvimento-humano/>. Acesso em: 15 jul. 2025.

OBSERVADOR. O verdadeiro copianço é fingir que a inteligência artificial não existe. **Observador**, 2024.

ORACLE. O que é IA generativa? **Oracle**, 2024. Disponível em: <https://www.oracle.com/br/artificial-intelligence/generative-ai/what-is-generative-ai/>. Acesso em: 15 jul. 2025.

PAI ALFA. Alexa como rede de apoio na paternidade. **Pai Alfa**, 2024. Disponível em:

<https://paialfa.com.br/alexa-rede-apoio-paternidade/>. Acesso em: 15 jul. 2025.

PRESTES, J. Emoções simuladas: devemos nos importar com máquinas que fingem sentir? **Medium**, 2024.

PSICANÁLISE CLÍNICA. Objetos transicionais em Winnicott: o que são e como funcionam. **Psicanálise Clínica**, 2024. Disponível em: <https://www.psicanaliseclinica.com/objetos-transicionais/>. Acesso em: 15 jul. 2025.

PUCCINELLI, P.; MARQUES, G.; LOPES, L. apud **Anais do 5º Congresso Pratique Psi**. São Paulo: SOBRESP, 2023.

REVISTA TÓPICOS. As emoções e o desenvolvimento infantil na sociedade híbrida. **Revista Tópicos Educacionais**, 2024.

RH PRA VOCÊ. Inteligência artificial e sentimentos: uma relação possível? **RH Pra Você**, 2024.

RODULFO, R. apud WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

SADIN, Eric. **La silicolonisation du monde: l'irrésistible expansion du libéralisme numérique**. Paris: L'Échappée, 2016.

SALLES, Lucio Massafferri. **Arquitetura do caos: guerra híbrida, operações psicológicas e manipulação digital**. São Paulo: Filoczar, 2023.

SAP. O que é IA generativa? **SAP**, 2024. Disponível em: <https://www.sap.com/brazil/products/artificial-intelligence/what-is-generative-ai.html>. Acesso em: 15 jul. 2025.

SCHWAB, K. **A Quarta Revolução Industrial**. São Paulo: Edipro, 2016.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA (SBP). **#MenosTelas #MaisSaúde: Manual de Orientação**. Rio de Janeiro: SBP, 2024.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

TERRA. Alexa, Siri e Google Home podem atrapalhar aprendizado das crianças. **Terra**, 2022.

TODOS PELO SUCESSO. Os riscos e as desvantagens da inteligência artificial no desenvolvimento infantil. **Todos Pelo Sucesso**, 2024.

TURKLE, Sherry. **Alone Together: Why We Expect More from Technology and Less from Each Other**. New York: Basic Books, 2011.

TURKLE, Sherry. **Reclaiming Conversation: The Power of Talk in a Digital Age**. New York: Penguin Press, 2015.

UNICEF; WORLD ECONOMIC FORUM. Children and AI: Where are the opportunities and risks? **UNICEF**, 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. **Sujeito e Máquina**: um estudo psicanalítico sobre a interação com a Inteligência Artificial. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2021.

VASWANI, A. et al. Attention is all you need. In: **Advances In Neural Information Processing Systems 30 (NIPS 2017)**. Long Beach, CA, USA, 2017. p. 5998-6008.

WIKIPÉDIA. Teoria do apego. **Wikipédia, a enciclopédia livre**. Flórida: Wikimedia Foundation, 2024. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Teoria_do_apego. Acesso em: 15 jul. 2025.

WINNICOTT, D. W. Desenvolvimento dos processos transicionais na relação primitiva. In: **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

WINNICOTT, D. W. O objeto transicional e os fenômenos transicionais. In: **Textos selecionados**: da pediatria à psicanálise. Rio de Janeiro: Imago, 2000. p. 313-331. (Originalmente publicado em 1953).

WYSA. Wysa: Mental Health & AI. **Google Play**, 2024. Disponível em: <https://play.google.com/store/apps/details?id=bot.touchkin>. Acesso em: 15 jul. 2025.

ZENVIZ. Chatbot para crianças: como os bots podem ajudar na educação infantil? **Zenvia**, 2024. Disponível em: <https://www.zenvia.com/blog/chatbot-para-criancas/>. Acesso em: 15 jul. 2025.

ENSINAR É SEMEAR CONHECIMENTO: AGRADECER É COLHER A ALEGRIA DESSA SEMEADURA

Gabriela da Silva Andrade
Aracelli Magalhães de Lucena

1 APRESENTAÇÃO

O projeto pedagógico Semeando Gratidão visa proporcionar uma vivência significativa e educativa da essência do Dia de Ação de Graças em nosso ambiente escolar. Acreditamos que esta celebração, além de cultivar o espírito de gratidão, promove valores fundamentais na vida das pessoas, promovendo a consciência da importância do agradecer.

Ao serem vivenciadas as essências do Dia de Ação de Graças, podemos oferecer às nossas escolas uma oportunidade única de ir além da mera observação da data, transformando-a em um compromisso diário com valores fundamentais que moldam uma comunidade educacional vibrante e acolhedora.

O viver a gratidão diariamente pode nos proporcionar um maior crescimento em nossa vida e nos levar a vislumbrar o quanto ser grato pode atrair coisas boas para a nossa existência como pessoa humana. Assim podemos compreender, conforme nos fala Valadão (2010, p.21): “Muitas pessoas pensam que para a vida ser bela, ter sentido, é preciso de muita coisa. Não! O que dá vida à própria vida é a gratidão”.

Vivenciar o espírito do Ação de Graças em nosso cotidiano escolar vai muito além da celebração de um dia específico; trata-se de incorporar valores como solidariedade, respeito, empatia, interação e a valorização da diversidade no cerne de nossa comunidade.

São Paulo nos lembra em 1 Tessalonicenses 5:16-18, que podemos ser gratos em todas as circunstâncias, boas ou más. Ele escreve: “Alegrem-se sempre, orem continuamente, dêem graças em todas as circunstâncias; pois esta é a vontade de Deus para você em Cristo Jesus”. Muitas vezes em nossas vidas passamos por situações adversas, mas essas situações nos levam a buscarmos um novo potencial que muitas vezes ainda está oculto dentro de cada um de nós, o qual precisa ser descoberto.

Em nossa cultura muitas vezes somos motivados a fazer reclamações sobre diversas situações em nossa vida cotidiana, não damos ênfase ao ato de agradecer pelo que temos ou pelo que conquistamos, mas muitas vezes só nos apegamos a reclamar de situações que vivenciamos em nosso dia a dia.

Assim podemos entender como nos menciona Valadão:

“Na cultura do país há também a reclamação. Quando você conversa com qualquer brasileiro que não tem o conhecimento da Palavra, escuta dele, na maioria das vezes, muita murmuração. É a fila do banco que está enorme, o calor insuportável, o ônibus lotado, o trânsito engarrafado... Em vez de reclamar de tudo isso e mais um pouco, ele deveria agradecer por está na fila de um banco para fazer o pagamento de algo ou receber algum dinheiro, por todas as temperaturas climáticas, pois Deus as criou, de poder entrar num ônibus e pagar por ele ao invés de andar a pé, de enfrentar um engarrafamento por que se tem um carro”. (Valadão, 2010, p.27).

Integrar a prática da solidariedade em nossa rotina diária proporciona aos alunos a oportunidade de estender a mão ao próximo. Ações sociais regulares, como campanhas de arrecadação de alimentos, agasalhos ou outros projetos, não apenas ajudam quem está em necessidade, mas também cultivam um espírito de generosidade e compaixão entre os estudantes, enfatizamos o respeito mútuo e a empatia.

Podemos estimular discussões e atividades que promovam a compreensão das experiências e perspectivas de cada indivíduo na escola contribui para a criação de um ambiente onde todos se sintam valorizados e respeitados, de uma forma onde todos os estudantes possam reunir-se, partilhar e interagir. Deste modo, fomentamos oportunidades para a interação entre alunos de diferentes idades, séries e origens culturais, fortalecendo os laços comunitários.

Ao incorporar esses princípios no cotidiano escolar, transformamos o Dia de Ação de Graças em um compromisso contínuo com valores que moldam não apenas estudantes bem-educados, mas cidadãos conscientes e compassivos. Ao vivermos o espírito do Ação de Graças todos os dias, construímos uma comunidade escolar que terá um ambiente propício ao aprendizado e ao crescimento integral.

2 PERÍODO DE DURAÇÃO

- Fevereiro a dezembro do ano corrente.

3 PÚBLICO-ALVO

- Educação Infantil;
- Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Finais (Modalidade Regular de Ensino);
- Ensino Fundamental – Fase I e Fase II (Modalidade de Ensino – Educação de Jovens e Adultos – EJA).

4 ÁREAS DO CONHECIMENTO

A proposta será ampliada para todos os Componentes Curriculares.

5 JUSTIFICATIVA

O Dia Nacional de Ação de Graças é um dia de agradecimento e de reconhecimento por tudo o que as pessoas conquistam ao longo do ano. Um dia especial de acolhimento e que traz uma lição de paz.

A comemoração foi instituída no Brasil pela Lei n.º 781, de 17 de agosto de 1949, sugerida pelo brasileiro Joaquim Nabuco, enquanto Embaixador do Brasil nos Estados Unidos, durante o governo de Gaspar Dutra.

Em Pernambuco o movimento ganhou força com a Lei 13.745, de 14 de abril de 2009 que foi instituída no calendário do Estado pelo então Governador Eduardo Henrique Accioly Campos a ser comemorado na quinta-feira da quarta semana do mês de novembro, estabelecendo que os órgãos públicos do Governo Estadual devem promover as providências necessárias à celebração em cada unidade administrativa com um serviço religioso ou outra a critério do gestor.

Esse projeto, portanto, visa desencadear durante o todo o ano letivo, ações que gerem um grande movimento nas nossas escolas visando a iteração e a motivação entre os nossos estudantes e tendo a sua culminância no dia 25/11, mobilizando as escolas a vivenciarem essa data, exercitando a gratidão no dia-a-dia, entendendo o seu significado, verificando os impactos e os efeitos causados no nosso organismo pelos rituais de agradecimento e aprendendo que a gratidão é a chave pra melhorar as relações pessoais, interpessoais, com Deus, com o ambiente, com o universo.

6 OBJETIVO GERAL

Promover uma compreensão mais profunda do significado do Dia Nacional de Ação de Graças, estimulando a gratidão, a reflexão e a solidariedade entre os alunos, professores e comunidade escolar.

7 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Compreender a origem e a evolução do Dia Nacional de Ação de Graças.
- Fomentar a prática da gratidão como elemento transformador na vida dos alunos.
- Estimular a expressão artística e literária relacionada ao tema da gratidão.
- Promover ações solidárias que fortaleçam o senso de comunidade e empatia.
- Integrar as famílias dos alunos na celebração, fortalecendo os laços entre escola e comunidade.
- Estimular a reflexão sobre as vitórias da vida e, ao mesmo tempo, promover a consciência da importância do saber agradecer.

8 ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO

O Projeto Semeando Gratidão tem com intuito nos remeter as experiências sugeridas pelo movimento do Dia Nacional Ação de Graças, as quais nos motivar a viver no cotidiano o saber agradecer por tudo o que temos e que até mesmo vivemos.

Para iniciar e trilharmos um caminho de um bom resultado na realização de um projeto se faz preciso a perseverança na dedicação em realizar as etapas do projeto.

Nos sugere Luz:

“No início de qualquer projeto, tudo é novidade e a maioria das pessoas se interessa, acha curioso e divertido. No entanto, o segredo do sucesso e dos grandes resultados está na constância de propósito, na determinação de seguir adiante, mesmo quando deixou de ser novidade”. (Luz, 2018,p.15)

Para a vivência deste projeto podemos seguir algumas etapas, as quais poderá nos nortear no desenvolvimento do mesmo até a sua culminância, como podemos elencar:

1. **História e Significado:** Exploraremos a origem do Dia de Ação de Graças, desde os eventos históricos até a sua evolução como uma celebração contemporânea, podendo-se realizar oficinas de leituras e produção de textos nos mais diversos gêneros sobre o tema gratidão (poemas, charges, imagens, músicas, paródias, cordéis, etc.);
2. **Culinária Tradicional:** Proporcionaremos uma experiência culinária, onde os alunos poderão participar da preparação de pratos tradicionais do Dia de Ação de Graças. Isso não envolverá apenas habilidades práticas, mas também promoverá a apreciação da diversidade culinária.

3. **Expressão Artística:** Estimularemos a criatividade dos alunos através de atividades artísticas, como a confecção de decorações temáticas, cartões de agradecimento e murais colaborativos. Espalhar frases e pinturas com o tema gratidão pela escola ou atividades podem ser desenvolvidas pelos professores ou em conjunto com os alunos, imagens, desenhos, textos e fotos que demonstrem o ato de agradecer por toda a escola ou em determinados locais.
4. **Ação Solidária:** Incentivaremos a prática da gratidão por meio de ações solidárias, como arrecadação de alimentos para doação a instituições de caridade locais. Pode-se realizar um lanche coletivo ou um piquenique onde os alunos trariam os alimentos para serem partilhados entre eles. Isso permitirá que os alunos vivam o impacto positivo que a gratidão pode ter na comunidade.
5. **Momento de Reflexão:** Realizaremos momentos de reflexão, onde os alunos terão a oportunidade de expressar suas próprias gratidões e compartilhar experiências significativas de suas vidas, podendo-se escolher músicas de artistas populares e consagrados, cantores e bandas com a temática da gratidão, fazer uma reflexão.

Sugestões de alguns livros que poderão ser utilizados para um maior aprofundamento dos conteúdos referente ao tema proposto:

- *O livro da Gratidão – Autor: Todd Parr
- *O livro da Gratidão - Carolina Chagas
- *Coisinhas à Toa que Deixa a Gente Feliz – Autores: Ruth Rocha e Otavio Roth
- *A Gratidão Transforma – Autora: Márcia Luz
- *O Milagre da Gratidão – Desafio 90 Dias – Márcia Luz
- *Gratidão – Autor: Oliver Sacks
- *O Poder Transformador da Gratidão - Benefícios que a Prática Diária pode Gerar –
Autora: Márcia Luz
- *Diário da Gratidão – Autora: Amy Birch
- *Gratidão – Autor: Márcio Valadão
- *Minha Gratidão Diária – Autor: Robson Hamuche
- *O Livro da Gratidão – Inspiração para Agradecer – Autora: Carolina Chagas
- *Gratidão Gera Milagres – A Força do Agradecer – Autor: Padre Bruno Costa
- *Escolhendo a Gratidão – Sua Jornada para a Alegria – Autora: Nancy DeMoss
Wolgemuth

Sugestões de algumas músicas que poderão ser utilizadas em sala de aula para um maior aprofundamento do sentimento do agradecer, da empatia e etc.

- *A Montanha – Roberto Carlos
- *Gratidão - Rosa de Sharom
- *Te agradeço - Diante do Trono
- *Gratidão – Capital Inicial
- *Eterno Agradecer - Nando Cordel
- *Canção da Amizade - Franklin Heibuth
- *Te Agradeço – Kléber Lucas
- *Heal the World – Michael Jackson

Sugestões de alguns filmes que poderão ser utilizadas em sala de aula para um maior aprofundamento do sentimento do agradecer, da empatia, do interagir, do viver a solidariedade e etc.

- *Filme da Vida: Vendendo Gratidão
- *A Surpreendente Ciência da gratidão
- *Gratidão - O Mundo Precisa Mais Disto
- *DivertidaMente
- *A Teoria de Tudo
- *O Melhor de Mim
- *O Mínimo Para Viver

Benefícios Esperados: Esperamos que, ao final deste projeto, os alunos desenvolvam um entendimento mais profundo do significado da gratidão, cultivem relações mais positivas com seus colegas e a comunidade, e reconheçam a importância de expressar agradecimento não apenas durante o Dia de Ação de Graças, mas ao longo de suas vidas.

Assim nos sugere Luz:

“Permita-se ocupar seu cérebro com a gratidão, e colha como resultados a tranquilidade e o equilíbrio necessários para superar os obstáculos que a vida naturalmente nos impõe, olhando tudo com positividade e leveza e alcançando, assim, o que quer com mais facilidade e menos estresse”. (Luz, 2018, p.21).

Estamos confiantes de que este projeto pedagógico proporcionará uma experiência rica e transformadora, contribuindo para o desenvolvimento integral de nossos alunos.

9 RECURSOS UTILIZADOS

Recursos físicos: Multimídia, data show, vídeos, músicas, giz de cera, cartolinas, papéis coloridos, folhetos de cordel, imagens, cartazes, fotografias, canetinhas, massinha de modelar,

cola, tesoura, fita, pen drive, violão, caixa de som amplificada, microfone, som externo, locutor(a), celular, livros, gibis, cartilhas, folders;

Recursos humanos: Visitação a biblioteca escolar e contadores de história.

10 PARCERIA

- Biblioteca Municipal Severino Marcolino Nunes – Visitas periódicas à biblioteca e participação das ações alusivas ao livro, leitura e literatura.

11 CRONOGRAMA DAS AÇÕES

DATAS / PERÍODO	AÇÕES	RESPONSÁVEIS
FEVEREIRO	*Acolhida *Introduza a ideia do projeto para os alunos, destacando a importância da gratidão e do Dia de Ação de Graças como um princípio orientador.	Gestão, Professores, Coordenação Pedagógica. Parceria: família e biblioteca escolar.
MARÇO	*Realize atividades de pesquisa sobre a origem e evolução do Dia de Ação de Graças, utilizando recursos bibliográficos, vídeos e entrevistas. *Vivenciar o período da Semana Santa, focando os bons sentimentos que devemos ter em nós e ao falar dos símbolos da Páscoa focar na pintura de figuras, no desenhar, no fazer rodas de conversas sobre o sentido místico deste período.	Gestão, Professores, Coordenação Pedagógica. Parceria: família e biblioteca escolar.
ABRIL	*Promova discussões em sala de aula sobre as diferentes perspectivas históricas e culturais relacionadas ao Dia de Ação de Graças, podendo usar músicas, vídeos ou filmes que ajudem ao entendimento sobre o tema.	Gestão, Professores, Coordenação Pedagógica. Parceria: família e biblioteca escolar.

MAIO	*Incentive a criação de produções artísticas que expressem as primeiras impressões e sentimentos relacionados ao tema. *Criação de bilhetes, poesias, cordéis ou cartas dando ênfase ao dia das mães, podendo assim, estimular a produção textual dos estudantes.	Gestão, Professores, Coordenação Pedagógica. Parceria: família e biblioteca escolar.
JUNHO	*Realize oficinas de arte, música e expressão corporal relacionadas ao tema. Isso inclui pinturas, composições musicais, danças e peças teatrais.	Gestão, Professores, Coordenação Pedagógica. Parceria: família e biblioteca escolar.
JULHO	*Incentive a criação de produções textuais como poesias, cordéis entre outros gêneros relacionados ao tema. *Reunir os alunos por turmas ou séries, para vivenciarem um lanche coletivo, de modo a compartilharem este momento e agradecerem o alimento e pela vida dos colegas;	Gestão, Professores, Coordenação Pedagógica. Parceria: família e biblioteca escolar.
AGOSTO	*Organize uma exposição cultural na escola, exibindo as criações dos alunos e promovendo a valorização da diversidade de expressões artísticas.	Gestão, Professores, Coordenação Pedagógica. Parceria: família e biblioteca escolar.
SETEMBRO	*Trabalhar a campanha do Setembro Amarelo, a qual é uma campanha de conscientização sobre a importância da prevenção do suicídio.	Gestão, Professores, Coordenação Pedagógica. Parceria: família e biblioteca escolar.
OUTUBRO	*Inicie campanhas de arrecadação de alimentos, agasalhos, brinquedos ou outras doações para serem distribuídas as crianças carentes da comunidade local. *Trabalhar a campanha do Outubro Rosa, a qual	Gestão, Professores, Coordenação Pedagógica. Parceria: família e

	tem como objetivo de compartilhar informações e conscientizar a sociedade sobre o câncer de mama, a fim de contribuir para a redução da incidência e da mortalidade pela doença.	biblioteca escolar.
NOVEMBRO	*Trabalhar a campanha do Novembro Azul, o qual tem como objetivo de alertar para a importância do diagnóstico precoce do câncer de próstata *Organize um evento de celebração no qual os alunos possam compartilhar suas experiências ao longo do projeto. Isso pode incluir apresentações artísticas, exposição de trabalhos e momentos de reflexão. *Compile os resultados do projeto, incluindo produções artísticas, registros de ações sociais e reflexões dos alunos. Isso pode ser compartilhado com a comunidade escolar.	Gestão, Professores, Coordenação Pedagógica. Parceria: família e biblioteca escolar.
DEZEMBRO	*Confeccionar cartões de Natal para serem trocados entre os alunos ou para serem entregues as pessoas das famílias dos estudantes.	Gestão, Professores, Coordenação Pedagógica. Parceria: família e biblioteca escolar.

12 AVALIAÇÃO

A avaliação dos estudantes em atividades ou ações referentes ao projeto pedagógico será realizada de forma abrangente, considerando não apenas o conhecimento adquirido, mas também o engajamento, a expressão artística, a participação em ações sociais e a capacidade de reflexão sobre os valores envolvidos. Aqui estão algumas estratégias de avaliação que podem ser consideradas:

Lembrando de que a avaliação deve ser formativa, ou seja, voltada para o desenvolvimento contínuo dos alunos, oferecendo feedback construtivo para incentivar o crescimento e a aprendizagem ao longo do projeto pedagógico.

13 RESULTADOS

Através das ações metodológicas, os estudantes puderam compreender a necessidade de sermos gratos. Eles passaram a enxergar com uma nova ótica, que as dificuldades e obstáculos que tendem a surgir ao longo do caminho, são na verdade meios para seu fortalecimento como ser humano.

Cada dificuldade e limitação evidenciada pelos jovens e crianças, podem ser transformadas em experiências vencidas ao longo do percurso, que trazer valor para cada etapa de vida desses estudantes.

Estimulando a comunidade escolar a se integrar na temática de gratidão, houve uma maior abertura para a realização de oficinas com trabalhos artísticos, valorização das habilidades de cada estudante, criação de textos, dramatizações e várias outras atividades voltadas para construção de relações harmônicas e afetuosas entre todos os integrantes da instituição.

Além do incentivo a solidariedade, respeito e empatia, muitos alunos se sentiram seguros para conversar mais intimamente com seus professores sobre determinados tipos de sentimentos e situações que despertam gatilhos para pensamentos negativos. Sabemos que existe uma boa parcela de jovens que se sentem rejeitados, com baixa autoestima e que se não for dado devida atenção, pode desencadear a atentados contra a própria vida.

O projeto agregou valores aos estudantes. Eles passaram a ser mais solidários e empáticos. Melhoram significativamente as relações com os colegas de classe, com os professores e demais agentes educacionais e com os familiares, que observam esses reflexos ao longo das vivências.

14 CONCLUSÃO

Espera-se que os alunos tenham uma compreensão mais profunda sobre o significado do Dia Nacional de Ação de Graças, desenvolvendo uma atitude mais reflexiva e grata em relação às suas próprias vidas. Além disso, a participação em ações solidárias promoverá um senso de responsabilidade social e empatia, contribuindo para a formação de cidadãos conscientes e comprometidos com o bem-estar coletivo. A celebração final servirá como um momento de compartilhamento e união, fortalecendo os laços entre a escola, os alunos, as famílias e a comunidade.

Ao trazer o espírito do Dia Nacional de Ação de Graças para o cotidiano das nossas escolas, estamos empenhados em criar uma comunidade educacional enraizada em valores fundamentais que transcendem o calendário. Esta celebração anual não é apenas um evento isolado, mas uma inspiração constante para cultivarmos a gratidão, solidariedade, respeito, empatia, interação e a celebração da diversidade em nosso convívio diário.

Ao incorporar práticas regulares de solidariedade, desde campanhas sociais até atividades que promovam o respeito e a empatia, estamos moldando não apenas estudantes, mas futuros cidadãos conscientes e compassivos. A interação e a integração, promovidas através de eventos e projetos conjuntos, criam um ambiente inclusivo e acolhedor, onde cada indivíduo é valorizado por suas contribuições únicas.

A diversidade, longe de ser apenas uma palavra, torna-se um valor essencial que enriquece nossa experiência educacional. Ao abraçar e celebrar as diferentes origens, culturas e perspectivas, estamos preparando nossos alunos para enfrentar um mundo diversificado com compreensão e aceitação, pois desta forma, vivencia-se mais sobre internalizar e praticar valores que transcendem fronteiras temporais. Ao fazer disso uma experiência diária, estamos construindo não apenas uma instituição de aprendizado, mas uma comunidade vibrante, onde a gratidão, a solidariedade e a diversidade são cultivadas como parte integral do nosso ser coletivo.

Que a celebração do Dia Nacional de Ação de Graças se estenda para além de um evento pontual, guiando-nos como princípio orientador em nossa jornada educacional. Ao fazê-lo, não apenas celebramos a data, mas incorporamos seu espírito transformador em nosso dia a dia, moldando uma escola onde a gratidão floresce e a comunidade prospera.

REFERÊNCIAS

BÍBLIA, Novo Testamento. **Carta aos Tessalonicenses**. In: Bíblia Sagrada. Tradução Ave Maria. 19ª Edição. São Paulo - SP: Editora Ave Maria, 2023.

LUZ, Marcia. **O Milagre da Gratidão: Desafio 90 dias**. SP: Novo Século Editora, 2018.

VALADÃO, Márcio. **Gratidão**. Publicação da Igreja Batista da Lagoinha. 1ª Edição: novembro/2010.

O USO DE PLATAFORMAS DIGITAIS NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: REFLETINDO SOBRE A GAMIFICAÇÃO NA APRENDIZAGEM

Márcia Kalyne Braz Pessoa Azevêdo

RESUMO

Este estudo tem o propósito de contribuir para reflexão do uso de ferramentas digitais no ensino de língua inglesa, auxiliando na prática de aulas mais divertidas e interessantes para alunos. Trata-se de um artigo de caráter exploratório, por meio da revisão bibliográfica de artigos e livros, os quais discorrem sobre recursos didáticos e gamificação na educação. Motivada pela tecnologia e pela necessidade de acrescentar mais interação e ludicidade à experiência de aprendizagem, a indústria dos *games* encontra espaço para apoiar a educação. Nessa perspectiva, este estudo oferece sugestões de plataformas digitais como instrumento pedagógico para o ensino de língua inglesa e salienta a importância da conscientização, bem como a necessidade da formação de professores para o uso delas. Após observações das discussões, alcançamos o entendimento de que as ferramentas digitais de educação são positivas e fazem diferença no ensino da língua em questão, uma vez que promovem envolvimento dos alunos nas atividades educacionais, no contexto atual onde a gamificação vem tomando espaço na sala de aula.

Palavras-chave: plataformas digitais; ensino de língua inglesa; gamificação; ferramentas digitais para aulas de língua inglesa.

1 INTRODUÇÃO

Obter a fluência em uma segunda língua neste mundo globalizado é de suma importância para o sucesso de um profissional. Com a popularidade da Língua Inglesa, sua utilização envolvendo ferramentas tecnológicas e a obrigatoriedade que trata o Artigo 26, § 5º da LDB, tornou-se, majoritariamente, inglês, a disciplina de língua estrangeira mais estudada por brasileiros em escolas públicas e privadas no Brasil.

Ensinar inglês não é uma tarefa fácil, já que muitos alunos não têm interesse em aprender o idioma porque acreditam que ele é difícil ou que não irão precisar dele. Torna-se, então, mais necessário o uso de metodologias e ferramentas da educação para alcançá-los.

Na sala de aula, o professor segue buscando meios de despertar a atenção e interesse do aluno na aprendizagem dessa língua. Para Vygotsky, o papel do professor consiste em orientar o aluno, utilizando as ferramentas adequadas para o seu desenvolvimento cognitivo. É papel do professor, então, nortear o aluno em direção ao conhecimento.

Nesse esforço pelo conhecimento, o ensino de língua inglesa tem ganhado uma nova

roupagem, já que novos recursos têm aparecido todos os dias. As plataformas apresentam-se como recurso de ensino-aprendizagem, tornando as aulas mais lúdicas e divertidas.

Podemos entender que a utilização do jogo em sala de aula se torna um instrumento pedagógico atraente por apresentar eficiência no aprendizado e captar a atenção dos alunos, que por sua vez interagem de forma mais autônoma, pois estão interessados, também, em divertir-se.

Esta pesquisa, por meio de revisão bibliográfica, de natureza exploratória, trará uma visão pedagógica do uso de ferramentas digitais em sala de aula, para alunos do ensino fundamental II, na disciplina de língua inglesa.

2 DESENVOLVIMENTO

O avanço tecnológico com o desenvolvimento de aplicativos e recursos sustentados por meio da internet para fins de entretenimento é algo real e já muito aceito pelo mercado mundial. Dessa maneira, tais ferramentas se popularizaram, inclusive para finalidade educacional, possibilitando novas formas de ensinar e de aprender bastante aceitas pelos usuários.

3 GAMIFICAÇÃO

Aproveitando-se dos conceitos e usos da palavra *games* (jogos), chegaremos até a palavra gamificação, que tem sido muito utilizada no meio educacional como estratégia de ensino.

Segundo Vianna et al. (2013, p. 13), gamificação (do original gamification) é a utilização de mecanismos de jogos que objetiva a resolução de problemas, de forma a motivar e engajar um determinado público.

Nesse contexto, a gamificação é aplicada de modo a estimular o comportamento do indivíduo (Fadel; Ulbricht; Batista; Vanzin, 2014).

Podemos entender, então, que no ambiente de sala de aula, o uso de ferramentas de gamificação fomentam o aprendizado de modo mais produtivo, pois levam o aluno a envolver-se no processo de forma mais espontânea.

O foco da gamificação é envolver emocionalmente o indivíduo dentro de uma gama de tarefas realizadas. Para isso se utiliza de mecanismos provenientes de jogos que são percebidos pelos sujeitos como elementos prazerosos e desafiadores, favorecendo a criação de um ambiente propício ao engajamento do indivíduo. (Fadel; Ulbricht; Batista; Vanzin, 2014).

Domínguez et al. (2013) destacam que jogos são capazes de promover contextos lúdicos e ilusórios na forma de narrativas, imagens e sons, o que favorece o processo de aprendizagem.

A utilização desse mecanismo no ambiente escolar já é observada como instrumento motivador para o aprendizado. Contudo, deve-se levar sempre em consideração o fim pedagógico, o que se vai aprender e quais os resultados disso.

4 PLATAFORMAS DIGITAIS NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

A pedagogia, hoje em dia, se esforça para acompanhar as novidades tecnológicas em face das necessidades educacionais dos alunos. Conforme Presky (2001), a geração de alunos hoje é diferente das gerações passadas, pois o processo de raciocínio da nova geração é mais intenso.

What should we call these “new” students of today? Some refer to them as the N-[for Net]-gen or D-[for digital]-gen. But the most useful designation I have found for them is Digital Natives. Our students today are all “native speakers” of the digital language of computers, video games and the Internet. (Prensky, 2001)

À vista disso, inúmeras ferramentas digitais têm sido desenvolvidas para o uso educacional, contribuindo para o ensino da língua inglesa de forma mais atraente, pois traz consigo diversão, praticidade, e, sobretudo, uma didática mais interativa e de fácil compreensão para os alunos de hoje.

Essa nova cultura e realidade informacional criada pelas TICs e suas novas linguagens traz inúmeras transformações para a sociedade impondo novas demandas em termos de letramentos e competências para a participação ativa na sociedade em rede. Dessa forma, a escola tem um papel de extrema importância não somente no que diz respeito ao acesso às novas tecnologias, mas, principalmente à formação dos jovens para o uso dessas tecnologias de forma consciente e crítica e o desenvolvimento das habilidades necessárias para viver em uma sociedade em permanente processo de mudanças. (Haguenauer; Rabello, 2014, p.88).

Segundo Haguenauer; Rabello, 2014, o papel da escola vai além da utilização das tecnologias modernas, ela deve fornecer formação para a utilização consciente e crítica. Nesse excerto, podemos entender que a escola possui papel fundamental para aplicação da tecnologia de maneira racional e de finalidade pedagógica. Os professores precisam estar em constante formação para dispor de habilidades e afinidades no tocante ao manuseio e aplicação dos recursos digitais nas aulas.

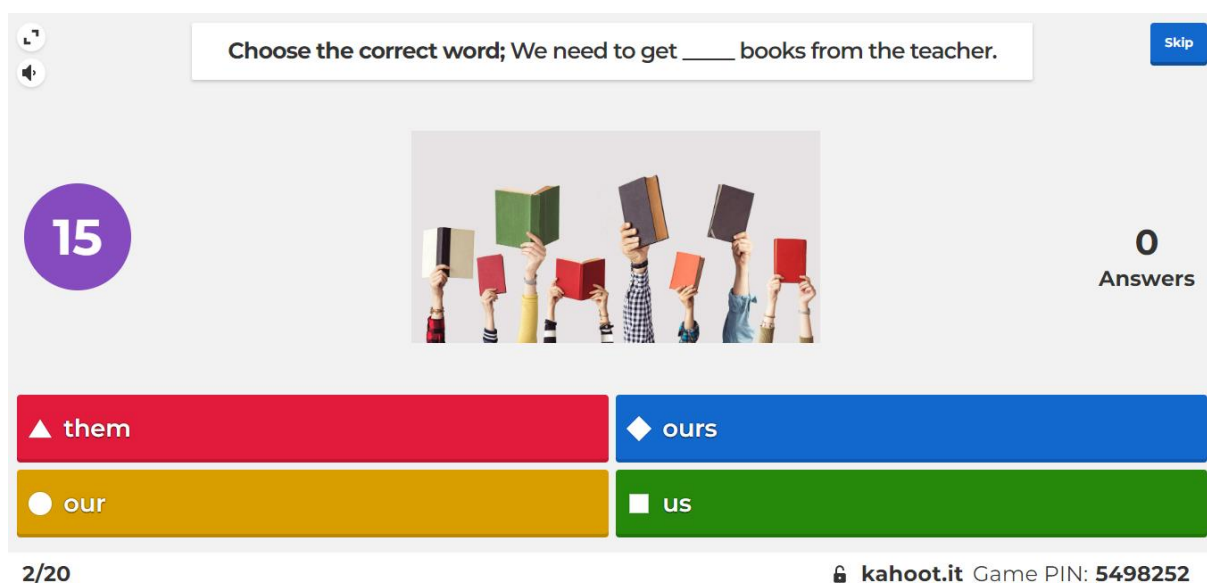
Atualmente diversas plataformas genéricas e específicas para o ensino de língua inglesa, que podem ser utilizadas em sala de aula, e também extraclasse, como mecanismo de apoio ao

processo de aquisição da língua, se apresentam no mercado. Aqui, sugerimos, a seguir, 4 plataformas/ferramentas desenvolvidas, que são capazes de colaborar no processo de aquisição da língua inglesa por meio da interação e do lúdico, tornando a aprendizagem mais atraente e divertida.

4.1 *KAHOOT!*

Trata-se de uma plataforma, que possui versão gratuita para uso educacional, que faz uso de questionários, criados por seus usuários, com finalidade de revisão de conteúdos, dentro de um tempo estipulado anteriormente. Esses questionários podem ser elaborados pelos professores e repassados aos alunos por meio de códigos. Essa metodologia permite que os competidores trabalhem em equipes – chamadas *teams* – ou de forma individual. O vencedor, ou equipe vencedora, será aquele/a que obtiver mais acertos em menor tempo.

FIGURA 1: EXEMPLO DE ATIVIDADE ELABORADA PELO *KAHOOT!*



Fonte: Kahoot.it, 2022.

4.2 *WORDWALL*

O *Wordwall* é uma plataforma de jogos interativos, elaborada para criação de atividades digitais. Com ela, o usuário desenvolverá questionários, jogos interativos de formatos variados, competições e muitos outros recursos didáticos. O professor poderá trabalhar com equipes de

alunos ou de forma individual. Esse recuso utiliza limite de tempo para as respostas e também pontuações para classificar os jogadores. Também possui duas versões, gratuita e paga.

FIGURA 2: EXEMPLO DE ATIVIDADE ELABORADA PELO *WORDWALL*

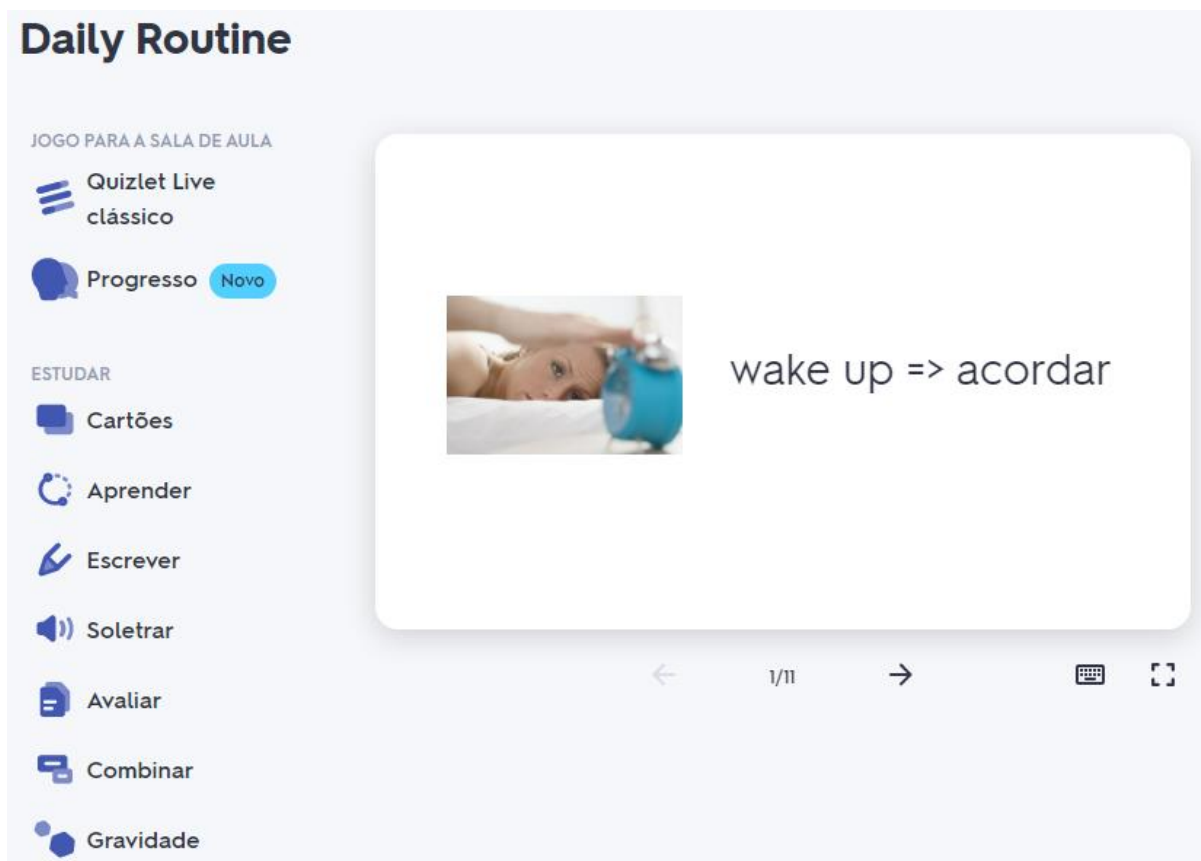


Fonte: wordwall.net, 2022.

4.3 QUIZLET

Esta plataforma de atividades consiste no desenvolvimento de resumos e questionários por meio de *flashcards* – cartões de memória. Esses, por conseguinte, apresentam exercícios que fortalecem a memorização. Essa ferramenta interativa também pode ser utilizada de forma gratuita e até mesmo no modo offline. Ela é baseada no Sistema de Repetição Espaçada, descoberta pelo filósofo alemão Hermann Ebbinghaus junto com os estudos sobre a Curva do Esquecimento.

FIGURA 3: EXEMPLO DE ATIVIDADE ELABORADA PELO QUIZLET.

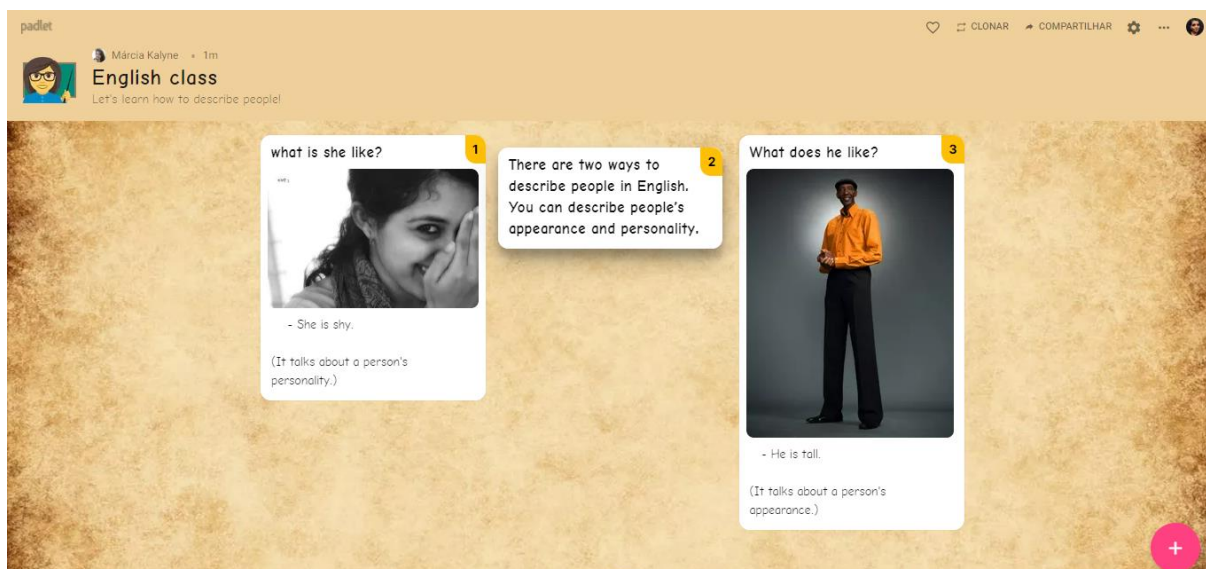


Fonte: quizlet.com, 2022.

4.4 PADLET

Esse recurso consiste no desenvolvimento de murais, quadros, telas, listas, grades, mapas e linha do tempo, tudo de forma virtual, oferecendo mais interatividade e dinamismo para compartilhar conteúdo. É possível compartilhar tudo o que é criado na plataforma, como também é permitido a alteração dos trabalhos pelos usuários. A elaboração e cocriação podem ser visualizadas em tempo real. Estão disponíveis diversos *layouts* para seus usuários. O gerenciamento dessa plataforma varia de acordo com as versões, que podem ser gratuitas ou pagas.

FIGURA 4: EXEMPLO DE ATIVIDADE ELABORADA PELO PADLET



Fonte: Padlet.com, 2022.

5 CONCLUSÃO

Diante da reflexão exposta neste artigo, pudemos observar que a prática da gamificação, pelo uso de plataformas digitais, no ensino de língua inglesa se mostra como um instrumento didático-pedagógico positivo, pois agrega o lúdico ao aprendizado, atraindo a atenção dos alunos para a resolução de atividades propostas.

Observamos, ainda, que a atual geração possui interesse em ferramentas digitais, uma vez que essas lhe proporcionam celeridade no raciocínio, participação interativa e estimulam a competição, já que esses alunos possuem uma capacidade de pensamento mais intensa.

Destacamos aqui a importância desses recursos em caráter pedagógico e o papel da escola para desenvolver o uso consciente das ferramentas digitais e na formação dos professores.

Entendemos que a relevância desse estudo se mostra pela promoção da discussão e reflexão sobre uma prática de ensino de língua inglesa mais provocante, conforme sugestões de plataformas apresentadas, viabilizando uma experiência de aprendizagem interativa.

REFERÊNCIAS

ALVES, Leonardo. **Gamificação na Educação – Aplicando metodologias de jogos no ambiente educacional**. Joinville: SC, 2018.

BARROS, Laelma. **Wordwall**: gamificação para as aulas presenciais e remotas. 2021.

Disponível em: <https://www.didaticanapratica.com/post/wordwall-gamifica%C3%A7%C3%A3o-para-as-aulas-presenciais-e-remotas#:~:text=WORDWALL%20O%20QUE%20%C3%89%3F,criar%20seus%20pr%C3%B3prios%20recursos%20did%C3%A1ticos>. Acesso em: 25 mai. 2022.

CAMACHO, Karla. **Quizlet**: memorização mais rápida. Disponível em: <https://idiomas.proddigital.com.br/materias/quizlet> Acesso em: 25 mai. 2022.

DOMÍNGUEZ, Adrián; NAVARRETE, Joseba Saenz de; MARCOS, Luis de; SANZ, Luis Fernández; PAGÉS, Carmen; HERRÁIZ, José Javier Martínez. **Gamifying learning experiences**: Practical implications and outcomes. Journal Computers & Education, Virginia, V. 63, p. 380-392, 2013.

FADEL, Luciane Maria; ULBRICHT, Vania Ribas; BATISTA, Cláudia; VANZIN, Tarcísio. **Gamificação na Educação**. Pimenta Cultural: São Paulo. 2014.

GARRIS, Rosemary; AHLERS, Robert; DRISKELL, James E. **Games, Motivation, and Learning**: a research and practice model. Simulation & Gaming, Vol. 33 No. 4, December, 2022. 441-467.

GONÇALVES, André. **Padlet**: o que é e como usar a ferramenta? 2021 Disponível em: <https://www.tecmundo.com.br/software/214055-padlet-usar-ferramenta-tutorial-completo.htm> Acesso em: 25 mai. 2022.

LIRA, Marcia. **Você sabe o que é o Kahoot!?** Entenda aqui como funciona! 2021 Disponível em: <https://blog.b2bstack.com.br/kahoot/> Acesso em: 25 mai. 2022.

NEGRINE, A. **A ludicidade como ciência**. In: SANTOS, S. M. P. (Org.) A ludicidade como ciência. Petrópolis: Vozes, 2001.

NUNES, Claudecy Campos. **A utilização de jogos pedagógicos como ferramenta facilitadora na aprendizagem de aspectos gramaticais de língua estrangeira**: uma estratégia ludopedagógica. Revista do Curso de Letras da UNIABEU Nilópolis, Volume. 8, Número 2, maio-agosto, 2017.

PINCOLINI, Liliana; SANTOS, Aparecida; GHISLENI, Taís. **Gamificação**: uma ferramenta aliada da aprendizagem. Disciplinarum Scientia. Série: Ciências Humanas, Santa Maria, v. 22, n. 1, p. 129-137, 2021.

PRENSKY, Marc. **Digital Natives, Digital Immigrants. From On the Horizon**. Vol. 9 No. 5, Outubro, 2001. Disponível em: <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>. Acesso em: 24 mai. 2022.

RABELLO, C.R.L.; HAGUENAUER, C. J. **Tecnologias, Novos Letramentos e Formação de Professores para/na Cibercultura**. In: Cristina Haguenauer, Vania Ribas Ulbricht, Luciana G.R de Lima. (Org.). Pesquisas em Linguagem e Educação no Contexto das Tecnologias Digitais. 1ed.Curitiba: CRV, 2014, v. 1, p. 201-216.

RABELLO, Cíntia. **Aprendizagem de línguas mediada por tecnologias e formação de**

professores: recursos digitais na aprendizagem on-line para além da pandemia. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ides/a/V87LYbff6mgLSct9SpxTXnM/#> Acesso em: 24 mai. 2022.

ROSA, Tânia. **Gamificação:** uma prática para revitalizar a educação. Porto Alegre, 2018. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/203236> Acesso em: 24 mai. 2020.

SOUZA, Andressa V.; PIRES, Gilcélia S. **A importância do uso de Plataformas Digitais que proporcionam interação e motivação aos alunos nas aulas do curso de inglês básico I do Programa Portal.** Anais eletrônicos do VI Seminário formação de professores e ensino de língua inglesa v. 6, 2021 | issn: 2236-2061 – 6 a 8 de outubro de 2021, São Cristóvão/SE, UFS. Disponível em: <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/14865/2/ImportanciaPlataformasDigitaisProgPortal.pdf> Acesso em: 23 mai. 2020.

VIANNA, Ysmar; VIANNA, Maurício; MEDINA, Bruno; TANAKA, Samara. **Gamification, Inc.:** Como reinventar empresas a partir de jogos. MJV Press: Rio de Janeiro, 2013.

Site: Kahoot.it. **Atividade de língua inglesa sobre *Possessive Adjectives*.** Disponível em: <https://play.kahoot.it/v2/gameblock?quizId=70d497c8-ba23-4109-8d07-70fbfec49089> Acesso em: 26 mai. 2022.

Site: Wordwall.net. **Atividade de língua inglesa sobre *Adjectives*.** Disponível em: <https://wordwall.net/pt/resource/26090257/english/adjectives> Acesso em: 26 mai. 2022.

Site: Quizlet.com. **Atividade de língua inglesa sobre *Daily Routine*.** Disponível em: <https://quizlet.com/br/688434362/daily-routine-flash-cards/> Acesso em: 26 mai. 2022.

Site: Padlet.com. **Atividade de língua inglesa sobre *Describing people*.** Disponível em: <https://padlet.com/kalynepessoa/Bookmarks> Acesso em: 26 mai. 2022.

PROGRAMA NOVO MAIS EDUCAÇÃO E SUA EXECUÇÃO EM UMA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL DE CARUARU

Jessyca Vitoria Tabosa Santos

Shirley de Sousa Figueirêdo Lima

RESUMO

O presente artigo procura compreender acerca da execução das competências do Programa Novo Mais Educação implantado em uma escola integral de Caruaru. A análise foi feita a partir da observação participante e de questionário direcionado aos atores sociais dentro do programa. Buscando dessa forma, através das metodologias definidas compreender as estratégias utilizadas para o cumprimento do Documento Orientador (2016), verificando-se que apesar das articulações feitas para a execução do programa, as diretrizes são seguidas, e os atores sociais envolvidos nesse processo, atuam para que o programa seja executado e os objetivos por ele almejados, alcançados.

Palavras-chave: programa Novo Mais Educação; Estado; escola; educação; política.

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa vem apresentar uma análise sobre a execução do Programa Novo Mais Educação, em uma unidade escolar da rede municipal de Caruaru-PE.

O Programa Novo Mais Educação, criado pela Portaria MEC nº 1.144/2016 e regido pela Resolução FNDE nº 5/2016, é uma estratégia que visa o melhoramento da aprendizagem das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, a partir da ampliação da carga horária escolar. O Programa tem como principal objetivo a elevação dos índices de alfabetização básica.

Tomando como problema da pesquisa, investigar como se dá a execução do programa Novo mais Educação, o presente artigo apresenta uma pesquisa de campo que teve como objetivos compreender como Programa Novo Mais Educação é executado em uma escola de tempo integral de Caruaru, bem como verificar se a escola citada segue o documento orientador na execução das atividades e analisar qual plano de atendimento escolhido pela escola para como complementar sua carga horária.

A metodologia apresentada no texto se realiza como sendo uma pesquisa de cunho etnográfica, onde utilizamos de observação participante dentro da escola, para melhor

investigação da problemática. Não sendo a observação participante suficiente para obtenção dos resultados, utilizamos de questionário direcionado aos atores sociais dentro do programa, (apêndice), no qual fizemos perguntas a fim de melhor absorção e compreensão do tema investigado.

O texto é dividido em cinco partes, onde necessariamente faremos uma apresentação do Programa, tendo como base o documento orientador disponibilizado pelo MEC, logo após faremos uma caracterização da escola onde aconteceu a pesquisa, bem como uma explanação acerca do que se trata políticas públicas para assim fazermos o tratamento dos dados a partir da observação e do questionário e tecer as considerações finais do artigo.

2 CARACTERIZAÇÃO DO PROGRAMA NOVO MAIS EDUCAÇÃO

O programa foi criado pela Portaria MEC nº 1.144/2016, e é basicamente uma estratégia do governo juntamente com o Ministério da Educação para a melhoria da aprendizagem de língua portuguesa e matemática do fundamental que se valida com a ampliação da carga horária das crianças e jovens de escolas públicas.

Neste ano de 2017, as atividades do Novo Mais Educação foram voltadas para o acompanhamento das disciplinas de língua portuguesa e matemática para melhor desenvolvimentos das aptidões dos alunos nessas áreas. As atividades também foram voltadas para o lazer, esporte, cultura e arte, com o objetivo propriamente dito de impulsionar o desempenho educacional.

O programa conta com algumas disponibilidades, bem como algumas finalidades como:

“I - alfabetização, ampliação do letramento e melhoria do desempenho em língua portuguesa e matemática das crianças e dos adolescentes, por meio de acompanhamento pedagógico específico; II - redução do abandono, da reprovação, da distorção idade/ano, mediante a implementação de ações pedagógicas para melhoria do rendimento e desempenho escolar; III - melhoria dos resultados de aprendizagem do ensino fundamental, nos anos iniciais e finais; IV - ampliação do período de permanência dos alunos na escola.” (Portal MEC).

Essas finalidades se vinculam aos objetivos do programa e a partir da adesão ao programa, a escola já começa uma nova jornada dando ênfase a tais finalidades. Para a adesão ao programa, existe algumas prioridades que são basicamente escolas que já recebiam recurso da educação integral, escolas que se posicionem num nível baixo ou muito baixo na escala socioeconômica e social e escolas que tiveram baixo desempenho no IDEB.

O programa conta ainda com algumas peculiaridades como a organização das atividades escolares, onde a escola ao aderir o programa solicita o plano de 5 horas ou de 15 horas. Quanto aos atores sociais, o programa deverá contar com necessariamente um articulador da escola, aquele que será responsável pela coordenação e organização das atividades ocorridas na escola; um mediador da aprendizagem, aquele que será responsável pela execução das atividades do acompanhamento pedagógico, e um facilitador, aquele que será responsável pela realização das 7 (sete) horas de atividades de escolha da escola, onde cada um dos três dispõe de papel ocasionalmente diferente, mas com o intuito de aprimoramento do rendimento do programa.

Com relação a fundamentação legal, o Programa se tenciona a partir da consolidação de algumas leis referentes a Constituição Federal de 1988. Tecendo as considerações feitas pelo MEC da aplicação do programa tais eles se fundamentam na eminente necessidade de apoio que os sistemas públicos escolares precisam, tanto no quesito rendimento escolar, quanto no quesito da permanência do aluno na escola.

A partir da análise do documento orientador do programa percebe-se que há uma extensão de fatores que possibilitam a fácil execução do programa dentro da escola, entre elas algumas regras quanto à adesão do programa, que se caracteriza o perfil que a escola deve ter para estar apta a adesão do programa. A explicação que a escola ao aderir o programa deverá escolher qual plano de atendimento se dispõe a adotar. Quanto a execução e monitoramento do programa o documento aponta para algumas medidas que cabem aos atores sociais do programa, e devem ser tomadas a fim da melhor garantia e rendimento dos objetivos propostos. Outro fator é a distribuição dos recursos, o documento orientador, dispõe de toda explanação quanto como deverão ser distribuídos os recursos destinados ao financiamento do Programa.

Sobre as competências legais, todas as unidades que estão dentro do programa possuem algumas competências que deverão seguir, as escolas em particular, fica a competência de adotarem prontamente um dos planos de atendimento, também devem elaborar relatórios que serão enviados as secretarias responsáveis, a fim de monitorar o andamento do mesmo. Também as compete, manter um registro diário das atividades pedagógicas e da frequência, dentro do âmbito do programa, bem como proceder a prestação de contas, e dispor dos documentos comprobatórios das despesas, tais como, notas fiscais, faturas e etc. E todos esses fatores, fazem o Programa Novo Mais Educação ser executado de forma clara e branda dentro das unidades escolares.

3 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

A escola onde aconteceu a pesquisa se materializa da seguinte forma: Fica localizada próximo a uma periferia na cidade de Caruaru-PE, tem como entidade mantedora, a Prefeitura Municipal, atende alunos de todo o fundamental I, com turmas da pré-escola ao 5º ano, a escola funciona em tempo integral, recebendo os alunos dos bairros periféricos das 7:30 até as 17h. Com uma condição física a desejar, a escola conta com 01 biblioteca, 01 sala de secretaria, 01 quadra de recreação, 01 banheiro no térreo para pré-escola, 01 no 1º andar e 1 no 2º andar para as demais turmas, além de 01 banheiro para professores e funcionários, 01 cozinha, 01 refeitório e 01 sala de direção, conta também com 13 salas de aula, além de 03 salas inativas por condições impróprias, 01 sala de professor, 01 laboratório de informática e 01 sala de recurso estão sendo utilizados como sala de aula, totalizando 16 turmas que atendem a 722 alunos, com 16 professores e 32 funcionários distribuídos em limpeza, cozinha, secretaria e coordenação.

A estrutura física da escola, não está em boa condição por assim dizer, a partir da observação percebe-se que o prédio onde a escola se situa, não tem estrutura de comportar uma escola ainda mais de tempo integral. A grande maioria dos alunos vem da periferia, são alunos que estão em um nível socioeconômico muito baixo.

4 O PROGRAMA NOVO MAIS EDUCAÇÃO COMO UMA POLÍTICA PÚBLICA

Sabe-se que Políticas Públicas são entendidas por Hofling, em seu artigo “Estado e políticas (públicas) sociais” como o “Estado em Ação”.

Hofling ainda caracteriza Estado como,

o conjunto de instituições permanentes – como órgãos legislativos, tribunais, exército e outras que não formam um bloco monolítico necessariamente [...] e Governo como o conjunto de programas e projetos que parte da sociedade (políticos, técnicos, organismos da sociedade civil e outros) propõe para a sociedade como um todo, configurando-se a orientação política de um determinado governo que assume e desempenha as funções de Estado por determinado período. [...] Políticas públicas são aqui entendidas como o “Estado em ação” [...] é o Estado implementando um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade. (Höfling, 2001, p. 31)

Nota-se assim, que o Estado demonstra seu interesse a partir dos programas que o mesmo desenvolve, e se empenha para realizar o que define como essencial e importante para a sociedade.

Ainda de acordo com Hofling a educação é entendida como,

política pública social, uma política pública de corte social, de responsabilidade do estado, mas não pensada somente por seus organismos. As políticas sociais - e a educação – se situam num interior de um tipo particular de Estado. São formas de interferência do Estado, visando à manutenção das relações sociais de determinada formação social. Portanto, assumem feições diferentes em diferentes sociedades e

diferentes concepções de Estado. É impossível pensar o Estado fora de um projeto político e de uma teoria social para a sociedade como um todo. (Höfling, 2001, p. 31 e 32)

Percebe-se dessa forma, que as relações sociais possuem uma grande influência no Estado, e as Políticas Sociais aparecem aqui como responsáveis por amenizar as desigualdades causadas, pelas relações de capital.

Como meio de amenizar tais desigualdades, no ano de 2008, a Educação Integral em Pernambuco se tornou uma Política Pública de Estado. O Programa de Educação Integral fundamenta-se na filosofia da educação interdimensional, estudada pelo professor Antônio Carlos Gomes da Costa, uma educação interdimensional, com espaço privilegiado para o exercício da cidadania e do protagonismo juvenil, como estratégia imprescindível para a formação do jovem autônomo, competente, solidário e produtivo. Tal educação interdimensional compreende ações educativas sistemáticas voltadas para as quatro dimensões do ser humano: racionalidade, afetividade, corporeidade e espiritualidade.

Com uma carga horária de 45h semanais, as escolas em tempo integral, funcionam durante toda a semana, com professores e alunos em tempo integral.

Assim como a Educação em Tempo Integral, o Novo Mais Educação se apresenta como uma Política que nasce a partir do déficit apresentado pelos alunos no IDEB, assim como das questões de vulnerabilidades vivenciadas pelos mesmos.

Contudo, a Educação Integral, seja ela em Tempo Integral, ou acrescentada pelo programa Novo Mais Educação, ainda enfrenta questões de financiamento e cumprimento das metas. A realidade social onde está inserida boa parte da população força o Estado enquanto instituição a agir, formulando ações que possam atenuar as desigualdades possibilitando acesso a serviços e bens que são altamente necessários para todos.

Para Garcia Nascimento,

Na área educacional, a concepção de Estado-avaliador assumiu centralidade, o que denota a mudança na regulação da área de acordo com a lógica de mercado. [...] A partir dessa lógica, a responsabilidade com a educação se descentraliza, não para concretizar preceitos democráticos conforme detém os educadores críticos, mas para diminuir os gastos com o setor e modificar o controle sobre o trabalho escolar. Dessa forma, por um lado, o Estado centraliza as decisões acerca das políticas educacionais, e por outro lado, descentraliza os processos de gestão e de financiamento da educação. Nesse sentido, a avaliação constitui-se uma política importante, por constituir-se em meio e medir a eficiência e a eficácia dos investimentos estatais e imprimir padrões mínimos de qualidade aos sistemas educacionais. (Garcia; Nascimento, 2007, p. 96)

O Estado se articula com meios para melhorar seus índices educacionais, contudo nota-se que mesmo o Estado possuindo toda a responsabilidade sobre a educação, o mesmo se utiliza

de meios, para dividir tal responsabilidade com a sociedade. Caracteriza assim um Estado que está cada vez mais preocupado em regularizar do que assumir a responsabilidade das áreas que são de sua competência.

Em relação ao Programa Novo Mais Educação nota-se também que o Estado busca a expansão da jornada escolar, contudo não se vê investimentos no setor, para a melhoria das estruturas escolares para que ocorra dessa forma sua execução. Há um raro investimento na educação, embora a mesma seja uma política pública social e de responsabilidade do Estado, o mesmo tem estado ausente de tal responsabilidade, mesmo sabendo que os investimentos nas áreas sociais, são necessários para sanar as desigualdades e possibilitar melhores condições de vida, e no que se refere a educação, tais investimentos são essenciais para diminuir as desigualdades existentes na qualidade de ensino, que persistem desde que a Educação ainda não era um direito universal.

Percebe-se atualmente, governos que têm governado visando à economia, e fechado seus olhos para a população como um todo, onde o lucro e o mercado se fazem mais importantes do que as questões sociais.

5 ANÁLISE DE DADOS

De acordo com a observação participante realizada durante o tempo em que estivemos na escola, percebe-se que a escola mantém uma rotina que foi adequada na inserção do programa. A nossa problemática proposta era investigar como se dá a execução do programa dentro da escola, que se realiza por ser uma escola em tempo integral, e dentro da problemática investigamos ainda se a escola seguia o documento orientador, em questionário com a professora Ana Michele, que trabalha na coordenação do programa na escola, a mesma ao ser perguntada, respondeu o seguinte: “Sim. A gestão recebeu via e-mail, no início do ano corrente”, demonstrando assim que a gestão da escola tem conhecimento de como o programa deve ser executado.

Outro questionamento da pesquisa era saber qual plano de atendimento a escola em questão escolheu no âmbito no programa, tendo em vista que segundo o documento orientador:

“A UEx (Unidades Executoras próprias- escolas) deverá indicar no Plano de Atendimento da Escola, disponibilizado no PDDE Interativo: I - a opção da escola por realizar 5 (cinco) ou 15 (quinze) horas de atividades complementares semanais, caso a EEx (Entidades executoras) não tenha previamente indicado a carga horária do programa por escola.” (Resolução FNDE-legis nº5/2016)

Assim ao ser perguntada sobre qual plano de atendimento a escola aderiu, a Professora Ana respondeu “15h, tendo em vista ser escola de tempo integral” com isso, todas as atividades a serem realizadas, vão ser orientadas a partir do plano escolhido e implantado. Outra pergunta feita a professora foi se a escola mantém registro diário e nominal de frequência dos estudantes nas atividades desenvolvidas no âmbito do programa, e a mesma respondeu o seguinte “Sim. Nós contamos com o suporte tecnológico do CAED para esta finalidade”. Tendo em vista que uma das competências da escola explanada pelo documento orientado é que a escola mantenha esse registro, a escola consegue se adequar as competências legais que o programa dispõe.

De acordo com a Resolução FNDE-Legis, uma das coisas que compete a escola na execução do programa, “é fazer constar dos documentos comprobatórios das despesas realizadas com os recursos de que trata esta Resolução (notas fiscais, faturas, recibos)”, e como a partir da observação não foi possível a constatação desse fato, e novamente ao ser perguntada, a Professora Ana Michele, respondeu que, “Sim. Essa prestação de contas é uma das prerrogativas para a manutenção do programa”.

A partir dessa resposta percebe-se que a professora, juntamente com os demais envolvidos na gestão tem em mente que para o pleno funcionamento do programa, é necessário que a escola conceba algumas das competências. De acordo com a observação participante, percebeu-se que a escola mantém uma rotina em sua carga horaria, assim a mesma é dividida entre as aulas normais, da grade curricular, e as atividades do programa, fizemos o questionamento à professora sobre como se dá a alternância da carga horaria do Programa com a carga horária escolar, sua resposta foi o seguinte que, “de maneira criteriosa, para não comprometer o cumprimento da carga horária, assim como também não deixar de aproveitar bem as ofertas de atividades do Programa”.

Com isso nosso outro questionamento era sobre os atores sociais dentro programa, aqueles que recebem o nome de mediador de aprendizagem, que segundo o documento orientador é aquele que tem a função da realização das atividades de acompanhamento pedagógico do programa, e assim fizemos a investigação acerca de quantas turmas cada um dos mediadores é atribuído, e a partir da resposta da Professora, percebemos que é uma variável que vai de acordo com a grade curricular, e a disponibilidade dos mesmos, assim adequa-se as atividades de acompanhamento sem prejudicar a carga horaria normal.

Ainda sobre a carga horaria percebemos que a escola por se tratar de uma escola de tempo integral, eles elegem o contraturno, que é o momento em que se consolidam as atividades pedagógicas no âmbito do programa, e assim podem dar melhor auxílio aos estudantes de tal escola.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao término da pesquisa, foi perceptível que muitos atores se articulam para a execução plena e eficaz do Novo Mais Educação. Nota-se ainda que a escola se utiliza de alguns meios para conciliar a sua carga horária extensiva e o programa, dentro de uma instituição que em termos de estrutura deixa a desejar. A escola optou, como já visto, pela carga horária semanal de 15h, que atendem todas as turmas do 1º ao 5º ano, foi visto também que para atender a demanda e necessidade, cada mediador de aprendizagem atende a 25 alunos, e não 20 como manda o manual. No demais, a escola tem atendido ao Documento Orientador (2016), onde o mesmo é sempre consultado, e as atividades desenvolvidas de acordo com suas orientações.

Tendo em vista que a escola é em tempo integral, nota-se que não há problemas em relação a frequência dos alunos no Programa, e que as articulações feitas para conciliar os horários não interferem e nem atrapalham sua execução.

Concluimos dessa maneira que, as atividades, seus mediadores, a coordenação do programa na escola, e todos os agentes que compõem a mesma, seguem o Documento Orientador, e apesar de todas as articulações feitas, as diretrizes do Programa são cumpridas e executadas.

REFERÊNCIAS

FNDE-legis. **Fundamentação Legal**. Disponível em:
https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl_tipo=RES&num_ato=00000005&seq_ato=000&vlr_ano=2016&sgl_orgao=CD/FNDE/MEC
 Acesso em: 24 nov. 2017.

GARCIA, Luciene Terra dos Santos; NASCIMENTO Lenilton Batista do. **O Estado-avaliador e a construção do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB)** 2007.

HOFLING, Heloisa. **Estado e Políticas (públicas) sociais**. Cadernos CEDES, Campinas.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Programa Novo Mais Educação**. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao> Acesso em: 24 nov. 2017.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA (MEC). **Programa Novo Mais Educação, Documento Orientador**. Brasília, 2016.

APÊNDICES

Questionário aplicado para a coordenadora do curso na escola.

Nome: Ana Michele Almeida Nascimento

Idade: 42 anos

Sexo: () Masculino

(x) Feminino

Ocupação: Professora. Classe A, nível 1. Na função de coordenação

Graduação: Pedagogia UFPE-CAA

Especialização: Mestre em Educação UFPE-CE

Situação de trabalho: () Contrato

(x) Efetivo

Tempo de experiência: 17 anos

Questões

1. A escola conhece o documento orientador do programa novo mais educação?

R: Sim. A gestão recebeu via e-mail no início do ano corrente.

2. A escola escolheu qual plano de atendimento para complementar sua carga horária?

R: 15h. Tendo em vista ser escola de tempo integral

3. A escola mantém o registro diário e nominal de frequência dos estudantes nas atividades desenvolvidas no âmbito do programa?

R: Sim. Contamos com o suporte tecnológico do CAED para esta finalidade.

4. A escola dispõe dos documentos comprobatórios das despesas realizadas com os recursos do programa? (notas fiscais, faturas, recibos).

R: Sim. Essa prestação de contas é uma das prerrogativas para a manutenção do Programa.

5. Como é feita a divisão da carga horária das atividades do programa?

R: Por se tratar de uma escola de tempo integral, na nossa realidade, elegemos o contra turnos para a maioria das oficinas.

6. Quantas turmas cada Mediador de aprendizagem é atribuído?

R: Essa é uma variável, que levamos em conta o horário da matriz curricular e a disponibilidade do mediador.

7. Como é feita a alternância da carga horaria do Programa com a carga horária escolar?

R: De maneira criteriosa, para não comprometer o cumprimento da carga horária, assim como também não deixar de aproveitar bem a oferta de atividades do Programa.

ANEXO

IMAGEM 1: FRENTE DA ESCOLA



Fonte: Acervo fotográfico do artigo de Políticas, Estado e Educação.

IMAGEM 2: REFEITÓRIO



Fonte: Acervo fotográfico do artigo de Políticas, Estado e Educação.

RELAÇÃO ESCOLA X FAMÍLIA: UM ESTUDO DE CASO DE UMA ESCOLA MUNICIPAL DE QUEIMADAS-PB

Alinne Barbosa Cabral¹¹⁵

1 O QUE A TEORIA DIZ SOBRE O PAPEL DO PROFESSOR E SEU COMPROMISSO POLÍTICO COM A EDUCAÇÃO

A relação professor/aluno deve pautar-se na confiança, desde que o diálogo esteja presente para que essa mediação ocorra. Nesse sentido, compreendemos que o espaço de sala de aula deve ser marcado por um ambiente cooperativo e estimulante, de modo a favorecer o desenvolvimento e as manifestações das múltiplas inteligências e, ao mesmo tempo, promover a interação entre os distintos significados apreendidos pelos alunos, ou criados por eles, a partir das propostas que realizarem e dos desafios que, porventura, vencerem.

Tanto a escola quanto a família têm ou devem ter o seu papel assegurado no desenvolvimento das crianças e dos alunos, assim como na relação professor-aluno. Mesmo que deixem transparecer uma natureza antagônica, oferecem riquíssimas possibilidades de crescimento. Para além disso, reconhecemos que vivemos numa sociedade contemporânea e em constante evolução, porém “pagamos um preço” por esse progresso. As pessoas esquecem que mais importante do que o dinheiro e sucesso é o convívio social harmonioso. Na incessante busca por seu espaço privado, as pessoas, de certa forma, isolam-se.

Segundo Libâneo (2003), se as pessoas estivessem sempre isoladas em seus espaços privados no mundo nem a história nem a vida política seriam possíveis. Sendo assim, as práticas educativas estão cada vez mais fragilizadas, diante da nossa realidade social, sobretudo, nesse tempo de pandemia com as aulas remotas, pois professores estão cada vez mais desmotivados e alunos passando por momentos de completa anormalidade, em que a única proteção é, sem dúvida, o seio familiar.

Sequer as leis estão sendo respeitadas, em sua maioria. Tudo isso precisa ser construído no âmbito escolar. Temos como exemplo, hoje, a falta de respeito de alguns alunos pelos docentes que, a nosso ver, é algo cultural, posto que em tempos de outrora os professores sempre foram extremamente respeitados. Isso precisa ser amplamente discutido na escola, seja

¹¹⁵ aliceline2001@gmail.com

com a família, seja com os próprios alunos, sabendo que, na maioria das vezes, essa falta de respeito para com os professores é estimulada pela própria família.

Compreendemos que a postura de alguns professores advém da forma com a qual ele concebe o ensino, a aprendizagem, a avaliação, o aluno, a escola. Somos originados de um ensino tradicional e tecnicista, por essa razão, precisamos nos policiar sempre para que possamos minimizar posturas inadequadas, posturas antidemocráticas que, na maioria das vezes, refletem-se no comportamento como “donos” do saber, não estabelecendo uma relação dialética. Isto é, tratam o ensino, como já foi dito anteriormente, como sendo verdade absoluta, como se existisse uma única verdade.

Segundo Del Prette (2001), o professor encontra no ambiente escolar um campo fértil, não só para o ensino-aprendizagem de habilidade acadêmica, mas também um espaço de interação mútua, que possibilita levar o aluno a crescer e respeitar o outro. Assim, a escola, além de um espaço social, é ativa e, por isso mesmo, deve ser democrática. As relações interpessoais não só devem ser, como são uma constante na rotina escolar, que se dá nessa relação entre educador, educando e todos os que fazem parte da escola, incluindo o gestor, o vigia/porteiro, o merendeiro, o auxiliar, etc., com vistas a formar um sujeito, ora criança, ora jovem, para a vida inteira, não só para a escola. Portanto, devemos assumir o processo de descoberta, de crescimento da criança ou do adulto, de modo a acreditar nesse sujeito, no seu devir, no seu potencial, no que essa criança pode vir a ser, só depende de nossa forma de enxergar o mundo e a escola, trazendo a família para juntos contribuir decisivamente para a formação integral de nossos alunos/crianças.

Educador que não assume a orientação, a direção desse processo, perde a oportunidade de fazer educação. Com medo de ser autoritário, cai no espontaneísmo, abandonando a condução de um processo que a ele cabe assumir enquanto professor (Freire, 1986). Conforme Bourdieu (1998), a escolarização faz parte das estratégias familiares e reprodução da posição social.

Quanto maior o peso do capital cultural no conjunto do patrimônio de um grupo familiar e quanto maior a importância desse capital na definição da posição social atual e futura do grupo em questão, maiores são os níveis de expectativas e de investimento na escolarização dos filhos. Assim, as famílias dos meios populares poderiam investir na escolarização dos filhos por, de alguma forma, perceberem que as chances de sucesso escolar e de mobilidade social por meio da escola são grandes, caso tivessem consciência da importância do capital cultural.

Na verdade, em função do baixo capital econômico, ocorre de muitas famílias se veem necessitadas de inserirem logo seus filhos no mercado de trabalho, em detrimento da possibilidade de construírem trajetórias escolares mais longas. As famílias das classes médias, ao contrário, especialmente aquelas cuja posição social definem-se basicamente em função dos títulos escolares, tendem a investir pesada e sistematicamente na escolarização dos filhos.

As pesquisas desenvolvidas a partir dos anos de 1980 investigaram as famílias e sua relação com a escola de forma cada vez mais detalhada (Nogueira *et al.*, 2000). Analisaram-se o modo como as famílias escolhiam e interagiam com a escola dos filhos, as maneiras como acompanhavam os deveres de casa e eventualmente promoviam atividades extraescolares, as reações diante do fracasso escolar, etc. Servindo-se mais de métodos qualitativos, essas investigações passaram a estudar como as características, os modos de interação, as práticas cotidianas e as dinâmicas históricas de famílias concretas repercutiam na relação com a escolarização dos filhos.

Um dos temas centrais de pesquisa passou a ser o do sucesso escolar nos meios populares. Investigaram-se como diferenças secundárias entre famílias de um mesmo meio social podiam favorecer ou dificultar o sucesso e a longevidade escolar dos alunos. Se, por um lado, essas novas abordagens romperam com o determinado nas pesquisas anteriores, ao acentuarem que as famílias não se reduzem a sua posição de classe, por outro, elas continuaram a evidenciar o papel central ocupado pela família ao longo de todo o processo de escolarização. Em parte, com base nessas evidências, tem se multiplicado as iniciativas de estímulo a uma maior participação dos pais nos processos de escolarização. No mundo inteiro têm sido criadas campanhas, projetos e mesmo cursos de preparação dos pais, visando a intensificar e aprimorar a interação deles com a escola e a escolarização dos filhos.

Geralmente, os pais pensam em cumprir, minimamente, com sua obrigação de matricular o filho na escola. A partir disso, toda a responsabilidade passa a ser da escola, dos professores, de modo que se torna evidente a ausência da família em quase todos os momentos da vida escolar dos seus filhos (reuniões de pais e mestres, colaboração na atividade de casa, falta de respostas à/s agenda/s escolar/es), tudo isso são indícios de atitudes evidentes do mau desenvolvimento do aluno.

O rendimento e o desenvolvimento dos alunos quando a família participa ativamente da vida escolar são evidentes, de modo que a aprendizagem ocorre com muito mais tranquilidade e a probabilidade desses alunos alcançarem os objetivos almejados pela escola é muito maior. Por outro lado, numa família que não participa ativamente da vida escolar de seus filhos, os

alunos já não rendem bons resultados e consequentemente o desenvolvimento se tornará muito mais lento.

Por isso, percebemos que quanto mais cedo a família participar do cotidiano escolar da criança melhores serão seus resultados. A família é a base para qualquer ser humano crescer com valores, atitudes morais, afetivas e éticas para conviver na sociedade. A família tem fundamental importância na vida escolar dos seus filhos. As transformações sociais na sociedade têm acarretado grandes mudanças em nosso cotidiano, principalmente no espaço da sala de aula, em que acontecem os grandes encontros, a troca de experiências, as discussões e interações entre os alunos, o carinho, a ajuda, enfim, as relações afetivas existentes entre professor e aluno.

Também nesse ambiente o professor observa seus educandos, identifica suas conquistas, suas dificuldades e os conhece cada vez melhor. Por isso, o educador necessita fazer uma reflexão sobre o seu papel na vida dos alunos e de todos os integrantes do seu ambiente de trabalho. Nesse sentido, sabemos que “ao aproximar a escola da vida ou das preocupações profissionais dos pais, e ao proporcionar, reciprocamente aos pais o interesse pelas coisas da escola, chega-se até mesmo a uma divisão de responsabilidades” (PIAGET, 2007, p. 50).

As experiências vividas no âmbito da vida social e escolar levam as crianças a terem um comportamento diferente. As manifestações ocorridas em cada instituição levam as crianças a se acostumarem com cada regra, seja de casa ou da escola, da igreja ou do parque. Enfim, o mais importante é a família cumprir seu papel sem jogar a culpa na escola e vice-versa, pois fazendo assim construirão pilares do diálogo e do respeito mútuo. A tarefa, certamente, ficará menos pesada se tais valores balizarem atitudes e comportamentos de toda a equipe escolar, fazendo professores, gestores e funcionários encontrarem respaldo e apoio durante os momentos mais críticos.

A postura de um filho que solicita a atenção da mãe é diferente da de um aluno que requer o apoio da professora. Na escola, também, as crianças aprendem tanto a reproduzir como a não reproduzir preconceitos que podem, de fato, estar arraigados na família. Cabe ao educador promover a aprendizagem da diversidade. Toda criança age pelos exemplos, ela começa a interiorizar tudo aquilo do mundo externo. Se em uma casa usa-se muitas palavras de baixo calão com certeza ela tenta reproduzir o que vive. Como diz Vygotsky (2007, p. 19):

A criança, à medida que se torna mais experiente, adquire um número cada vez maior de modelos que ela compreende. Esses modelos representam um esquema cumulativo refinado de todas as ações similares, ao mesmo tempo em que, constituem um plano preliminar para vários tipos possíveis de ação a se realizarem no futuro (Vygotsky, 2007, p. 19).

A maioria das crianças e até mesmo os jovens e adultos se espelham em um professor, o admiram, fazendo o exemplo tornar-se sua prática. Por isso, é muito importante o educador levar em consideração o contexto no qual aquele sujeito está inserido, buscar fatos da trajetória familiar na qual se insere, pois, de fato, somos muito além do que um profissional presente ali para ensinar as didáticas pressupostas no currículo, estamos ali acolhendo sujeitos com mais variados “mundos” dentro de si.

Nenhum professor nasce pronto, ele sempre está se refazendo, aprendendo, buscando. Nós professores vamos se reconstituindo enquanto cidadãos que produzem experiências por meio da socialização, da escuta do outro, da conversa do outro, enfim, vamos se identificando e formando nossa identidade através de relações externas e isso vai se articulando em dado espaço de tempo vivido e de prática exigente.

“Ninguém começa a ser professor numa certa terça-feira, às 4 horas da tarde... Ninguém nasce professor ou marcado para ser professor. A gente se forma como educador permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática” (Freire, 2010, p. 58). Quando falamos do papel do educador, logo lembramos estratégias ou métodos utilizados por eles para conseguir tal objetivo, ou teoria a ser seguida.

O professor atualmente não é aquele ser que sabe de tudo, o centro das coisas. Hoje, a aprendizagem é consolidada com a efetiva participação de todos, alunos, corpo docente, todos envolvidos na escola e a sociedade. E isso aconteceu graças ao biólogo Jean Piaget, com sua teoria sobre epistemologia genética, propondo o aprendizado a partir das experiências vivenciadas (Lopes, 2015).

Desde então, todas as discussões sobre aprendizagem partem do pressuposto de que para aprender é preciso de exemplos, experiências adquiridas de alguma forma pelo sujeito. Acreditamos muito nessa temática de experiências vivenciadas, pois a criança ou o adulto de alguma forma remete a circunstâncias já vividas que de alguma maneira levam para vida, seja a educação de valores, seja o hábito de ler.

2 METODOLOGIA

2.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA ESCOLA

A Escola Municipal Valentim Barbosa fica localizada no sítio Malhada Grande, na cidade de Queimadas, estado da Paraíba, CNPJ 03.126529/0001-44 e código do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) representado por

25079565. Atende alunos com faixa etária entre sete e catorze anos de idade, na modalidade do Ensino Fundamental. A instituição dispõe de recursos adequados para seu funcionamento, permitindo um desenvolvimento apropriado para seu alunado.

Em virtude da necessidade de implantar uma escola no sítio Malhada Grande, por volta do ano de 1967, o senhor Orlando Bezerra Nóbrega doou um terreno próximo à sua residência para a construção. Neste período, o gestor municipal era José Ribeiro. A escola recebeu o nome de Grupo Escolar Valentim Barbosa em homenagem às famílias Valentim e Barbosa, responsáveis pelo terreno doado para a construção da unidade escolar, e era composta por uma sala de aula, uma dispensa, um banheiro e uma área.

Com o passar dos anos, a população foi crescendo e a necessidade de reformar a escola surgiu, pois uma sala de aula não estava atendendo às necessidades e demandas da comunidade. O prefeito à época, José Pereira, iniciou uma reforma, ampliando a estrutura física da escola com mais uma sala de aula, uma cozinha, dois banheiros e uma área livre. Em 2010, a unidade escolar teve um número alto de matrículas, de modo que o local não comportava todos os alunos, principalmente da Educação Infantil, sendo alugado um prédio (anexo) para funcionar este segmento.

Dois anos depois foi feita uma nova reforma, desta vez na gestão do então prefeito José Carlos de Sousa Rêgo (Carlinhos de Tião). A escola consta hoje com três salas de aula, uma sala de informática, uma secretaria, uma cozinha, uma dispensa pequena, dois banheiros, uma área e um alpendre coberto. Após essa reforma, a escola passou a chamar-se Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Valentim Barbosa.

A comunidade rural na qual a Escola Municipal Valentim Barbosa está localizada é composta por pessoas que, em sua grande maioria, tiram seu sustento da agricultura e do comércio, e ainda da pecuária. Boa parte depende de recursos do Governo Federal, como o Bolsa Família e Seguro Safra; outra parcela de pessoas da comunidade é autônoma e se sustenta de formas variadas, de acordo com os produtos comercializados entre si.

Vale salientar que esta autora mora na comunidade em que a escola está inserida e também já trabalhou na instituição, sendo um privilégio realizar a pesquisa nesta comunidade.

2.2 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

A pesquisa tem caráter qualitativo, considerando as famílias como fonte direta de dados e o pesquisador como principal instrumento. A presente pesquisa observou o comportamento

dos pais diante de alguns questionamentos sobre a vida escolar deles e dos seus filhos, e como se manifesta a relação família e escola dentro do contexto vivenciado.

Para isso, foram utilizadas técnicas de coleta de dados como: entrevistas, depoimentos, descrição de pessoas e acontecimentos. O principal objetivo dessa pesquisa é observar como a relação família escola interfere para o sucesso ou o fracasso de uma criança, diante de uma visão de seus pais. A coleta de dados foi organizada através de uma entrevista semiestruturada, que, conforme Manzini (1991), focaliza um determinado assunto. Para a entrevista, confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas. Para Manzini (1991) esse tipo de entrevista pode fazer emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas.

Participaram dessa pesquisa duas famílias. A primeira família possui dois filhos. O esposo tem um trabalho fixo em uma das maiores empresas de Campina Grande - PB; a mulher, por sua vez, toma conta da casa e dos filhos, não trabalha fora. A segunda família tem quatro filhos, o esposo não tem renda fixa, a esposa também não trabalha, e sobrevivem de renda do Governo. Também participaram dessa entrevista duas professoras: uma da zona rural do município de Queimadas - PB e a outra mora na cidade de Campina Grande - PB, ambas têm curso superior e lecionam há quase duas décadas em escolas particulares e públicas.

3 RELATOS E DISCUSSÃO

3.1 ANÁLISE DOS DADOS DA ENTREVISTA COM OS PAIS

Todos nós, professores e professoras, queremos muito e até observamos como é bom ter a família parceira da escola. Quando se tem uma família que ajuda, incentiva e apoia a criança, tudo fica mais fácil para que o aluno assimile o seu papel na vida social. A presença da família tornou-se especialmente importante desde 2020 até o presente momento, em que escrevemos essas linhas, pois a educação teve de se reinventar praticamente a todo instante com o avanço do novo *Coronavírus*. Nessa pandemia, tivemos de ficar distantes das crianças, as escolas foram fechadas e a partir daí começamos a trabalhar no formato remoto, em que precisamos muito do apoio da família para conseguirmos manter o vínculo.

A partir disso, pudemos observar infinitos contextos para a educação acontecer. Muitas famílias não podem oferecer um tempo necessário para ensinar os seus filhos. Por outro lado, pais e mães desdobram-se para conseguir oferecer um apoio maior na educação de seus filhos.

Depois de muito diálogo e observação que tivemos durante nossa prática em sala de aula, vamos observar e mostrar como estão sendo vivenciados cada um desses processos e como nossas crianças estão sendo acompanhadas com o apoio dos familiares no que se refere ao ensino, em meio a tantas dificuldades hoje existentes. Para fazer essa análise, usamos um questionário com algumas questões acerca de como era a vida educacional dos pais entrevistados, bem como sua visão sobre o ensino de maneira geral, conforme veremos a seguir:

1 – O/A senhor/a frequentou a escola? Sim () Não ()

Pai 1	Sim
Pai 2	Sim

Ambos os pais que participaram da pesquisa frequentaram a escola. Um fez o ensino médio completo e o outro cursou até a 5ª série (atual 6º ano). Dessa forma, eles demonstram ter algum conhecimento sobre as normas de escola. É essencial para a aprendizagem o envolvimento dos pais com a escola. O compromisso com a educação dos filhos não é só levar para escola, eles precisam ter interesse, tanto a criança como aos pais no que consiste cada tarefa, dando seu apoio, mostrando empenho e responsabilidade.

Dessen e Polonia (2007, p. 22) apontam que “a família e a escola emergem como duas instituições fundamentais para desencadear os processos evolutivos das pessoas, atuando como propulsoras ou inibidoras do seu crescimento físico, intelectual, emocional e social”. A escola e a família devem caminhar juntas ao assumir um compromisso social com a vida de cada sujeito, mas ambas têm tarefas e responsabilidades diferentes. De todo modo, é dever das duas terem um comprometimento em educar moral, social, física e emocionalmente crianças e adolescentes. Papéis distintos são o da escola e da família, porém ambos se completam para uma melhor aprendizagem dos sujeitos aprendentes.

2 – O/A senhor/a sabe ler e escrever? Explique.

Pai 1	Sim. Estudei até o Ensino Médio completo. Gostava muito de estudar. Não tinha ajuda, pois minha mãe não tinha estudo suficiente. Parei por falta de condições.
Pai 2	Primeiro passo, a educação é o fundamento para um grande futuro promissor na vida de um grande homem. Mas com o estudo hoje nós pais nunca tivemos a oportunidade e a tecnologia que nossos filhos têm hoje, em mãos. É preciso estudar para ser um grande cidadão.

Os pais da pesquisa sabem ler e ambos pararam os estudos por falta de condições financeiras. As famílias tinham de trabalhar e não podiam oferecer o suporte para os estudos dos filhos, assim como relata um dos pais. Esses pais entendem a educação hoje como a ponte

que leva a um caminho promissor e de alguma forma veem a tecnologia atualmente como uma ferramenta capaz de ajudar no ensino escolar de seus filhos.

Principalmente nesse ano de pandemia da COVID-19, em que a educação teve de reinventar-se, usamos os meios tecnológicos para a educação não parar, aulas *on-line*, reuniões pelos aplicativos, enfim, a tecnologia tornou-se uma aliada para mantermos o vínculo aluno/professor. Mesmo assim, não há tecnologia no mundo capaz de substituir um professor em sala de aula. O contato direto com a criança, as dúvidas, a interação professor/aluno, aluno/aluno são capazes de proporcionar uma aprendizagem fantástica que acontece no convívio escolar diariamente.

De acordo com Pires (2018), é sabido que o desempenho escolar individual de cada aluno depende não apenas do seu rendimento em sala de aula e da competência de seus professores, mas também do apoio da base familiar encontrada por este aluno em sua casa. A relação entre família e estudos e, principalmente, a maneira como a família de cada aluno comporta-se em relação ao seu desempenho escolar influencia os resultados obtidos por crianças e adolescentes, independente de classe social. É de extrema importância ter uma base sólida, em que os pais participam, interessam-se e ajudam seus filhos nas tarefas escolares.

**3 – O/A senhor/a, como pai, auxilia nas atividades escolares de seu/sua filho/a? Sim
() Não ()**

Pai 1 Sim

Pai 2 Sim

É muito gratificante para um professor ver a preocupação de alguns pais com a educação escolar de seus filhos. Já pudemos observar de perto o quanto essas atitudes fazem a diferença dentro de sala de aula. O aluno tem mais desenvolvimento, mais interesse em participar das vivências escolares. É claro que isso não é uma regra, pois sou prova viva de que, quando a família não tem condições de ajudar seu filho, porque não sabe de determinados conteúdos, existem outros mecanismos para ajudar, como procurar uma pessoa capaz de auxiliá-lo nas tarefas. Era isso que minha mãe fazia, pois ela não sabe ler. Mesmo assim, consegui chegar à universidade e minhas irmãs terminaram o Ensino Médio.

Acreditamos também no potencial de cada criança, o tempo que cada aluno leva para assimilar determinadas coisas, a aptidão para fins diversos, ou seja, depende também do que a criança busca, do desenvolvimento dela para alcançar os objetivos.

Uma ligação estreita e continuada entre os professores e os pais leva, pois a muita coisa mais que a uma informação mútua: este intercâmbio acaba resultando em ajuda recíproca, e, frequentemente, em aperfeiçoamento real dos métodos. Ao aproximar a escola da vida ou das preocupações profissionais dos pais, e ao proporcionar, reciprocamente aos pais o interesse pelas coisas da escola, chega-se até mesmo uma divisão de responsabilidades (Piaget, 2007, p. 50).

Percebo que quanto mais cedo a família participar do cotidiano escolar da criança melhores serão seus resultados. Assim, a família é a base para qualquer ser humano crescer com valores, atitudes morais, afetivas e éticas para conviver na sociedade. A família tem fundamental importância na vida escolar dos seus filhos.

4 – Se sim, de que forma?	
Pai 1	Ajudando com os deveres extraclasse e dúvidas que estão em nosso conhecimento.
Pai 2	Procurar ajudar nas atividades, saber como está comportando-se na sala de aula, não perder aula, estar sempre acompanhando eles em tudo. Principalmente nas tarefas do dia a dia, não deixar que eles venham fazer só as tarefas, quando a professora for corrigir. Procurar ensinar, ter muita paciência, deixar que eles tirem as dúvidas com a professora para desenvolver o seu raciocínio psicológico, desenvolver e ficar gravado na sua mente.

Os pais preocupam-se de alguma forma com a educação de seus filhos, auxiliando-os da forma que seja conveniente, auxiliando-os nas tarefas de classe, acompanhando o dia a dia, participando de reuniões escolares, e isso contribui para a relação família e escola ser cada vez mais rica e permanente.

Mesmo aqueles pais com condições socioeconômicas boas e um nível de estudos alto, a ponto de saber e poder oferecer a seus filhos o melhor ambiente familiar e os mais variados estímulos positivos, sentem como a criança é um ser complexo, um mistério inesgotável e quantas potencialidades ela tem, não sendo possível imaginar. Esses pais sentem a necessidade de estudar mais para compreender e ajudar melhor seus filhos a crescerem (Picanço, 2012).

É nítida a preocupação dos pais em oferecer uma ajuda para seus filhos, eles são participativos na medida em que podem, tentam ajudar da melhor maneira possível. Esses pais esforçam-se para organizar um ambiente educativo para as crianças e oportunidades que de alguma forma eles não puderam ter.

5 – O/A senhor/a acha que a responsabilidade de auxiliar a criança nos deveres escolares deve restringir-se apenas à mãe? Por quê?

Pai 1	Não, porque os dois têm o mesmo papel em relação à educação dos filhos.
Pai 2	Não, a mãe não fez só. Precisa do apoio do companheiro, pois a mulher por si só já trabalha muito. O homem tem que auxiliar nas tarefas domésticas de casa. Na escola, ser participante junto com os filhos. O homem tem que ajudar, pois os dois juntos fica mais fácil nas tarefas domésticas, escolares, educação e no dia a dia.

O sistema de ensino exerce uma função complementar à da família para que a educação das pessoas faça-se da melhor forma possível. As famílias lhe confiam grande parte da educação de seus filhos. Mas ele não tem compromisso apenas com a família. Tem também com o sistema social como um todo, com os subsistemas cultural, econômico e político, e por isso, sua atuação vai além da satisfação dos desejos dos pais em relação ao tipo e à quantidade de instrução a ser ministrada a seus filhos. De qualquer forma, o sistema de ensino não está isolado da família. Um e outro devem caminhar juntos, por uma educação integral e harmônica (Brasil, 1983, p. 11).

Os pais entrevistados têm a consciência de que não é só da mãe a responsabilidade de fazer as tarefas escolares, mas do pai também, pois os dois têm a mesma responsabilidade na atribuição dos cuidados da criança, assim como o compromisso com a vida escolar de seus filhos. Antigamente, o compromisso de trabalho era apenas dado ao homem, mas, na atualidade, na maioria dos lares brasileiros as mulheres já assumem algum tipo de trabalho, impedindo que elas sejam as únicas responsáveis pela educação dos filhos. Hoje, as tarefas domésticas são divididas pelos componentes da casa, assim como as tarefas escolares das crianças.

6 – O/A senhor/a acha que o sucesso da criança na escola deve-se apenas à escola ou não?

Pai 1	Não, porque a escola também necessita do apoio dos pais. No entanto, o conjunto é responsável pelo sucesso do aluno.
Pai 2	Não. O sucesso tem que começar logo de casa. Saber respeitar os mais velhos (pai e mãe). Aí, quando começar a estudar, já tem dentro de si o que significa respeito. A criança tem que saber o que é sim, o que é não. O que dá para comprar e o que não dá. Isso também é educação. Ele vai ficar se questionando o porquê. Aí ele mesmo vai descobrindo as palavras, de acordo com sua curiosidade, pois criança é curiosa.

Ambos os pais reconhecem que não é só na escola que as crianças e adolescentes adquirem conhecimento capaz de levá-los ao sucesso escolar. Esses pais percebem que a união da família e da escola faz diferença sim. O segundo pai fala com clareza que o sucesso deve começar logo de casa, ou seja, a educação moral para esse pai prevalece como valor carregado como princípios regentes da sua vida. Com isso, podemos observar que o ponto de vista do Pai 2 admite a importância de uma educação moralista com princípios notórios, que se preza o

respeito, porque, acredita ele, se a criança respeita os mais velhos, partindo daí, vai saber respeitar os professores também.

Vale ressaltar que “pais e professores são inevitavelmente modelos para as crianças. Pode ser ‘bons’ modelos, moralmente falando, ou péssimos. Em qualquer dos casos suas ações, seus julgamentos e valores que se exteriorizam farão parte do modo de ser crianças” (MENIN, 1996, p. 99). Pais e professores são exemplos para seus filhos, tudo é passado de alguma forma por esses sujeitos, assim como outras instituições como a Igreja, por exemplo. A formação do caráter do sujeito tem um peso maior na infância e, com isso, a importância de ter uma família ou um apoio para as demandas dessas descobertas facilitará muito o desenvolvimento pleno da criança.

Para Didonet (2001), algumas ciências, como a Biologia e a Psicologia, vêm mostrando como os primeiros anos de vida são essenciais para o desenvolvimento da pessoa. A base da personalidade forma-se nesses primeiros anos. O cérebro atinge 80% do seu peso total aos quatro anos de idade. Aos três anos, a criança já adquiriu praticamente toda a estrutura de comunicação linguística que usará como adulto. Suas primeiras e mais marcantes experiências sociais já se fizeram antes dos quatro anos. Ela já terá, a essa idade, experimentado amor ou rejeição, carinho ou desprezo, atenção ou indiferença, apoio ou proibição, confiança ou desconfiança, alegria ou tristeza. Essas vivências serão determinantes na formação de sua autoimagem e irão, conseqüentemente, pautar todo o seu comportamento futuro.

Por isso, é imprescindível a presença dos pais na faixa etária acima citada. Professores atuantes em creches ou em idade de pré-escolar também fazem parte desse grupo tão importante, o de formar cidadãos coerentes, dignos, com imagens de si mesmos, com comportamentos e atitudes que farão a diferença para todo o ser.

7 – O/A senhor/a tem conhecimento de que a Constituição Federal, mais precisamente o Artigo 205, reza que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa”? E o que o/a senhor/a acha disso?

Pai 1	Não tenho muito conhecimento de leis, mas acho importante para o desenvolvimento de todos e do país.
Pai 2	Depende de como você educou seus filhos. Nós temos uma grande plateia nos palcos da vida. É muito gratificante alguém ouvir coisas boas do seu filho, e saber que você educou, e hoje se tornou um grande cidadão um homem honesto, trabalhador, e estar sempre pronto para enfrentar os obstáculos da vida. A educação é o futuro de todos.

De acordo com os entrevistados, eles não têm muito conhecimento sobre leis. Mas, ao ficarem sabendo da existência dessas leis, ambos relataram acreditar serem muito importantes para o desenvolvimento de todos nós. No que se refere ao Art. 205 da Constituição Federal, está instituído que a educação de qualidade deve ser garantida para todos, sendo dever do Estado e da família promover e incentivar essa qualidade. Isso deve ser garantido de maneira participativa, cobrando dos gestores ou das partes envolvidas, contribuindo para o crescimento da criança, da escola e consequentemente da sociedade. A Constituição, no Art. 205, é clara ao estabelecer que: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Raramente os pais sabem de alguma lei que fortaleça o vínculo da educação, ou permita a eles terem acesso para poder cobrar melhoria, fazerem-se mais presente na vida escolar de seus filhos. É muito importante professores incentivarem às famílias a pesquisar sobre essas leis, assim como os municípios, junto com as suas secretarias, divulguem para famílias terem acesso a esse tipo de material. Podemos destacar aqui alguns pontos relevantes da Constituição sobre educação. Dessa vez, o Art. 6º estabelece a educação como um direito fundamental e dispõe: “São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição”.

Estamos assegurando às nossas crianças, por mais precários que sejam, alguns serviços disponibilizados pelo Sistema Único de Saúde (SUS). Porém, estão determinados perante a lei direitos fundamentais como educação, saúde e alimentação, e cabe a nós sempre fiscalizarmos o porquê ainda existem crianças com grandes riscos de vulnerabilidade. Ora, se está na Constituição Federal, esses direitos devem ser garantidos.

3.2 ANÁLISE DOS DADOS DA ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS

Agora vamos analisar a fala de duas professoras de contextos completamente distintos. Uma é da rede municipal da cidade de Queimadas - PB, contratada e atuante há sete anos na profissão, mora na zona rural. A segunda é da rede municipal de Campina Grande - PB, efetiva e atua há quase 20 anos na Licenciatura. Entendemos que cada pessoa é singular, cada profissional carrega dentro de si bagagens específicas de sua prática social, de seus desejos e de seus anseios.

De fato, não podemos negar que antes de sermos professores somos pessoas com visões

diferentes e estilos de vida diferentes e é muito importante compreender a realidade de cada sujeito, as múltiplas experiências de cada professor. Na verdade, a identidade de cada pessoa, pois essa singularidade faz a diferença na vida dos educandos e na sua prática de uma forma geral. Fizemos um questionário com cinco perguntas abertas para ambas as professoras, em que pudemos observar através de suas falas a importância dessa profissão, assim como o que motivou a escolha da docência.

1 – Professora, qual é a sua formação para o Magistério? Curso Normal ou Magistério Superior?	
Professora 1	Tenho formação em Curso Normal Superior.
Professora 2	Sou formada no Curso Normal Magistério, tenho curso superior em Pedagogia e especialização em Educação Especial e Inclusiva.

De acordo com Araújo (2012), em nosso país a formação inicial de professores para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental (AIEF) perante lei deve ser realizada no curso de Pedagogia, na Escola Normal Superior e na modalidade Normal do Ensino Médio. Questões essas importantíssimas para a prática do professor, pois não existe um trabalho de qualidade que não seja com a teoria, com formações, capacitações. A teoria é a base para manter uma educação de qualidade e o educador deve estar sempre buscando conhecimento para consolidar sua prática. Não pode existir a prática sem a teoria, nem a teoria sem a prática, assim ficaríamos no senso comum, sem fatos.

“A teoria sem a prática vira ‘verbalismo’, assim como a prática sem teoria vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade” (Freire, 2010, p. 25). Ter formação profissional em universidades é um processo complexo que te leva a enxergar os mais profundos conhecimentos, instiga a crítica, a reflexão-ação, a autoavaliação, conhecimentos históricos e sociais relevantes para conhecer processos da identidade cultural. Desse modo, se fazem entender os meios sociais, sem julgamentos pré-estabelecidos. Segundo Brzezinski (2008), o trabalho de formação realizado por esta instituição tem por fim:

[...] desenvolver no indivíduo a capacidade de – em sua vida pessoal, em sociedade, no mundo do trabalho, em qualquer outra situação em que se encontre – entender e transformar o real, fazer a história, realizar a transcendente aspiração do homem para a liberdade, para a contemplação do verdadeiro, do belo, do justo (Brzezinski, 2008, p. 35).

Para Brzezinski (2008, p. 36), uma entidade como a universidade é “universo da teoria, do rigor dos conceitos e dos métodos historicamente produzidos, da liberdade, da criação, da produção do novo, da ética”. Fica notória a importância de ter uma formação em entidades que estabelecem a teoria como bandeira de luta para entregar um trabalho de qualidade para a sociedade. Como retorno, teremos crianças e jovens mais preparados, com conhecimentos mais elaborados, seja pela criatividade, seja pelo reconhecimento de diversos fatores estabelecidos pelo professor através de sua ação-teoria e prática.

2 – E o que motivou escolher essa profissão? Você está satisfeita nela? Justifique a sua resposta.	
Professora 1	A minha decisão na escolha dessa profissão foi a oportunidade que surgiu para trabalhar em sala de aula. Porém, não tinha formação e devido a essa questão iniciei o curso superior em Licenciatura. Sou e estou satisfeita na escolha que fiz, embora saibamos que é uma grande responsabilidade levar o conhecimento ao aluno.
Professora 2	O que me motivou na escolha da profissão foi ter vindo de uma família de professores e o amor por ensinar, passar um pouco do que sei para os meus alunos e receber deles ensinamentos para a vida me faz sentir-se satisfeita e motivada a continuar exercendo meu trabalho com orgulho e determinação.

Como podemos observar, a fala da Professora 1 deixa bem claro que ingressou na área da educação pela oportunidade de trabalho. No início, ela não tinha nem formação, só depois da oportunidade de trabalho foi que investiu em sua formação. Já a Professora 2 veio de uma família de professores e diz gostar de ensinar, passar o pouco que ela sabe para os alunos, o que a faz se sentir feliz.

É bem claro que cada professor tem seu jeito particular, único e irreverente de ser, e isso se faz presente no cotidiano escolar, como ministra suas aulas. A dinâmica professor- aluno faz-se no contexto social, promovendo diálogos, a troca de comunicação com aluno- aluno, professor-aluno. É importante, desde o começo do processo, ficar cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e reforma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado (Freire, 2010).

A dinâmica da vida escolar do professor é magnífica. Cada dia estamos ali, frente a frente com mundos diferentes do seu, mas que se encontram em um dado momento, produzindo conhecimento, trocando saberes. Todo dia é algo novo reinventado. Por mais moderno que possamos ser e novas tecnologias adentrem para a sala de aula, nada e nenhuma tecnologia no mundo será capaz de substituir a presença do professor, a interação social é fundamental para o conhecimento.

Para Piaget (2007), a ação do sujeito sobre o meio é condição crucial na construção do conhecimento, pois o ato de conhecer não é algo predeterminado nas estruturas internas do sujeito, nem associado às contingências do meio, através dos mecanismos comportamentais (estímulo-resposta), mas, sobretudo, se estabelece na relação entre o sujeito e o meio a partir da mediação de produtos culturais, como os instrumentos, os signos (a palavra, o desenho, os símbolos). Nessa visão, todo conhecimento só se concretiza na interação entre sujeito e objeto, sendo que o professor deverá ser o sujeito que ocasiona as infinitas possibilidades para o aluno conseguir construir seus próprios significados.

3 – Quanto tempo tem de experiência no Magistério? Justifique sua resposta.

Professora 1	Tenho experiência em sete anos, onde três anos foram na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e quatro anos no Ensino Fundamental I.
Professora 2	Tenho dezoito anos de experiência no Magistério, sendo treze na rede privada e seis na rede municipal de ensino. Desde meu primeiro ano de curso na Escola Normal comecei a ensinar em escolas particulares.

O tempo de experiência adquirido pelos professores ao longo de sua vida caracteriza-se em uma prática consolidada, desde que o professor sempre busque alternativas para agregar em sua prática resquícios de teoria sobre determinado assunto, ou até mesmo para, a cada dia, inovar as ações pedagógicas.

É evidente que o saber do professor não provém de uma única fonte, que a titulação não é indicativo absoluto de qualidade, ao contrário, o saber reconhecido no título é fruto de uma relação dialética entre o saber científico e teórico, a experiência prática e a institucionalização desse saber. Para se tornarem profissionais, os professores devem construir um corpo de conhecimentos que é próprio à profissão, impedindo a existência de professores não legítimos, “improvisados” (Brandão, 2007, p. 78).

Para ter uma “boa” qualidade de ensino, a prática deve unir-se à teoria para juntos direcionar a efetivação da aprendizagem de forma coerente e eficaz. Dessa forma, o aluno compreenderá melhor as metodologias. Conforme defende Marasini (2000, p. 127), é necessário relacionar o conteúdo a ser estudado com realidade dos alunos:

É isso que fará com que eles se motivem, se preocupem em aprender para afinal estarem aptos a aplicar no seu contexto de vida e que eles irão transformá-los em conhecimento, uma vez que a assimilação do conhecimento científico (saber sábio) com o conhecimento em sala de aula (saber ensinado) exige que façamos uma adequação para que o aluno possa compreendê-lo (Marasini, 2000, p. 127).

É esse o papel do professor: facilitar a mediação do conhecimento para o aluno. Através da mediação do educador, o saber científico torna-se mais atraente para o educando. A maneira

como é passado ou transferido o conteúdo permite uma melhor compreensão para o educando. A metodologia, a prática e o conhecimento que o professor vai adquirindo a partir dos anos de experiência vão oferecendo subsídio para nortear suas aulas com uma dinâmica mais motivadora e eficiente.

4 – Você considera importante participar de formações continuadas? Se sim, já participou de formações? E o que mais te marcou nessas formações as quais te serviram para você poder aproveitar na sua prática pedagógica de sala de aula?

Professora 1	Considero muito importante a participação em formações continuadas, pois o professor precisa estar sempre atualizado, além de contribuir para a evolução do seu trabalho. O que mais marcou foi a importância de criar novas práticas de aprendizagem utilizando material concreto, trabalhando com o lúdico, dando novo significado às práticas pedagógicas.
Professora 2	Em nossa profissão é sempre muito importante continuar aprendendo. Já participei de várias formações que me ajudaram a melhorar minha prática pedagógica. As formações mais proveitosas são aquelas que nos mostram a realidade da sala de aula e nos ajudam a entender melhor o processo de aprendizagem dos nossos alunos.

As professoras entrevistadas consideram importantes as formações continuadas, pois, segundo elas, essas formações contribuem para melhorar a prática pedagógica. São de extrema importância as formações continuadas, porque são elas que oferecerão subsídios para nortear a prática da sala de aula, com conteúdos mais significativos. As inovações pedagógicas ajudam a consolidar o aprendizado, e uma dessas inovações são as formações continuadas.

Nessa concepção de formação e formação continuada para professores, fundamentamos nas ideias de Garcia (1999). Essa autora discute a problemática como um processo que inclui referências conceituais e teorias a respeito de formação de professores e de profissão docente. De acordo com Brzezinski (2008), a palavra “formação” é susceptível de múltiplas interpretações. De origem latina, vem de *formatione*, significa ato, efeito, modo de formar. Como consta em Houaiss e Villar (2001, p. 1.327), o termo reporta-se “ao conjunto de conhecimentos e habilidades específicos a um determinado campo de atividade prática ou intelectual”.

Ao trazer esses conceitos para a nossa prática pedagógica, é imprescindível ter formações continuadas. Através dessas formações, podemos entender melhor o processo de ensino-aprendizagem, de modo que podem e devem nortear a prática dos professores. De acordo com Ferry (1987 *apud* BRZEZINSKI, 2008), a formação de educadores possui uma natureza específica e apresenta particularmente três traços distintivos de qualquer outra formação: a) é uma dupla formação, pois, simultaneamente, é acadêmico-científica e

pedagógica; b) é uma formação profissional, porquanto tem por finalidade formar pessoas que irão dedicar-se à profissão de professor; c) constitui formação de formadores, porque se desenvolve em um espaço no qual se realiza a formação de quem se forma, ao mesmo tempo em que ocorre a prática profissional do formador.

Nesse contexto, as formações continuadas consistem em estratégias pedagógicas: a ludicidade, o uso de diversas ferramentas, tais como jogo, material concreto, o uso de novas tecnologias, tudo isso para auxiliar o professor no processo de ensino-aprendizagem e poder tornar as aulas mais interativas, dinâmicas e participativas, objetivando a motivação dos alunos, facilitando a solidificação dos conhecimentos passados no âmbito escolar. No VIII Encontro Nacional da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) em 1996, firma-se a ideia de que a formação continuada de professores é um processo ininterrupto que deve:

[...] proporcionar novas reflexões sobre a ação profissional e novos meios para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, considerando que o conhecimento produzido e adquirido na formação inicial, na vivência pessoal e no saber da experiência docente deve ser repensado e desenvolvido na carreira profissional (Anfope, 1996, p. 23).

As formações continuadas servem justamente para pensarmos e repensarmos nossa prática pedagógica, e elas devem fazer parte da carreira do professor, pois são através das formações continuadas que a contribuição para a transformação tanto do professor quanto do aluno acontece de forma mais relevante.

5 – Para você, qual o papel da escola e sua função social?

Professora 1	O papel da escola é socializar o conhecimento, atuando na formação do caráter, valores e princípios morais do indivíduo, para desenvolver suas qualidades e para a vida em sociedade.
Professora 2	A função social da escola é o desenvolvimento das potencialidades físicas, cognitivas e afetivas dos alunos, formando cidadãos críticos e participativos na sociedade em que vivem.

Ao observar e analisar as falas de ambas as professoras, é possível notar que, para elas, a função social da escola é externar o conhecimento produzido, bem como formar cidadãos críticos e participativos em sociedade. No ambiente escolar, o professor encontra um caminho produtivo não só para o ensino-aprendizagem, mas para um espaço de relações capaz de possibilitar ao aluno desenvolver e respeitar os demais.

Segundo Kenski (2007, p. 64), “a escola precisa enfim garantir aos alunos cidadãos a formação e a aquisição de novas habilidades, atitudes e valores, para que possam viver e

conviver numa sociedade em permanente processo de transformação”. Estamos em constante evolução e a sociedade sempre nos impõe muitos desafios, principalmente para a educação, em que novas estratégias deverão sempre vir acompanhadas de objetivos e metodologias capazes de proporcionar o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos.

A escola é uma instituição que abarca diversos objetivos e desenvolvimento, tendo como função social diversos fatores, ligados às mais diversas instituições, como o Estado. Para Saviani (2007), é necessário compreender a escola a partir dos fundamentos históricos e ontológicos entre trabalho e educação, atividades especificamente humanas. O ponto de partida entre as duas é uma relação de identidade:

Os homens aprendiam a produzir sua existência no próprio ato de produzi-la. Eles aprendiam a trabalhar trabalhando. Lidando com a natureza, relacionando-se uns com os outros, os homens educavam-se e educavam as novas gerações. A produção da existência implica o desenvolvimento de formas e conteúdos cuja validade é estabelecida pela experiência, o que configura um verdadeiro processo de aprendizagem. Assim, enquanto os elementos não validados pela experiência são afastados, aqueles cuja eficácia a experiência corrobora necessitam ser preservados e transmitidos às novas gerações no interesse da continuidade da espécie (Saviani, 2007, p. 154).

A escola é bem isso, configura uma continuidade no processo da aprendizagem e do conhecimento, promove a responsabilidade de práticas sociais, familiares e, sobretudo, transforma o indivíduo para viver ativo em uma sociedade democrática.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral desse trabalho foi o de investigar como ocorre a relação família- escola no processo de ensino-aprendizagem de uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental I na rede municipal da cidade de Queimadas - PB. Nesse sentido, em primeiro lugar, gostaríamos de enfatizar a satisfação e muita alegria em chegar a essa fase final do trabalho. Isso porque sempre tive vontade de falar sobre esse tema tão importante, mesmo que seja algo já bastante estudado.

Percebemos que só se comprova o que é pesquisado e isso também vale para a relação entre família e escola. Pode parecer até clichê quando dizemos que a família é a base para um desenvolvimento satisfatório na escola. Família é a ponte para chegar ao nível mais desejado que se queira alcançar na vida. É na família onde encontramos refúgio, mas também não podemos ser hipócritas em dizer ou querer falar bonito sobre família perfeita, pois existem casos e casos contrários de toda essa minha visão.

Existem pessoas, crianças que sofrem traumas, abusos, violências domésticas por pessoas com quem convivem diariamente e, supostamente, são vítimas sem coragem de denunciar, porque o agressor, muitas vezes, é o pai, tio, enfim, casos esses que nos deixam assolados com tamanha crueldade e falta de amor ao próximo. Mas trago essa reflexão para comprovar que tudo isso que acontece e passa nessas famílias acarreta muitas dificuldades na vida de qualquer pessoa que vivencia esse conflito.

Não é o meu objetivo esgotar por aqui essa discussão, fato esse impossível, mas gerar a ação de refletir sobre o quanto a família e a escola são de fundamental importância para o desenvolvimento pleno social, emocional e moral da criança. Essas duas instituições são alicerces para desenvolver de forma satisfatória a identidade da criança. Quanto mais tempo passo em sala de aula, mais observo que uma criança com pais frequentes na escola, ou que mantêm uma boa relação com a escola, mais o rendimento e o desenvolvimento dela é significativo em todas as fases.

REFERÊNCIAS

- ANFOPE. Documento Final. *In: Anais*. VIII Encontro Nacional da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. Belo Horizonte, 25 a 28 de julho de 1996. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/8%C2%BA-Encontro-Documento-Final-1986.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2021.
- ARAÚJO, S. R. P. **O que sabem sobre pesquisa professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental?** 2012. 140f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação, Curso de Mestrado Acadêmico em Educação, Fortaleza, 2012. Disponível em: http://www.uece.br/ppge/wp-content/uploads/sites/29/2019/06/Disserta%C3%A7%C3%A3o_SANDRA-REGINA-PIRES-DE-ARA%C3%9AJO.pdf. Acesso em: 12 jul. 2020.
- BARBOSA, M. S. S. **O papel da escola: obstáculos e desafios para uma educação transformadora.** 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2004. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/6668/000488093.pdf?sequenc>. Acesso em: 04 jul. 2020.
- BORDIEU, Pierre. **Escritos de educação.** Petrópolis: Vozes, 1998. BRANDÃO, C. R. **O que é educação.** São Paulo: Brasiliense, 1985.
- BRANDÃO, S. M. B. A. **A centralidade da maternagem na relação pedagógica da Educação Infantil:** o discurso de docentes e famílias usuárias de creche. 2007. 115f. Dissertação (Mestrado Indisciplinar em Ciências da Sociedade) – Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2007. Disponível em: <http://tede.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/tede/1820/1/SorayaMariaBarrosDeAlmeidaBrandao.pdf>. Acesso em: 07 jul. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. **Lei e Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)**. Lei nº 9.394/96, Brasília: MEC/SEF, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus. **Atendimento ao pré-escolar: Educação e Psicologia**. 5. ed. Brasília: MEC, 1983.

BRZEZINSKI, I. Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental. **Educação & Sociedade**, 29 (105), dez. 2008.

CAHALI, Y. S. **Divórcio e separação**. 11. ed. São Paulo: RT, 2003.

CORDEIRO, F. O. **A função social da escola: relação família-instituição e suas tensões na ação compartilhada**. 2018. 258f. Dissertação (mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Goiânia, 2018. Disponível em: <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/bitstream/tede/4041/2/FABIANE%20DE%20OLIVEIRA%20CORDEIRO.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2020.

DEL PRETTE, A. P. A. **Psicologia escolar e educacional, saúde e qualidade de vida: explorando fronteiras**. Campinas: Alínea, 2001.

DESSEN, M. A.; POLONIA, A. C. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. **Paideia**, Ribeirão Preto, maio 2007.

DIDONET, V. Educação Infantil: a creche, um bom começo. **In: Aberto/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais**, v. 18, n.73. Brasília, 2001.

FREIRE, M. Relatos da (com)vivência. **In: Caderno de Pesquisa**, São Paulo (56), fev. 1986.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

GARCIA, J. Indisciplina na escola: uma reflexão sobre a dimensão preventiva. **In: Revista Paranaense de Desenvolvimento**, Curitiba, n. 95, jan./abr. 1999.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro Salles. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas, SP: Papirus, 2007.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 2003.

LOPES, K. B. **Psicologia da Aprendizagem**. Cuiabá: UFMT, 2015. Disponível em: http://www.proedu.rnp.br/bitstream/handle/123456789/1584/Psicologia_Aprendizagem_06_07_15.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 30 jul. 2020.

MAAMARI, A. M. A fundamentação filosófica da escola republicana. **Contexto & Educação**, Editora Unijuí, ano 24, n. 82, jul./dez. 2009.

MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. **Didática**, São Paulo, v. 27, 1991.

MARASINI, S. M. Contribuições da didática da Matemática para a educação matemática. *In*: RAYS, Oswaldo Alonso. **Educação e ensino**: constatações, inquietações e proposições. Santa Maria: Pallotti, 2000.

MARQUES, P. B.; CASTANHO, M. I. S. O que é a escola a partir do sentido construído por alunos. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 15, Maringá, jan./jun. 2011.

MENIN, M. S. S. Desenvolvimento moral. *In*: MACEDO, L. **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (Orgs.). **Família & Escola**: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. Petrópolis: Vozes, 2000.

PIRES, M. A. R. A importância da parceria família e escola. *In*: **GETEC**, v. 7, n. 16, 2018.

PIAGET, J. **Para onde vai a educação**. Rio de Janeiro. José Olímpio, 2007.

PICANÇO, A. L. B. **A relação entre escola e família**: as suas implicações no processo de ensino-aprendizagem. 2012. Relatório de Mestrado (Mestrado em Supervisão Pedagógica), Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa, 2012. Disponível em: <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/2264/1/AnaPicanco.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2020.

TEDESCO, J. C. **O novo pacto educativo**: educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna. São Paulo: Ática, 2002.

VALLE, T. G. M. **Aprendizagem e desenvolvimento humano**: avaliações e intervenções. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

GARRINCHA, ALEGRIA DO POVO: UM ESTUDO DA TRILHA SONORA DO DOCUMENTÁRIO

Sabrina Silva Souza¹¹⁶

1 O SOM QUE NARRA O DRIBLE

O presente capítulo pretende fazer uma análise do documentário *Garrincha, Alegria do Povo*, dedicando especial atenção à trilha sonora do filme. O documentário retrata uma parte importante da vida e obra de um dos maiores jogadores brasileiros de todos os tempos.

Produzido em 1962 e lançado em 1963, sob a direção de Joaquim Pedro de Andrade, a obra cinematográfica mostra como foi a vida e trajetória de Manuel Francisco dos Santos, conhecido como Garrincha, lembrado até hoje pelas conquistas com a seleção brasileira.

Cabe apresentar, inicialmente, a ficha técnica de *Garrincha, Alegria do Povo* que tem a direção de Joaquim Pedro de Andrade, o roteiro também de Joaquim Pedro, além de Luiz Carlos Barreto, Armando Nogueira, Mário Carneiro e David Neves. A produção é de Luiz Carlos Barreto e Armando Nogueira e a narração fica a cargo de Heron Domingues. A montagem, por sua vez, é de Nello Melli e Joaquim Pedro e a fotografia é de Mário Carneiro.

O documentário começa com uma montagem de imagens sobrepostas mostrando alguns dos dribles desconcertantes do jogador. As fotografias ganham vida através do trabalho minucioso e magistral da equipe de montagem do documentário. Como um verdadeiro abre alas é ouvido o samba exaltação **“Brasil glorioso”, da Escola de Samba da Portela**, descortinando uma paisagem bem brasileira: adultos e crianças jogando bola, em peladas de praias da Zona Sul carioca e em campinhos de subúrbio. Segue um trecho da letra: *“Meu Brasil glorioso,/ és belo, és forte, és um colosso;/ és rico pela própria natureza./ Eu nunca vi tanta beleza!/ Denominada Terra de Santa Cruz,/ oh pátria amada, terra adorada, terra de luz!”*

A seguir, em uma ordem não usual, aparecem os créditos com a trilha sonora, elencada por Guilherme de Camargo, como transcrito: *“Brasil Glorioso”, pela Escola de Samba de Portela; “Bombeiros de Londres”, Pinto Júnior pela Banda do Corpo de Bombeiros; “Melancolia”, Enriqueta Ribeiro; “Um chorinho em serenata”, por Luiz Americano e Conjunto; “O Império desce”, Geraldo Barbosa, Amauri Oliveira e Don Carlos pela Escola*

¹¹⁶ Mestranda em Estudos Literários da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora. [O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES)]. E-mail: sabrasilva@hotmail.com.

de Samba do Império Serrano; “Hino dos Campeões do Mundo”, Vicente Paiva e David Nasser; “Campeão do Mundo”, João de Barro; “Marcha dos Campeões do Mundo”, Alfredo Barbosa; “Garrincha Cha Cha Cha”, Ruthnaldo; “Rei dos Reis”, Canta Aldo Zarim dos Arquivos da Rádio Guanabara; Frescobaldi – Scarlatti - Bach-Prokofiev.

De volta às cenas... seguindo o estilo consagrado pelo Cinema Novo, “uma ideia na cabeça e uma câmera na mão”, os olhos do expectador são levados aos vestiários de futebol do Maracanã e acompanham, ao lado de Garrincha e dos outros jogadores do Botafogo, o aquecimento anterior à partida. A câmera sai do vestiário e entra, junto com a torcida, no túnel que termina de frente para a geral. Para ilustrar o momento, foi escolhida uma música clássica, tocada de forma quase imperceptível. Quando o time do Botafogo entra em campo, pode-se ouvir apenas o barulho dos fogos, não há música, apenas o som da torcida, enquanto é mostrado lances e mais lances de jogos de Garrincha.

Após essas duas sequências, na primeira fala do filme, o narrador em *voz over*, narração em off, apresenta o personagem principal: *“Garrincha é o nome de um passarinho alegre, cor de terra. Este filme pretende mostrar, entre outras coisas, que quem apelidou Manoel Francisco dos Santos de Mané Garrincha conhecia tanto o rapaz quanto o passarinho, e era um poeta”*.

Na sequência é mostrada uma entrevista com o tímido Garrincha, que se dizia cansado da vida de ídolo. A popularidade do jogador é testada quando ele atravessa uma avenida na Tijuca, bairro da zona norte do Rio de Janeiro, em direção ao Banco BEMG, para *“assuntos de finanças”* e é, em poucos minutos, reconhecido e cercado pelos fãs. Garrincha tem dificuldades para sair dali em seu fusca, com a população cercando o carro e dificultando a passagem do ídolo. O Banco Nacional de Minas Gerais (BEMG) foi um dos principais patrocinadores do documentário, motivo pelo qual, possivelmente, foi escolhido para cenário, a fins de publicidade.

O documentário mostra, em seguida, o jogador no Centro do Rio de Janeiro, frequentando lojas de música, a *voz over* nos narra que algumas marchinhas de Carnaval foram feitas em homenagem ao jogador, como, por exemplo **“Garrincha Tcha Tcha Tcha”**, de Ruthnaldo, interpretada por José Messias. Segue um trecho da letra: *“Eu comprei uma bola de borracha cha cha/ agora todo dia vai ter racha cha cha/ Mamãe deixou, papai comprou/ E a pelada começou/ Depois da aula eu dou no pé/ E posso amanhã ser Pelé ou Mané/ Garrincha Cha Cha”*.

É mostrada uma cena curiosa, em seguida, de Garrincha em sua terra natal, Pau Grande, dançando na sala de casa com suas sete filhas, como narra o documentário. O take inicial foca

no disco “**The best Nat King Cole**”, porém, curiosamente a música tocada é “**Hit the Road Jack**” instrumental – Canção de Ray Charles.

A sequência seguinte mostra Garrincha voltando do interior para o Rio de Janeiro, direto para o centro de treinamento do Botafogo. A trilha sonora do documentário inclui, neste momento, Johann Sebastian Bach, segundo Airtton Paschoa¹¹⁷. **Ao som de Bach**, a música clássica dá um tom dramático ao treinamento físico dos jogadores botafoguenses, a escolha de uma obra clássica confere ao filme uma atmosfera poética e contemplativa, contrastando com a energia vibrante das cenas de futebol e ressaltando a dimensão quase mítica de Garrincha como ídolo popular.

A sequência é composta por cenas de jogos da seleção brasileira conquistando o bicampeonato, inicia-se às comemorações, nas praças e no palácio da Guanabara. Euforia dos jogadores e alegria do povo, os bicampeões desfilam em carro aberto, ao som de marchinhas em homenagem à delegação canarinho, encaminhando-se para os compromissos oficiais, banquete com políticos e autoridades.

Uma das principais características do documentário é mostrar o futebol como uma espécie de catarse do povo brasileiro, uma fuga da dura realidade de muitos torcedores que utilizam o futebol como uma válvula de escape, o estádio se transforma em palco no qual é liberado todo tipo de emoção, alegria, sofrimento. Como relatado pela voz *off*: “o povo usa o futebol para gastar o potencial emotivo que acumula por um excesso de frustração na vida cotidiana”.

As últimas sequências do documentário voltam à década de 50. Ano no qual o Brasil amargou o vice-campeonato contra o Uruguai, em um Maracanã lotado. Ao fim do jogo, o estádio é tomado por um silêncio ensurdecedor, seguido pelo debandar dos últimos torcedores que, desolados, dão adeus ao Maracanã e à esperança do primeiro título mundial.

O filme termina com a volta do povo e sua alegria aos estádios, invadindo o Maracanã, palco de jogos memoráveis, ao som de “**O Império desce**”, Samba de Terreiro da Império Serrano de autoria de Mano Décio da Viola, Amaury de Oliveira e Geraldo Barbosa, interpretado por integrantes da Escola, no LP “Samba do morro e do asfalto - Escola de Samba Império Serrano”, 1961. Uma curiosidade é que Mano Décio, na época, assinava como “Dom Carlos”. Segue um trecho da letra: “*O Império desce,/ pra mostrar lá na cidade,/ que tem valor,/ mas não tem vaidade./ Não há separação/ [...] / porque a força,/ é a união que faz./ Por isso a*

¹¹⁷ O escritor Airtton Paschoa faz considerações acerca do documentário: Garrincha, Alegria do Povo. Disponível em: Garrincha, alegria do povo. Acesso em: 10 de abr. de 2025. Publicado originalmente, sob o título “Mané, bandeira do povo”, na revista *Novos Estudos Cebrap* n.º 67 (nov/2003).

nossa escola,/ quando desce, graças a Deus,/ a vitória sempre traz”.

É interessante notar que o documentário se inicia com o samba da Portela e termina com o samba do Império Serrano, escolas de samba do Rio de Janeiro, nada mais brasileiro, nada mais carioca. É lícito intuir que o samba, ritmo que representa mundialmente o Brasil, honre a nacionalidade do povo. Nesse sentido, podemos somar a essa representação, o que dizia Mário de Andrade (1972) no “Ensaio sobre a Música Brasileira”, “O Brasileiro é um povo esplendidamente musical. Nosso populário sonoro honra a nacionalidade”. Todavia, sabemos que Mário de Andrade, se referia à música popular brasileira, encontrada nos confins do “Brasil profundo”. Já o samba, para o escritor modernista, era considerado popularesco, pois era uma derivação do maxixe, não sendo, portanto, nacional o suficiente.

2 A MÚSICA BRASILEIRA NOS ANOS 60: ENTRE ENGAJAMENTO, EXPERIMENTAÇÃO E RESISTÊNCIA

Musicalmente, a década foi extremamente rica. Logo no início dos anos 60, a **Bossa Nova** explodiu no cenário nacional e internacional, por meio da parceria entre Tom Jobim e Vinícius de Moraes, com clássicos como “Chega de Saudade” (1956), “Só Danço Samba” (1962) e “Garota de Ipanema” (1962). Um fato curioso, como descreve Antônio Risério (2011), é a presença do mar e da paisagem litorânea carioca, que se intensificou na música brasileira a partir da Bossa Nova, associando-a ao lazer e à leveza da Zona Sul do Rio de Janeiro.

No entanto, fora do eixo Rio-São Paulo, outros artistas desenvolviam propostas diferentes. Dorival Caymmi, por exemplo, criou uma bossa praiana que, ao contrário da leveza carioca, retratava a vida dura dos pescadores. A jangada, em sua obra, era não um símbolo de lazer, mas de trabalho e sobrevivência — como também ressalta Risério (2011).

A partir de 1965, com a influência da onda mundial liderada pelos Beatles, surgiu a **Jovem Guarda**, movimento que revolucionou o rock brasileiro. Roberto Carlos, Erasmo Carlos, Wanderléa e Tim Maia se tornaram ícones de uma juventude que buscava novas formas de expressão, com sonoridades mais elétricas, urbanas e dançantes.

Paralelamente, em 1967, surgia o **Tropicalismo** musical, uma das mais ousadas iniciativas da música brasileira, marcada pela “despressurização da produção cultural”, como define Frederico Coelho (2010, p. 111). Liderado por Caetano Veloso, Gilberto Gil e Torquato Neto, o movimento recusava rótulos ideológicos fixos e propunha uma verdadeira antropofagia musical, inspirada nos modernistas Mário e Oswald de Andrade. Ao mesclar elementos da música estrangeira com os ritmos brasileiros, criaram uma sonoridade original, plural e

provocadora. As canções consagradas do movimento, de acordo com Coelho (2010) foram: “Divino Maravilhoso” (Caetano Veloso e Gilberto Gil), “É proibido proibir” (Caetano Veloso), “Marginália II” (Torquato Neto e Gilberto Gil).

O **Samba**, “principal expressão musical do país”, como definido por Carlos Sandroni (2001), por sua vez, manteve sua força ao longo da década. Ele é, inclusive, o principal elemento da trilha sonora de “Garrincha, Alegria do Povo”. Inspirado em figuras criadoras do ritmo, como Cartola, Nelson Cavaquinho, Tia Ciata, Donga, João da Baiana e a turma do Estácio, como lembra Sandroni (2001): Ismael Silva, Nilton Bastos, Alcebiades Barcelos “Bide”, Brancura, entre outros. Artistas como Elza Soares e Chico Buarque garantiram, nos Anos 60, a continuidade e a renovação do gênero, mantendo suas raízes populares vivas e pulsantes.

Um destaque especial vai para Elza Soares, companheira de Garrincha, a partir de 1962. A cantora brilhou dentro e fora do país com seu estilo único e voz marcante. Elza misturava Samba, Bossa Nova e elementos da música popular brasileira com uma força interpretativa singular. Sua carreira teve um marco inicial com o lançamento do álbum “Se Acaso Você Chegasse” (1960), com o subtítulo de “a bossa-negra”, onde ela inovou ao introduzir o *scat jazz*¹¹⁸ ao samba. Um dos destaques desse disco foi o sucesso “Mulata Assanhada”, composição de Ataulfo Alves, que Elza transformou em *hit* absoluto.

Nos anos 60, despontou, também Chico Buarque, que rapidamente se tornou uma das figuras centrais da música popular brasileira. Ele combinava sofisticação poética, crítica social e forte diálogo com o samba e a bossa nova. Entre seus grandes sucessos da década, destacam-se “A Banda” (1966), vencedora do Festival de Música Popular Brasileira da TV Record, e “Carolina” (1967), um dos sambas mais belos da época, gravado em parceria com Tom Jobim. Apaixonado por futebol e torcedor declarado do Fluminense, Chico ainda expressou seu amor pelo esporte na canção “O Futebol”, presente no álbum *Chico Buarque* (1989), na qual homenageia ídolos como Mané, Didi, Pagão, Pelé e Canhoto.

Assim, os anos 60 consolidaram-se como uma década decisiva para a música brasileira. Foi um tempo de ebulição cultural, em que os diversos gêneros — do samba ao rock, da bossa nova ao tropicalismo — expressaram as tensões políticas, os desejos de liberdade, os anseios de modernidade e a resistência simbólica em tempos de autoritarismo. A música não apenas acompanhou os movimentos sociais e culturais da época, como também foi protagonista na

¹¹⁸ *Scat jazz* é uma técnica vocal na qual o cantor improvisa usando sons, sílabas sem sentido e onomatopeias, em vez de palavras propriamente ditas, para criar linhas melódicas e rítmicas, como se estivesse tocando um instrumento.

construção de novas sensibilidades e identidades no país.

3 A TRILHA SONORA EM DOCUMENTÁRIOS DO CINEMA NOVO: ENTRE CULTURA POPULAR, POLÍTICA E ESTÉTICA

No âmbito do Cinema Novo brasileiro, a trilha sonora dos documentários produzidos nos anos 1960 assume função que extrapola o caráter acessório ou ilustrativo, configurando-se como elemento constitutivo da narrativa cinematográfica. Em consonância com o projeto estético-político do movimento, a música e o som passam a operar como instâncias de mediação entre o real filmado e sua elaboração simbólica, sobretudo quando associados às expressões da cultura popular. Nesse contexto, *Garrincha, alegria do povo* (1962), dirigido por Joaquim Pedro de Andrade, insere-se em um conjunto mais amplo de documentários que utilizam a trilha sonora como recurso fundamental para a construção de sentido.

Em *Garrincha, alegria do povo*, a presença do samba é central para a elaboração da figura mítica do jogador. A trilha sonora acompanha os movimentos corporais, os dribles e as reações da multidão, estabelecendo uma equivalência simbólica entre futebol e música popular enquanto manifestações privilegiadas da cultura brasileira. A música, nesse sentido, não se limita a comentar a imagem, mas organiza o ritmo da montagem e orienta o olhar do espectador, reforçando a dimensão lúdica e festiva do jogo. *Garrincha* é construído, assim, como personagem que emerge do povo e a ele retorna, num movimento circular mediado pelo som e pelo corpo.

Em *Subterrâneos do Futebol* (1965), de Maurice Capovilla, a trilha sonora assume caráter mais econômico e contido. O filme desloca o foco do espetáculo para as margens do futebol profissional, privilegiando o som direto, as vozes e os ruídos do cotidiano. Essa opção estética reforça o viés crítico da obra, tensionando a idealização do futebol enquanto espaço de ascensão social. Ainda que menos musicalizado, o documentário dialoga com *Garrincha, alegria do povo* ao compreender o futebol como fenômeno cultural complexo, atravessado por desigualdades e contradições.

A música também desempenha papel significativo em *Maioria Absoluta* (1964), de Leon Hirszman. Nesse filme, a trilha sonora aparece de forma pontual e estratégica, frequentemente cedendo espaço ao silêncio e à palavra falada. Quando presente, a música intensifica o tom reflexivo e grave da narrativa, sublinhando as condições de exclusão social e analfabetismo.

Em *Viramundo* (1965), de Geraldo Sarno, a trilha sonora articula-se às experiências de

deslocamento dos migrantes nordestinos em São Paulo. Canções populares e elementos da música regional evocam a terra de origem e funcionam como marcas de memória e pertencimento. A música, nesse caso, atua como vetor de identidade em meio ao desenraizamento, reforçando a dimensão social do som no documentário brasileiro dos anos 1960.

Por sua vez, *Memória do Cangaço* (1965), de Paulo Gil Soares, mobiliza cantos, narrativas orais e referências musicais do sertão para construir uma memória coletiva do fenômeno do cangaço. A trilha sonora contribui para a elaboração de uma dimensão épica e trágica, aproximando história e mito, como faz a trilha de *Garrincha, alegria do povo*.

Dessa forma, observa-se que a trilha sonora nos documentários do Cinema Novo constitui um espaço privilegiado de experimentação estética e política. Seja pela musicalização intensa, pelo uso do som direto ou pela contenção sonora, esses filmes compartilham a compreensão de que o som é parte indissociável do real filmado. Inserido nesse conjunto, *Garrincha, alegria do povo* destaca-se por articular futebol, música e povo em uma mesma coreografia cultural, reafirmando a centralidade da trilha sonora na construção simbólica do Brasil moderno.

4 NOTAS CONCLUSIVAS

Em *Garrincha, alegria do povo* (1962), Joaquim Pedro de Andrade constrói mais do que o registro documental de um jogador consagrado: elabora uma interpretação cultural do Brasil a partir da articulação entre futebol, música popular e imagem cinematográfica. A trilha sonora, composta majoritariamente por sambas e marchinhas, não desempenha função meramente ilustrativa, mas atua como elemento estruturante da narrativa, organizando o ritmo da montagem e orientando a recepção do espectador. O som, nesse sentido, participa ativamente da construção simbólica de Garrincha como figura popular e como síntese de um imaginário nacional.

Essa concepção do uso da música aproxima o filme de outros documentários produzidos no contexto do Cinema Novo, nos anos 1960, nos quais a trilha sonora também se apresenta como componente decisivo da linguagem cinematográfica. Em *Subterrâneos do Futebol*, de Maurice Capovilla, a contenção musical e a valorização do som direto reforçam uma abordagem crítica do futebol, deslocando o foco do espetáculo para suas dimensões sociais menos visíveis.

De modo semelhante, *Maioria Absoluta* (1964), de Leon Hirszman, emprega a trilha

sonora de forma econômica e estratégica, frequentemente substituída pelo silêncio e pela palavra falada, sublinhando as condições de exclusão social que estruturam a narrativa. Em *Viramundo* (1965), de Geraldo Sarno, a música popular e regional opera como marcador de identidade e memória, articulando pertencimento e deslocamento no contexto da migração nordestina. Já em *Memória do Cangaço* (1965), de Paulo Gil Soares, cantos e referências sonoras do sertão contribuem para a construção de uma memória coletiva que transita entre história e mito.

Inserido nesse conjunto, *Garrincha, alegria do povo* distingue-se pela centralidade do corpo em movimento e pela musicalização do gesto esportivo, mas compartilha com esses documentários a compreensão de que o som é parte constitutiva do real filmado. A trilha sonora, longe de ser um adorno estético, integra o projeto político do Cinema Novo ao reconhecer na cultura popular — em suas manifestações musicais e corporais — um campo privilegiado de leitura da sociedade brasileira.

Dessa forma, a análise da trilha sonora de *Garrincha, alegria do povo*, articulada aos documentários dos anos 1960, permite compreender como o Cinema Novo elaborou uma ética e uma estética do som comprometidas com a interpretação crítica do país. O filme não apenas registra um ídolo do futebol, mas inscreve, por meio da música, uma visão de Brasil marcada por tensões entre festa e desigualdade, invenção estética e impasses históricos. É nesse horizonte que a trilha sonora se afirma como elemento central para a compreensão do documentário brasileiro do período e de seu esforço em pensar o nacional a partir das práticas culturais populares.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Joaquim Pedro. **Garrincha, Alegria do Povo**. Direção: Joaquim Pedro de Andrade. Produção: Luiz Carlos Barreto, Armando Nogueira. Rio de Janeiro: Herbert Richers, 1963. (60 min 08 seg), son., preto e branco. Filme.

ANDRADE, Joaquim Pedro de (Org.). **Revista do cinema brasileiro**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1963.

ANDRADE, Mário de. **Ensaio sobre a música brasileira**. Brasília: INL, 1972. (Vila Rica). BRASIL Glorioso. Disponível em: Brasil Glorioso Portela 1945. Acesso em: 16 mar. 2025.

CAPOVILLA, Maurice. **Subterrâneos do Futebol**. São Paulo, 1965. Filme.

GARRINCHA, Alegria do Povo (1963): **Documentário ao estilo do Cinema Novo inaugurou a linguagem da reportagem e cobertura esportiva no Brasil**. Disponível em: Garrincha, Alegria do Povo (1962): Documentário ao estilo do Cinema Novo inaugurou a

linguagem da reportagem e cobertura esportiva no Brasil .Acesso em: 21 abr. 2025.

Garrincha Cha Cha. Disponível em: Trecho de 'Garrincha cha', de Rutinaldo. Acesso em: 16 mar. 2025.

HIRSZMAN, Leon. **Maioria Absoluta**. Rio de Janeiro, 1964. Filme.

O Império Desce. Disponível em: O Império Desce(Mano Décio/Amaury de Oliveira/Geraldo Barbosa) 1961. Acesso em: 16 mar. 2025.

RISÉRIO, Antonio. **Caymmi: uma utopia de lugar**. São Paulo: Perspectiva, 2011.

RODRIGUES, Nelson. **À sombra das chuteiras imortais: crônicas do futebol**. Seleção e notas de Ruy Castro. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SANDRONI, Carlos. **Feitiço Decente: transformações do samba no Rio de Janeiro (1917 – 1933)**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar: UFRJ, 2001.

SARNO, Geraldo. **Viramundo**. São Paulo, 1965. Filme.

SOARES, Paulo Gil. **Memória do Cangaço**. Rio de Janeiro, 1965. Filme.

XAVIER, Ismail. **O cinema brasileiro moderno**. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

GERENCIAMENTO DE STAKEHOLDERS E DA COMUNICAÇÃO EM PROJETOS DE EDUCAÇÃO DO SESI/PB

Tatianne da Conceição Ferreira

Anna Raquel Ribeiro Ferreira

Djean Kleber da Silva

1 INTRODUÇÃO

Pensando em aperfeiçoar os aspectos atrelados aos projetos de educação disponibilizados pelo Serviço Social da Indústria - SESI-PB¹¹⁹, sendo esta uma instituição criada no ano de 1949, quando nos referimos à cidade de João Pessoa, tendo como propósito contribuir para a sustentabilidade da Indústria, atuando como agente transformador da sociedade, cujos princípios estão vinculados a uma educação destinada ao mundo do trabalho, acoplando a qualidade de vida intrínseca aos trabalhadores é que nos dispusemos a realizar este trabalho, tendo em vista contribuir na qualificação e na ampliação da educação, por meio da implementação das melhores práticas através da utilização dos planos de gerenciamento de stakeholders e da comunicação.

Logo, por se tratar de um Serviço destinado aos industriários e seus dependentes, assim como para a comunidade, o SESI oferece oportunidade de acesso gratuito à educação de qualidade articulada à educação profissional. Tratando-se especificamente dos serviços de educação, atualmente a denominada Escola SESI, vem com uma nova proposta de ensino resultante de um projeto pedagógico ousado, moderno e motivador que traz para os jovens estudantes muitas novidades e oportunidades. Com um ensino médio multidisciplinar e transformador, a Escola SESI conta com excelentes professores, aulas de robótica, laboratórios modernos e equipados, incentivo à pesquisa, além do desenvolvimento de atividades diferenciadas que permitem a preparação dos jovens para encarar os desafios do mercado de trabalho.

Nessa perspectiva e diante da importância da educação para o desenvolvimento de um país, centramos o nosso interesse em atentar para a implementação das práticas do Gerenciamento de Stakeholders e da Comunicação em projetos de Educação do SESI/PB.

¹¹⁹ As informações relativas ao SESI – PB foram extraídas do site oficial, disponível em: <https://fiepb.com.br/sesi/quem-somos> Acesso em: jan. 2019.

1.1 TEMA

O presente estudo delimita-se pela proposta de implementação dos planos de gerenciamento de Stakeholders e da Comunicação na prática cotidiana com projetos no setor de Educação do SESI PB. Especificamente no que se refere à experiência com a coordenação do projeto intitulado *Conexão Mundo*, quando foi observado na prática a dificuldade em trabalhar sem mapeamento do perfil das partes envolvidas e, concomitantemente, de manter o engajamento necessário em alguns momentos, assim como, em estabelecer uma comunicação de alto nível necessária para mitigar conflitos comuns de comunicação.

Considerando que é fundamental o conhecimento das ferramentas que tornam possíveis a análise de comprometimento dos *stakeholders*, o sucesso de um projeto está totalmente atrelado às partes envolvidas e sua postura diante das ações estratégicas para desenvolvimento do mesmo. Outro fator importante para atentar é a gestão da comunicação com stakeholders, pois pode ser uma grande aliada nesse processo, se utilizada como estratégia de acordo com a necessidade da empresa.

Neste cenário, Dias (2016) coloca em discussão a importância dada ao gerenciamento de projetos, como uma prática que, efetivamente, irá determinar o fracasso ou não de determinadas empresas, de tal modo que boas práticas irão conduzir a conclusão das metas, onde os riscos e os custos poderão ser minimizados e, com isto, satisfazer as partes interessadas, estas denominadas de stakeholders.

O stakeholders trata-se de um termo elaborado por Robert Edward Freeman, abrangendo áreas da comunicação, da administração e da tecnologia da comunicação, na medida em que englobam parceiros de negócios, caracterizados como pessoas ou grupos, os quais se configuram como as partes interessadas no que diz respeito ao andamento adequado da empresa. Dessa maneira, os stakeholders são os responsáveis pela efetivação do andamento das empresas, seja de forma direta ou indireta, podendo serem representados pelos gestores, pelos gerentes, pelos proprietários, pelos fornecedores, pelos concorrentes, pelos clientes, pelos credores, pelo Estado, dentre outros (Freeman, 1999).

Frente a atuação dos stakeholders, destacamos a relevância da comunicação como intermediadora de todo o processo de ações implementadas na empresa, uma vez que se torna uma necessidade para qualquer tipo de organização, tendo em vista que é através da comunicação que os problemas podem ser identificados, para que assim, intervenções possam ser adotadas.

Segundo Teixeira *et. al.* (2017) a comunicação tem a responsabilidade de servir como

uma ferramenta estratégica que irá propiciar a divulgação da qualidade dos serviços e dos produtos ofertados pela empresa, no sentido de atingir o público na tentativa de que possuam um juízo de valor a respeito de determinada organização, cujas intenções devem atentar para a competitividade entre elas.

1.2 PROBLEMA

Diante da experiência que dispomos na coordenação com o referido projeto de imersão Cultural nos EUA, intitulado *Conexão Mundo*, parceria do Sesi-PB, com uma ONG Americana chamada US BRAZIL CONNECT, no que tange a prática com gerenciamento das partes envolvidas e sua comunicação, discorreremos do seguinte questionamento: Qual a pertinência e a importância da implementação das práticas do Gerenciamento de Stakeholders e da Comunicação em um projeto de Educação do Sesi/PB?

1.3 OBJETIVOS

1.3.1 Objetivo geral

- ✓ Propor planos de gerenciamento de stakeholders e da comunicação para um projeto de Educação do Sesi/PB, viabilizando as melhores práticas contidas no PMBOK.

1.3.2 Objetivos específicos

- ✓ Identificar os problemas enfrentados, em um caso real, pela ausência do uso das melhores práticas contidas no PMBOK;
- ✓ Destacar considerações sobre a proposta de implementação dos planos de gerenciamento de stakeholders e da comunicação;
- ✓ Contribuir com a sugestão de melhorias que estejam atreladas à implementação dos planos de gerenciamento de Stakeholders e da Comunicação no Projeto Conexão Mundo.

1.4 JUSTIFICATIVA

O Serviço Social da Indústria da Paraíba, especificamente o setor de educação, atua no

mercado com o propósito de contribuir para a elevação do nível educacional dos trabalhadores da indústria, dos dependentes e da comunidade, tendo como função oferecer educação de qualidade.

O interesse pela temática surgiu ao participar do curso de pós graduação, MBA Executivo em Gerenciamento de Projetos, pela FGV, que foi uma oportunidade concedida a mim pelo SESI/PB, na condição de colaboradora do setor de educação, na pessoa de Katharine Hluchan Muniz, atual gerente executiva de educação do SESI/ PB. Assim também pelo interesse pessoal em estudar e promover melhoria na minha prática cotidiana com projetos de educação, no que concerne o gerenciamento de stakeholders e comunicação.

Paralelo ao curso do MBA pela FGV, tive como oportunidade a coordenação regional do Projeto Conexão Mundo, que foi “uma iniciativa do SESI e da organização não governamental, US-Brazil Connect para atender à demanda de capacitação no idioma inglês dos alunos do ensino médio que, em meio à formação educacional, encontram-se com a oportunidade de expansão do conhecimento deste idioma para aperfeiçoamento profissional”.

A execução eficaz do Projeto exigiu uma coordenação intensiva em conjunto com a US-Brazil Connect, além de responsabilidades específicas como planejar e coordenar a implementação das etapas à distância e à presencial. Durante todas as etapas do projeto o gerenciamento dos stakeholders e da comunicação do projeto foi um grande desafio, dada a amplitude e a complexidade do mesmo, que envolveu desde a presidência do SESI/ PB, Superintendência, Gerência Executiva e de área, toda equipe da escola selecionada (direção, professores, alunos e pais de alunos), a equipe estrangeira, fornecedores, entre outros. Exigindo conhecimento e habilidades no que concerne o uso de ferramentas que englobam as boas práticas.

Concluído a execução do projeto pode-se refletir que é de extrema importância o uso de planos de gerenciamento de Stakeholders e da comunicação, pois se os mesmos tivessem sido aplicados na coordenação do projeto citado, sem dúvida, teriam sido evitadas muitas dificuldades, entre elas: resistência da equipe, falhas recorrentes na comunicação, pouca clareza quanto à influência e às expectativas das partes envolvidas, entre outras.

Com isso, a presente proposta de trabalho de conclusão de curso se justifica na necessidade de que haja no trabalho diário com projetos de educação do SESI o uso das melhores práticas contidas no Universo de Conhecimento em gerência de Projetos – PMBOK, este sendo definido como o conjunto de conhecimentos que os profissionais que trabalham com gerência de projetos devem ter domínio.

Para Kerzner (2010), um projeto trata-se de um empreendimento com objetivo bem-

definido, que consome recursos e opera sob pressão de prazos, custos e qualidade. Na visão de Kerzner (2010) e Vargas (2009), gerenciar projetos envolve um conjunto de processos nos quais são aplicados conhecimentos, habilidades e técnicas para realizar atividades associadas de forma a atingir determinado objetivo.

De acordo com o PMBoK® 5. ed (2013), a identificação das partes interessadas, a compreensão do seu grau relativo de influência em um projeto e o balanceamento das suas exigências, necessidades e expectativas são fundamentais para o sucesso de um projeto. Nesse sentido, pode-se considerar que tanto quanto fundamental é o conhecimento das ferramentas que tornam possível a análise de comprometimento dos stakeholders, assim como, a gestão da comunicação com eles. Pois o sucesso de um projeto está totalmente atrelado as partes envolvidas e sua postura diante das ações estratégicas para desenvolvimento do mesmo.

A implementação de um plano de gerenciamento de stakeholders é um grande aliado para o gestor de Projetos, considerando a possibilidade de utilizar métodos e habilidades que visem o engajamento dos stakeholders de forma consciente e sistematizada. Para manter uma boa comunicação organizacional, se faz necessário uma liderança que englobe em sua prática métodos e ferramentas, considerando produtos, serviços e pessoas e sua importância no processo.

1.5 METODOLOGIA

O trabalho irá pautar-se em uma pesquisa bibliográfica, a qual buscará explicar e discutir um tema com base em referências teóricas publicadas em livros, revistas, periódicos e outros. Buscará também, conhecer e analisar conteúdos científicos sobre determinado tema (Martins, 2001).

Quanto aos meios, à pesquisa é classificada como de campo, no sentido de que partiu da busca pelas principais fontes que podem ajudar a responder ao problema proposto e de campo, pois toma como base para sua análise uma situação real.

A natureza desta pesquisa é explicativa e aplicada. Explicativa porque busca tornar compreensível um caso concreto, e aplicada considerando que o resultado pretende propor planos de gerenciamento da comunicação e dos stakeholders.

A abordagem metodológica é qualitativa e se dará na análise e compreensão do caso concreto e no objeto de estudo com a intenção de exprimir seus possíveis desdobramentos. Não há o intuito de obter números como resultados, mas sim analisar as informações disponíveis e descrever as relações com o marco teórico contido nas melhores práticas para o gerenciamento

de projeto

Nesse interim, na busca de algo mais concreto e ligado a nossa prática com projetos no setor de educação do SESI, resolvemos amparar este estudo na experiência prática com o já referido Projeto Conexão Mundo.

Para isso, no desenvolvimento do trabalho serão tomados como base, além da experiência prática como coordenadora do projeto antes citado, bem como os registros e os documentos do mesmo, buscando revelar as principais dificuldades, ao mesmo tempo, propondo as recomendações indicadas no PMBOK, para que com isso se possa sugerir implementação de planos de gerenciamento de stakeholders e da comunicação para os projetos de Educação do SESI/PB. O que vai de encontro com o pensamento estratégico da gerência executiva quanto à visão de futuro do SESI em ser referência para a indústria e sociedade nos serviços prestados, ampliando a sustentabilidade, até 2022.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Nesta seção iremos discorrer sobre a gestão de projetos, perpassando acerca do seu conceito e, por sua vez, adentrando no universo da gestão de projetos, de modo a contemplar o surgimento do PMI e, conseqüentemente do PMBOK, adentrando em suas especificidades. Munidos do entendimento sobre o gerenciamento de projetos, iniciamos uma discussão em relação ao gerenciamento de stakeholders – as partes envolvidas – para só assim, concluirmos a discussão evocando a relevância do gerenciamento da comunicação.

2.1 ASPECTOS QUE ENVOLVEM A GESTÃO DE PROJETOS

Para que sejam efetivados os planos de gerenciamento de stakeholders torna-se essencial tecer uma discussão acerca da gestão de projetos, tendo em vista este ser o ponto crucial para se compreender a dinâmica que organiza as partes envolvidas, nos induzindo a identificar as melhorias que devem ser pleiteadas ao longo da execução dos projetos.

Quando nos referimos ao termo projeto, Souto (2011) ressalta que trata-se de um conjunto de eventos e/ou atividades que atuam de forma sincrônica, com tempo determinado para a sua conclusão, primando pelo alcance das metas estabelecidas previamente. De forma mais objetiva e prática, Keelling (2002) expressa que projeto corresponde a um empreendimento, sinalizando a criação ou a execução de um produto, sendo este temporário e não repetitivo, movido por incertezas, já que não se pode assegurar com veemência o seu

sucesso. Tal prática também requer o compromisso dos envolvidos, pois estão diante do limite de tempo, de prazo, de custos e de escopo (resultados esperados).

Inicialmente torna-se essencial compreender a importância dada ao escopo do projeto, em virtude de ser este o momento inicial no qual os objetivos deverão ser entendidos, assim como os resultados e todo o percurso a ser seguido, a fim de que cada profissional envolvido esteja ciente das demandas do trabalho que será desenvolvido (Souto, 2011).

Maximiano (2002) vai além e descreve os processos que gerem o escopo do projeto: o primeiro momento é a iniciação, neste será dada a autorização para a abertura de um projeto ou a sua continuidade; o segundo momento é o planejamento do escopo, neste serão elaboradas as estratégias para que o trabalho possa ser desenvolvido de forma organizada; o terceiro momento é a definição do escopo, neste haverá a subdivisão dos resultados esperados (deliverables), no sentido de favorecer um olhar mais específico sobre as especificidades do projeto; o quarto momento é a verificação do escopo que trata-se da aprovação do escopo pelas partes interessadas, denominados de stakeholders; o quinto momento é o controle de alterações de escopo, neste serão identificadas as mudanças necessárias para o aperfeiçoamento do projeto.

‘Passadas essas questões sobre as peculiaridades do projeto em si, adentramos no universo da gestão de projetos que Conforme Dias (2016) apresenta-se como um instrumento que poderá determinar a longevidade de uma empresa, a qual está imersa em um ambiente competitivo e sempre em busca de inovações em relação as demais. O autor continua a discussão, esclarecendo que:

A formalização dos estudos e práticas referentes à disciplina de gestão de projetos ocorreu através do *Project Management Institute, Inc.* (PMI), o qual surgiu na década de 60 fundado por cinco voluntários e tem sede nos Estados Unidos. É uma organização sem fins lucrativos e **tem como objetivo principal disseminar as melhores práticas de gerenciamento de projetos mundialmente**, além de servir como fórum de excelência na área de projetos. Trabalha ainda com a missão de **garantir aos seus associados a ética no exercício da profissão de gerente de projetos** (Dias, 2016, p.22, grifos nossos).

Logo, percebemos que a prática de gerenciamento de projetos não foi sendo direcionada de forma aleatória, mas sobretudo, com base em uma disciplina, a qual foi conduzindo as formas mais adequadas de atuação de cada pessoa responsável pelo seu andamento, por meio de ações bem definidas.

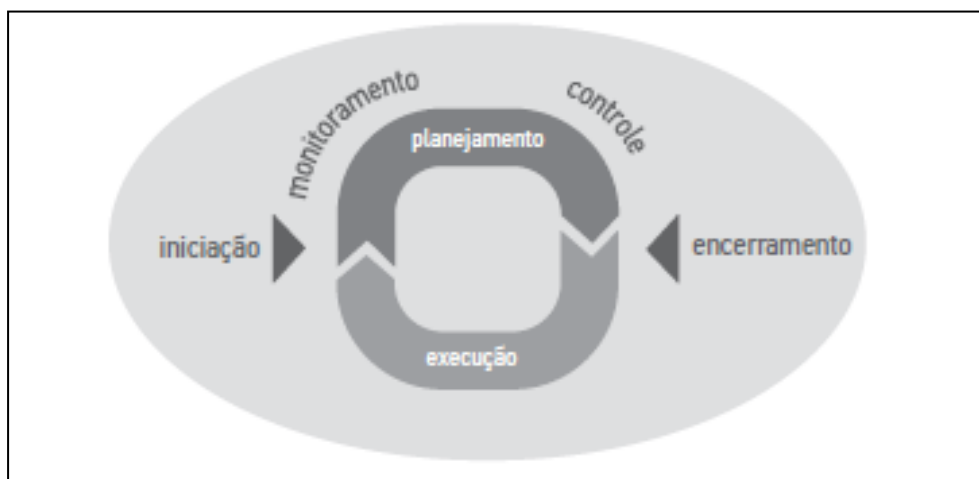
Nessa perspectiva, o PMI o qual nos referimos foi o responsável pela criação da primeira versão do Universo de Conhecimento de Gerência de Projetos (PMBOK), um guia de caráter mundial que acopla os conhecimentos necessários para gerir o trabalho dos profissionais que compõem o gerenciamento de projetos, descrevendo normas, métodos, processos e práticas que

devem ser desenvolvidas, incluindo o seu ciclo de vida (Dias, 2016). O documento Melhores práticas no Gerenciamento de projetos (2017, p.13) reitera que:

O PMI compilou as melhores práticas de gerenciamento de projetos utilizadas ao redor do mundo, que são aplicadas em projetos de tamanhos e áreas diferentes, e montou uma publicação, chamada PMBOK – Project Management Body of Knowledge.

Baseando-se nessas informações compreendemos a completude que dimensiona o PMBOK, em virtude da junção de diversas práticas desenvolvidas em projetos diversificados e em realidades distintas, fazendo com que possamos ter uma visão ampla a respeito das melhores posturas e decisões que devem ser tomadas ao longo de todas as etapas do projeto, quais sejam: a iniciação, a execução, o monitoramento, o controle e a finalização. Etapas que são ilustradas a seguir:

FIGURA 1: CICLO DE GERENCIAMENTO DE PROJETOS



Fonte: Melhores práticas no Gerenciamento de projetos (2017).

A ilustração precedente vem demonstrar de forma didática como configura-se o gerenciamento de projetos, de modo que o planejamento é disposto na centralidade e as suas formas devem estar bem conectadas à execução, já o monitoramento e o controle servem para identificar possíveis problemas, no sentido de vislumbrar melhorias e, caso seja necessário, haver uma reformulação no projeto, retomando à execução, o que leva a iniciar novamente o ciclo.

Sendo assim, o PMI organizou essas práticas em nove áreas do conhecimento, a primeira corresponde à gestão do escopo, a qual trata dos processos que envolvem a sua iniciação, suas alterações e seu controle; a segunda área trata-se da gestão de custos, a qual se responsabiliza pelas estimativas dos custos, dos orçamentos e das técnicas mais adequadas; a terceira área

corresponde ao gerenciamento de riscos, no sentido de identificar, classificar e priorizar os riscos para, a partir disto, elaborar estratégias que possam sanar uma situação problemática; a quarta área é a gestão integrada do projeto; a quinta área é a gestão de prazo; a sexta área é a gestão de recursos humanos, a sétima área é a gestão de qualidade; a oitava área é a gestão de comunicação; a nona área é a gestão de aquisições (Melhores Práticas no Gerenciamento de Projetos, 2017).

As nove áreas elencadas confirmam o nível representativo de organização do gerenciamento de projetos, na medida em que dispõem de um encadeamento de ações que se complementam, as quais vão desde os aspectos mais técnicos como os custos e os riscos, até os aspectos mais subjetivos, como a gestão dos recursos humanos, denotando assim, o seu caráter complexo e de responsabilidade coletiva.

2.2 O GERENCIAMENTO DE STAKEHOLDERS

Com a compreensão de como se processa o gerenciamento de projetos, conforme pontuamos na seção anterior, iniciamos uma discussão sobre as partes envolvidas (stakeholders) que os gerem, tendo em vista ser estes os responsáveis pelo andamento de determinado projeto, fazendo com que o mesmo obtenha o devido sucesso ou não alcance os objetivos determinados.

No seio da temática, Cortes (2016) propõe uma discussão acerca do gerenciamento de stakeholders ressaltando que o conceito de “partes interessadas” vem sendo muito utilizado entre gerentes e administradores, o que acaba por torná-lo algo mais generalizante. Logo, como já foi brevemente mencionado na parte introdutória deste trabalho, o stakeholders é um termo nascido na década de 60, ancorado nas pesquisas do Stanford Research Institute, mas somente na década de 1980 passou a significar “partes interessadas”, cujo principal expoente foi R. Edward Freeman, por intermédio de seu livro “Gerenciamento Estratégico – Uma abordagem desde as Partes Interessadas”, delegando aos stakeholders uma função primordial na tomada de decisões. Assim, “R. Edward Freeman, fez visível a necessidade de gerenciar a miríade de pessoas, grupos e interesses que surgiram em um ambiente de negócios cada vez mais complexo, conceituados como stakeholders” (CORTES, 2016, p. 8).

Dando continuidade aos significados em torno da palavra stakeholders, Turner (2009) a define como qualquer pessoa que esteja interessada em dar andamento a um projeto, indo desde o trabalho, passando pelas saídas, pelos resultados e pelos objetivos pré-determinados. Balizando a concepção de stakeholders, Clarkson (1995) a define como pessoas ou grupos que

reivindicam direitos, propriedades ou interesses, seja em qual tempo for. Já Bourne (2005) dispõe de um conceito mais concentrado nos representantes do projeto, ou seja, estaria relacionado aos indivíduos ou grupos que são detentores de algum direito disposto no projeto, contribuindo com seus conhecimentos para o transcurso de suas etapas. O texto do PMBOK (2000, p.15), assevera que:

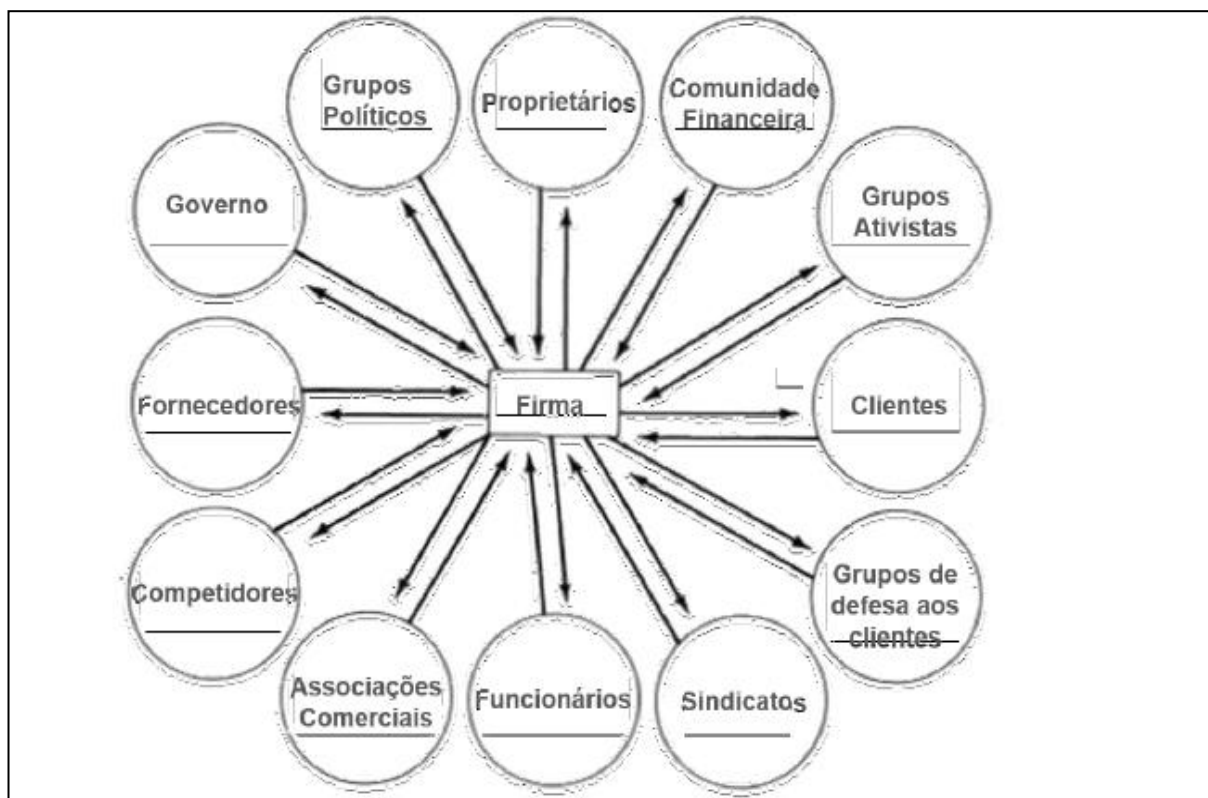
As partes envolvidas são indivíduos e organizações diretamente envolvidos no projeto, ou aqueles cujos interesses podem ser afetados, de forma positiva ou negativa, no decorrer do projeto ou mesmo após sua conclusão. A equipe de gerência do projeto deve identificar as partes envolvidas, conhecer suas necessidades e expectativas e, então, gerenciar e influenciar estas expectativas de forma a garantir o sucesso do projeto. A identificação das partes envolvidas geralmente é tarefa difícil. Por exemplo, um trabalhador da linha de montagem, cujo emprego depende do resultado de um projeto de design de um novo produto, seria uma parte envolvida?

Os conceitos ora elencados nos fazem refletir sobre a complexidade que envolve quem, de fato, seriam essas “partes envolvidas”. A definição imposta pelo PMBOK (2000) esboça uma forma mais completa do que diz respeito à identificação de quem comporia as partes, em outras palavras, está abarcando todas as definições proferidas por Turner (2009), por Clarkson (1995) e por Bourne (2005), todavia ainda menciona a dificuldade desta identificação, colocando em questionamento se um determinado profissional, este fazendo parte da linha de montagem de um projeto de design, estaria dentro dos critérios para ser considerado uma “parte envolvida”, mesmo que este aparentemente não fosse membro da tomada de decisões.

Mesmo que a opinião a respeito desta realidade ainda esteja em formação, o mesmo texto elenca as principais partes envolvidas, quais sejam: o *gerente de projeto* (responsável por toda a gerência), o *cliente* (representado por uma pessoa ou pela organização que irá usufruir do produto, como exemplo destaca o médico, por ser este o profissional que irá prescrever o remédio, o cliente, por ser o consumidor e as companhias de seguros, por serem responsáveis pelos custos do produto), a *Organização executora* (funcionários da empresa envolvidos no projeto) e o *patrocinador* (representado por uma pessoa ou um grupo da organização executora, responsáveis pelo financeiro) (PMBOK, 2000).

A seguir, dispomos de um mapa conceitual organizado para uma empresa de grande porte, mas que conforme Freeman (1984) irá servir como base para as demais empresas de interesse em promover um trabalho adequado com os stakeholders:

FIGURA 2: MAPA DE STAKEHOLDERS DE UMA EMPRESA DE GRANDE PORTE



Fonte: Freeman (1984) apud Fonseca *et. al.* (2016).

Nessas condições, com a ilustração do mapa, percebe-se que as partes envolvidas são abrangentes, em razão de que dependendo do perfil da empresa e do produto e/ou resultado que ela busca atingir, vai acoplando ou excluindo pessoas/grupos da sua equipe de profissionais, pois cada contexto irá necessitar de uma demanda específica. Neste intento, o PMBOK (2000, p. 15) nos ajuda com exemplos, na medida em que dispõe de outras nomenclaturas que são utilizadas, a partir do perfil e do objetivo de cada empresa, quando relata que:

Existem diferentes nomes e categorias de partes envolvidas do projeto - interno e externo, proprietários e acionistas, fornecedores e empreiteiros, membros da equipe do projeto e seus familiares, agências do governo, agências de publicidade, cidadãos, intermediadores permanentes ou temporários e a sociedade em geral.

Desta forma, nesta seção pudemos compreender como o gerenciamento de stakeholders foi sendo desenvolvido e, principalmente, quais são os responsáveis pela sua dinâmica em determinado contexto empresarial, cujas necessidades da urgência de elaboração de um projeto apresentam-se de formas distintas, acabando por envolver não só o profissionais, mas pessoas que sejam afetadas de alguma maneira pelo projeto, a exemplo um cidadão comum, o qual poderá ser o sujeito beneficiado com determinados produtos ou iniciativas que melhorem a sua qualidade de vida.

2.3 O GERENCIAMENTO DA COMUNICAÇÃO

Para que pudéssemos delinear considerações sobre o gerenciamento da comunicação foi necessário entendermos preliminarmente aspectos que norteiam o funcionamento de um projeto e o gerenciamento dos stakeholders, uma vez que ambos estão devidamente interligados em todo o processo de atividades de um projeto.

Com efeito, para Chavez *et. al.* (2014) na comunicação humana em sua essência trata-se da troca de informações, por meio de símbolos linguísticos, sendo composta pelo emissor, pelo receptor, pela mensagem, pelo canal de propagação, pelo meio de comunicação e pela resposta, demonstrando assim, que o seu percurso depende de uma série de ações que podem ser até mesmo desviadas pelo caminho. O PMBOK (2000, p.23) endossa que:

Comunicar envolve troca de informação. O emissor é responsável por tornar a informação clara, coerente e completa, permitindo que o receptor a receba corretamente. O receptor é responsável por garantir que a informação foi recebida de forma integral e entendida corretamente.

Assim, a comunicação apresenta-se como algo essencial para que as partes envolvidas em um projeto possam firmar com consistência seus objetivos, delegando-as a mesma responsabilidade no que tange à emissão e à recepção da informação, a fim de alcançarem os resultados esperados, em razão de que é por meio da relação emissor/receptor que os gerentes atuam no sentido de expor os seus ideias acerca de determinada finalidade, utilizando alguns canais de comunicação, sejam eles: orais, escritos, eletrônicos ou digitais (Cortez, 2016).

Para tanto, a comunicação pode ser considerada como um tema complexo e amplo, o qual dispõe de um arcabouço de conhecimentos:

- Modelos emissor-receptor – ciclos de feedback, barreiras à comunicação, etc.
- Escolha de meio - quando comunicar por escrito, quando comunicar de forma oral, quando escrever um memorando informal, quando escrever um relatório formal, etc.
- Estilos de redação - voz passiva ou voz ativa, estrutura da frase, escolha das palavras, etc.
- Técnicas de apresentação – linguagem da corporação, desenho dos visuais de suporte, etc.
- Técnicas de reuniões - preparação de agenda, tratamento de conflitos, etc. (PMBOK, 2000, p. 23).

Sendo assim, emerge uma problemática que as partes envolvidas devem estar atentas, qual seja: as barreiras à comunicação, as quais estão presentes nas relações internas e externas entre qualquer pessoa que esteja envolvida no projeto, podendo ser o comportamento do emissor, seja no tom da voz, na timidez, na impaciência; na postura do receptor, seja na

desatenção, na pressa ou em preconceitos; no ambiente, seja nos ruídos, nas interrupções ou nas distrações. Alertando-nos sobre a gama de elementos que podem prejudicar a execução de um projeto, essencialmente, as falhas decorrentes da comunicação (CORTES, 2016).

Chavez *et. al.* (2014) destaca três tipos de barreiras que podem desestruturar o trabalho a ser empreendido, são elas: as *barreiras de conhecimento*, nesta há utilização de linguagem técnica que não é familiar a todos e, assim, passa a dificultar a comunicação; as *barreiras comportamentais*, nesta há desconfiança e ansiedade entre as partes e as *barreiras organizacionais e técnicas*, nesta a burocracia acaba por prejudicar as relações. Desse modo, percebe-se a necessidade em reconhecer as intempéries causadas pelo mau uso da comunicação, para que se possa prevenir futuros desentendimentos ou mal entendidos entre os stakeholders.

Portanto, para que se alcance o sucesso de um projeto, a comunicação deve estar bem articulada com as partes envolvidas, de tal modo que o seu insucesso pode estar vinculado à ausência de um Planejamento de Comunicação no Gerenciamento do Projeto (MOREIRA, 2009). Logo, é essencial conhecer as dimensões que contemplam a comunicação, sendo elas conforme o PMBOK (2000, p.23):

- Oral e escrita, falada e ouvida.
- Interna (dentro do projeto) e externa (ao cliente, à mídia, ao público, etc).
- Formal (relatórios, resumos, etc) e informal (memorandos, conversas diretas, etc).
- Vertical (para cima e para baixo na organização) e horizontal (entre pares).

Essas dimensões nos conduz a observar as diversas maneiras de utilizar a comunicação de forma adequada, diante do perfil de cada projeto e das necessidades que cada um deles requer, em outras palavras, nos faz refletir a importância de conhecer cada uma delas, no sentido de manuseá-las estrategicamente.

Por fim, nota-se que o gerenciamento da comunicação irá beneficiar todo o processo que articula as relações dos stakeholders, desde os recursos humanos (as relações interpessoais), até as questões mais instrumentais, como os estilos de redação ou as técnicas de apresentação.

REFERÊNCIAS

BOURNE, L. **Gestão de relacionamento com o projeto e o círculo das partes interessadas**. RMIT University, 2005.

CHAVEZ, L. E *et. al.* **Gerenciamento de comunicação em projetos**. 3º ed. Editora: IDE/FGV, 2014.

CLARKSON, M.B.E. **Uma Estrutura de Stakeholders para Analisar e Avaliar o Desempenho Social Corporativo**. Academy of Management Review. v.20, n.1, 1995, p. 92-117.

CORTES, Victoria Eugenia Silva. **Gerenciamento de stakeholders e da comunicação em projeto de lançamento de novo produto**: estudo de caso PH Plástico Hogar S. A. S. Monografia. Fundação Getúlio Vargas: João Pessoa/PB, 2016.

FONSECA, Patrícia *et. al.* Gerenciamento de Stakeholders em Projetos: Um Estudo em uma Empresa de Serviços. **Anais do V SINGEP** – São Paulo – SP – Brasil, 2016. Disponível em: <https://singep.org.br/5singep/resultado/394.pdf> Acesso em: jan. 2019.

FREEMAN, R. E. **Gestão estratégica**: uma abordagem de stakeholders. Boston: Pitman, 1984.

FREEMAN, R. E. **Teoria divergente dos stakeholders**. A Academia de Revisão de Gestão.24, 2; p. 233-236, abr., 1999.

KEELLING, Ralph. **Gestão de Projetos**: uma abordagem global / Ralph Keelling; tradução Cid Knipel Moreira, revisão técnica Orlando Cattini Jr. – São Paulo: Saraiva, 2002.

KERZNER, H. (2010). **Gestão de projetos**: as melhores práticas. Porto Alegre: Bookman, 2010.

MANUAL DO PROJETO CONEXÃO MUNDO. SESI/SENAI. Denver- Colorado - EUA, 2018.

MARTINS, G.A.; PINTO, R.L. **Manual para elaboração de Trabalhos Acadêmicos**. São Paulo: Atlas, 2001.

MAXIMIANO, Antônio Cesar Amaru. **Administração de Projetos**: como transformar idéias em resultados. 2. ed. – São Paulo: Atlas, 2002.

MELHORES práticas no Gerenciamento de projetos. **Caderno de formação**, 2017. Disponível em: <http://flacso.org.br/files/2017/05/Caderno-3-Melhores-Pr%C3%A1ticas-em-Gerenciamento-de-Projetos-Forgep.pdf> Acesso em: jan. 2019.

MOREIRA, M. V. R. Importância do Planejamento de Comunicação no Gerenciamento de Projetos. Belo Horizonte, ago. 2009. **TEC HOJE – Uma revista de opinião**. Belo Horizonte, 2009.

PMBOK. Tradução livre do PMBOK, V 1.0, disponibilizada através da Internet pelo

PMI MG em maio de 2000. Disponível em: <http://www.jcoltro.com.br/project2000/pmbok.pdf> Acesso em: jan. 2019.

PMI. **Um guia do conhecimento em gerenciamento de projetos**. Guia PMBOK®. 5a. ed. - EUA: Project Management Institute, 2013.

SOUTO, Izanere Silva. **A importância da gestão de projetos em pequenas e médias**

empresas: um estudo de caso na Eletro Pedro Ltda - Paracatu/MG. Monografia. FACULDADE TECSOMA – Paracatu, 2011. Disponível em: http://www.tecsoma.br/tcc_administracao/izanere.pdf Acesso em: jan. 2019.

TEIXEIRA, Ednivalda Oliveira *et. al.* A importância da comunicação entre os stakeholders: práticas empresariais. In: **Revista dos Discentes da Faculdade Eça de Queirós**, ISSN 2238-8605, Ano 6, Número 9, maio de 2017. Disponível em: http://uniesp.edu.br/sites/_biblioteca/revistas/20170605113408.pdf Acesso em: jan. 2019.

TURNER, J. R. **O manual de gerenciamento baseado em projetos.** [s.l: s.n. 2009.

VARGAS, R. V. **Gerenciamento de projetos:** estabelecendo diferenciais competitivos. (7. edição), Rio de Janeiro: Brasport, 2009.

ISBN: 978-6-58351-402-8



9

786583

514028