

Organizadores

Symara A. A. de Oliveira Cabral

Sayonara A. de Oliveira Uchoa

Filipe Pereira da Silva Dias

Henrique Miguel de Lima Silva

Língua, Tecnologia, Inclusão e Ensino: Caminhos que se entrecruzam

1ª Edição | E-book

The background of the entire page is a dark blue, semi-transparent image. It depicts a hand holding a pen, pointing at a document or a tablet screen. The document has some faint, illegible text on it. The overall aesthetic is professional and academic.

Língua, Tecnologia, Inclusão e Ensino:

Caminhos que se entrecruzam

Capa: Larissa Rodrigues de Sousa

Comissão editorial: Rozane Pereira de Sousa

Editoração: IDEIA – Inst. de Desen. Educ. Inter. e Aprendizagem

CABRAL, Symara Abrantes Albuquerque de Oliveira; UCHÔA, Sayonara Abrantes de Oliveira; DIAS, Filipe Pereira da Silva; SILVA, Henrique Miguel de Lima (Org.). **Línguas, Tecnologia, Inclusão e Ensino:** caminhos que se entrecruzam. Cajazeiras – PB: IDEIA – Inst. De Desen. Educ. Interd. e Aprendizagem, 2020.

ISBN: 978-65-991633-7-1

1. Língua 2. Tecnologia 3. Inclusão 4. Ensino. I. Symara Abrantes Albuquerque de Oliveira Cabral II. Sayonara Abrantes de Oliveira Uchôa III. Filipe Pereira da Silva Dias IV Henrique Miguel de Lima Silva.

CDD. 400.400



Reservados todos os direitos de publicação à
IDEIA – Inst. de Desen. Educ. Interd. e Aprendizagem
Rua Tenente Arsênio, 420 – Centro
Cajazeiras – PB CEP 58.900-000
www.editoraideiacz.com.br

É proibida a duplicação ou reprodução deste volume, no todo ou em parte, sob quaisquer formas ou por quaisquer meios (eletrônico, mecânico, gravação, fotocópia, distribuição na Web e outros), sem permissão expressa da Editora ou citação adequada da fonte.

O conteúdo e dados apresentados na obra são de inteira responsabilidade dos seus autores e orientadores, bem como a adequação vocabular e gramatical.

Inclusão não significa dizer, nas palavras de Mantoan (1997), que somos todos iguais. Na verdade, o termo celebra a diversidade e a diferença com base nos princípios de respeito e gratidão, na percepção de que, ao unir, todos darão apoio e suporte uns aos outros, proporcionando condições para que ocorra crescimento mútuo, nem sempre igual, mas significativo.

Trata-se, pois, de um pensamento que alicerça os caminhos dos que fazem a educação brasileira, daqueles que percebem no cotidiano uma luta permanente na tentativa de fazer da escola um espaço inclusivo, sobretudo através da linguagem.

Nesse contexto, agrupam-se artigos que traduzem as inquietações relacionadas à temática **“Educação remota e novos letramentos em tempos de distanciamento social”**, fruto do II Simpósio de Línguas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba, em sua segunda edição, realizado pelo Grupo de Pesquisa em Ensino e Aprendizagem de Línguas – GRENAL, grupo veiculado ao IFPB - Campus Cajazeiras em 2020.

São, pois, um convite à reflexão sobre experiências significativas acerca do ensino de línguas, letramentos, processos inclusivos através do uso da tecnologia, reflexões sociais, articulação da arte e da literatura na reflexão sobre a inclusão, enfim, reflexões e experiências advindas de pesquisadores, sob visões, contextos e culturas que ora se distanciam, ora se entrecruzam.

Sejamos, pois, convidados a mergulhar nas experiências inclusivas vivenciadas entre o ensino, as línguas e a tecnologia.

SUMÁRIO

LETRAMENTO DIGITAL E INCLUSÃO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NA MONITORIA DE LIBRAS NO CFP/UFMG	6
<i>Erica Duarte Arruda</i>	
<i>Williana Ferreira de Andrade</i>	
<i>Adriana Moreira de Souza Corrêa</i>	
O INTÉRPRETE DE LIBRAS NO AMBIENTE ESCOLAR E SUA RELAÇÃO COM ALUNOS E PROFESSORES	20
<i>Idelma Almansa Concari</i>	
INCLUSÃO SOCIAL E O ENSINO DE LIBRAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UM OLHAR DISCURSIVO	32
<i>Priscila Keila Mendonça</i>	
<i>Cláudia Kauany da Silva Hildebrando</i>	
<i>Letícia Akie Nagata</i>	
<i>Claudete Cameschi de Souza</i>	
O IMPACTO DA TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO: INOVAÇÕES, DESAFIOS E INCLUSÃO DIGITAL	43
<i>Maria Jéssica Silva Castro</i>	
A DESIGUALDADE EDUCACIONAL EM TEMPOS DE PANDEMIA: ÉTICA E EDUCAÇÃO EM PAUL RICOEUR	56
<i>Mirtes Ingrid Tavares Marinho</i>	
<i>Elton Moreira Quadros</i>	
QUAL IMAGEM DA EDUCAÇÃO ESTAMOS CONSTRUINDO? O ISOLAMENTO SOCIAL COMO INTENSIFICADOR DE PROBLEMAS PREEXISTENTES	67
<i>Ana Cláudia Claudino Duarte</i>	
<i>Francicleudo Soares da Silva</i>	
<i>Francisco Cleiton L. de Sousa</i>	
<i>Gilberlânia Soares da Silva</i>	
A NECESSIDADE DE POLÍTICAS PÚBLICAS LINGÜÍSTICAS PARA A CONSTRUÇÃO DA AGENTIVIDADE DO MIGRANTE NO BRASIL	83
<i>Vinicius Villani Abrantes</i>	
LITERATURA E FOTOGRAFIA COMO PRÁTICAS DE RESSIGNIFICAÇÃO DA CULTURA NEGRA	96
<i>Camila de Matos Silva</i>	
O RACISMO EM CENA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA ORIENTADA PELOS ESTUDOS CRÍTICOS DO DISCURSO	110
<i>Marildo de Oliveira Lopes</i>	
<i>Magno Santos Batista</i>	

MÚLTIPLOS LETRAMENTOS: PRÁTICAS PARA INCLUSÃO SOCIAL NA ESCOLA	126
<i>Juliana Palmeira dos Santos</i>	
<i>Simone Zeferino Pê</i>	
<i>Adriano Alves Bezerra</i>	
<i>Maria Jucineide Araújo</i>	
INCLUSÃO SOCIAL POR MEIO DO LETRAMENTO DIGITAL: BENEFÍCIOS E EFEITOS NA CONTEMPORANEIDADE	138
<i>Josefa Martins de Sousa</i>	
LETRAMENTO INCLUSIVO: UMA ANÁLISE SISTEMÁTICA DA LITERATURA EM PERIÓDICOS DO SCIELO, SCORPUS E GOOGLE ACADÊMICO	151
<i>Adriana Moreira de Souza Corrêa</i>	
<i>Leandro de Souza França</i>	
ENTRE “VISTAS”: A INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NUMA ESCOLA DA REDE ESTADUAL NO MUNICÍPIO DE FARIAS BRITO - CE	165
<i>Emanuel Mateus da Silva</i>	
LITERATURA EM SALA DE AULA: ESTRATÉGIAS PARA UM ENSINO INCLUSIVO	179
<i>Ludmila Nóbrega Marinho Viana</i>	
<i>Natália Ferreira da Silva</i>	
INGLÊS, PARA QUÊ? A INFLUÊNCIA DAS CRENÇAS E IDENTIDADE DE PROFESSORES DO PARFOR PARA UM ENSINO DE INGLÊS INCLUSIVO E EMANCIPADOR NA ESCOLA BÁSICA	191
<i>Roselma Vieira Cajazeira</i>	
A ARTE QUE TRANSFORMA: O LIVRO DE IMAGEM COMO FERRAMENTA LITERÁRIA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA	208
<i>Dayse Galvão Souza Oliveira</i>	
<i>Rauer Rodrigues</i>	
DA REPETIÇÃO AOS DESLOCAMENTOS DE SENTIDOS NOS DITOS SOBRE A VIOLÊNCIA CONTRA MULHER: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PARA O ENSINO FUNDAMENTAL NA PERSPECTIVA DA ANÁLISE DO DISCURSO	223
<i>Ângela Maria de Almeida Demarco</i>	
<i>Nilce Maria da Silva</i>	

LETRAMENTO DIGITAL E INCLUSÃO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NA MONITORIA DE LIBRAS NO CFP/UFCG

Erica Duarte Arruda¹
Williana Ferreira de Andrade²
Adriana Moreira de Souza Corrêa³

A monitoria é um programa acadêmico que permite ao licenciando acompanhar e vivenciar práticas de ensino na universidade, logo, contribui para a formação e para o exercício da docência. Nesse sentido, vivenciar e, posteriormente, analisar as experiências promovidas por esse programa se torna salutar para que os licenciandos exerçam a docência após o período de formação inicial. Diante disso, o presente estudo se constitui em relato de experiência das atividades desenvolvidas na monitoria acadêmica da disciplina de Língua Brasileira de Sinais, no campus de Cajazeiras/PB, da Universidade Federal de Campina Grande, durante o semestre letivo 2017.2. O objetivo é descrever as atividades realizadas na monitoria e refletir sobre as práticas de letramento vivenciadas durante essas atividades relacionando com o momento atual de ensino remoto. A pesquisa, realizada em uma abordagem qualitativa, com o objetivo descritivo e pautado no relato de experiência, analisa as atividades desenvolvidas na monitoria que contribuem para o desenvolvimento de habilidades necessárias a desempenhar atividades de ensino no meio digital. Dentre as atividades mais significativas vivenciadas na monitoria citamos a produção de um canal no *YouTube*; o planejamento, produção, edição e apresentação de vídeos; os atendimentos aos estudantes mediados pelo *WhatsApp*; entre outras estratégias que no cenário atual são essenciais para o ensino através de atividades remotas em função da pandemia gerada pela proliferação do COVID-19. Desse modo, observamos que participar de atividades mediadas pela tecnologia, na licenciatura, são essenciais para a promoção do letramento digital e para a inserção da tecnologia nas práticas enquanto educadores.

Palavras-chave: Letramento digital, Monitoria, Libras.

¹ Graduada em Letras pela Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, E-mail: ericaduarteduda@gmail.com;

² Graduada em Letras pela Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, E-mail: williana.josue@gmail.com

³ Mestra em ensino pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Docente de Libras da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG. E-mail: adriana.korrea@gmail.com.

INTRODUÇÃO

A monitoria acadêmica é um programa que oferece ao estudante e ao professor da disciplina a oportunidade de trabalhar juntos, desenvolver estratégias que contribuam para a identificação dos alunos com o monitor e, assim, apoiar o processo de formação de outros licenciandos. Dizemos identificação, pois os licenciandos da turma, geralmente, veem o monitor como um colega de curso que se apropriou dos conteúdos desenvolvidos no componente curricular e, além disso, podem contar com o suporte desse aluno-monitor para compreender conceitos e desenvolver atividades propostas pela docente da disciplina.

Desse modo, as atividades realizadas durante a monitoria podem contribuir para a formação do monitor, fornecendo estudos e experiências que contribuam para o exercício da docência. Portanto, essas atividades precisam ser pensadas e implementadas de maneira que desenvolvam no monitor diferentes habilidades, tais como: a pesquisa e o ensino (desde que, nessa última, seja orientado pelo professor e conte com o suporte desse profissional em sala).

Na disciplina de Língua Brasileira de Sinais (Libras) as duas vertentes de atividades – pesquisa e ensino - foram incentivadas e, em função da modalidade visual-gestual da língua ensinada nesse componente curricular, a mediação do conhecimento, utilizando mídias digitais foi recorrente e promoveu, além do acesso ao conteúdo, o letramento digital.

Segundo Buzato (2003, 2007), o letramento digital compreende práticas sociais de uso da leitura e da escrita que se cruzam e se transformam no contexto da tecnologia. Nesse sentido, o letramento digital inclui habilidades desenvolvidas, a partir de ferramentas digitais e favorecem a construção de sentidos através da multimodalidade presente nesses textos e que é mediada pelas linguagens veiculadas no meio eletrônico.

Diante disso, o trabalho justifica-se enquanto uma oportunidade de reflexão sobre essas atividades e insere-se nas práticas do professor reflexivo, apresentado por Pimenta (2002), ao explicar que esse profissional precisa se dedicar a analisar as metodologias antes de implementá-las, bem como analisar a sua prática constantemente, colocando-se em uma postura de eterno aprendiz.

Outro fator que motivou o desenvolvimento desse escrito foi refletir como essas atividades, mediadas pelo meio digital, favoreceram o desenvolvimento de

conhecimentos e habilidades que podem ser utilizadas pelo professor na perspectiva do ensino remoto. Compreendemos como ensino remoto a alternativa apontada pelo Ministério da Educação (MEC), nas Portarias nº 343 (BRASIL, 2020a) e Portaria nº 544 (BRASIL, 2020b), para minimizar impactos do isolamento social no desenvolvimento educacional dos estudantes.

Nesse sentido, o trabalho foi desenvolvido na perspectiva de relatar a experiência vivenciada no semestre letivo 2017.2, nas atividades que envolveram as tecnologias digitais desenvolvidas na monitoria acadêmica da disciplina de Língua Brasileira de Sinais, no *campus* de Cajazeiras/PB, da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), em uma turma composta por licenciandos dos cursos de Pedagogia.

METODOLOGIA

A presente pesquisa foi realizada em uma abordagem qualitativa, com o objetivo descritivo (PRODANOV; FREITAS, 2013) e pautado no relato de experiência (DALTRO; FARIA, 2019) para analisar as atividades desenvolvidas na monitoria no referido período e que contribuíssem para o desenvolvimento de habilidades necessárias a desempenhar atividades de ensino no meio digital.

O escrito divide-se em três seções que seguem a introdução. Na primeira seção, apresenta o programa de monitoria, de forma breve, destacando a sua relevância no que diz respeito a iniciação à docência, bem como as contribuições da disciplina de Libras para a formação docente no semestre 2017.2, no Centro de Formação de Professores (CFP), da UFCG.

Na segunda seção, discorremos sobre a monitoria no CFP, apresentando as modalidades (monitor bolsista e voluntário), delineando o processo seletivo e os pré-requisitos a serem preenchidos pelo candidato, ressaltando ainda a significância que o programa possui no que concerne a aquisição e aprimoramento das habilidades para o exercício da docência.

A terceira seção relata algumas das atividades realizadas durante o período de vigência da monitoria, descrevendo os meios usados para prestar suporte ao alunado durante os atendimentos, bem como as mídias digitais utilizadas para a prática do letramento digital.

MONITORIA DE LIBRAS NO CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Na Universidade Federal de Campina Grande, *campus* de Cajazeiras/PB, a monitoria é um programa de iniciação à docência, mantido e coordenado pela Pró-Reitoria de Ensino (PRE), que visa proporcionar aos alunos da graduação o aprimoramento da formação acadêmica, bem como a melhoria da qualidade de ensino (UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE, 2014).

Segundo Santos e Lins (2007, p. 7) “O programa de monitoria apresenta-se atualmente como um importante espaço no qual se pode conceber os alicerces iniciais de uma formação voltada para a docência”. Esse programa é desenvolvido por meio de elaboração e execução de Projetos de Ensino por cada instituição, contribuindo para o desenvolvimento da competência pedagógica nos graduandos, tendo em vista que os auxilia na produção de conhecimentos teóricos e práticos necessários à docência.

Para participar da seleção para o Programa Institucional de Monitoria, o estudante deve cursar graduação na própria instituição; estar regularmente matriculado em um curso oferecido; dispor de 12 horas semanais para realização de atividades da monitoria; apresentar Coeficiente de Rendimento Acadêmico (CRA) 6,0 ou superior, bem como média 7,0 ou superior no componente curricular a que se submete à seleção. Além disso, é requerido que não tenha participado do Programa de Monitoria da instituição por quatro períodos letivos; e não estar em período de estágio que conte como carga horária semanal 30 horas ou mais, de maneira que o graduando desempenhe, com eficiência, as atividades referentes à cada oportunidade oferecida na universidade.

O Programa de Monitoria da UFCG é apresentado na Resolução de Ensino da UFCG nº 26 (UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE, 2007) e as orientações apresentadas nessa Resolução são descritas de maneira ampliada na Portaria da PRE nº 2 (UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE, 2014). Ambos os documentos indicam duas modalidades de monitores - bolsistas e voluntários que devem atender aos mesmos objetivos e obedecer à uma sistemática de seleção e avaliação idêntica. A Resolução de Ensino da UFCG nº 26/2007, no Art. 108, indica como objetivos do Programa de Monitoria:

- I - possibilitar o estabelecimento de novas metodologias e experiências pedagógicas;
- II - promover a cooperação acadêmica entre discentes e docentes;
- III - criar condições de aprofundamento teórico-metodológico e o

desenvolvimento de habilidades relacionadas à atividade docente; IV – propiciar ao aluno de graduação a possibilidade de otimizar seu potencial didático-pedagógico e acadêmico (UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE, 2007, p. 25).

Na Portaria da PRE nº 2 (2014), que dispõe sobre a monitoria, além dos objetivos elencados anteriormente, mais um é acrescido aos anteriores: “Concorrer para a melhoria da qualidade do processo formativo, desenvolvido nos cursos da Instituição;” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE, 2014, p. 1).

Nesse contexto, a relevância do programa de monitoria ofertado aos estudantes é fundamental para o aprimoramento das habilidades que favorecem os primeiros contatos com a docência. Assim, os alunos que exercem a monitoria têm a oportunidade de contribuir de forma direta com o aprendizado de outros acadêmicos, além de construir conhecimentos diversos sobre os conteúdos abordados na disciplina na qual exercem as atividades na monitoria. Nesse sentido, Matoso (2014, p. 78) diz que:

O aluno monitor experimenta, em seu trabalho docente, de forma amadora, os primeiros júbilos e contratempos da profissão de professor universitário. O fato de estar em contato direto com os alunos, na condição também de acadêmico, propicia situações extraordinárias e únicas que vão desde a alegria de contribuir, pedagogicamente, com o aprendizado de alguns, até a momentânea desilusão em situações em que a conduta de alguns alunos mostra-se inconveniente e desestimulante.

Diante do exposto, podemos identificar que o monitor trabalha em conjunto com o professor, auxiliando-o no acompanhamento dos alunos, esclarecendo as possíveis dúvidas seja em espaços como a biblioteca setorial, nos laboratórios ou utilizando tecnologias digitais como o *WhatsApp*. Para isso, o monitor deve buscar fontes para o aprofundamento dos conhecimentos no que se refere aos assuntos ministrados na disciplina a qual atua.

Contudo, algumas atividades são vetadas ao monitor, seja ele voluntário ou bolsista, tais como: preencher diários de classe, ministrar aulas, avaliar os alunos etc. Essas são atribuições específicas dos docentes, mas que são observadas pelos monitores e podem suscitar discussões com o professor orientador ou motivar a produção de pesquisas e publicações científicas que indiquem outros métodos de realização dessa ação.

Ao final do semestre, o monitor deve elaborar um relatório com o registro das atividades executadas no período de realização da monitoria no qual elenca as ações

realizadas junto à turma; discorre sobre as condições (materiais e locais) disponibilizadas para a realização das atividades; analisa a sua contribuição para o aprendizado da turma; e é avaliado pelo docente da disciplina; e a entrega desse relatório é uma condição para o recebimento do certificado de participação no Programa de Monitoria.

MONITORIA DE LIBRAS NO CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Na monitoria correspondente ao componente curricular Libras, no semestre ora relatado, a professora orientadora contou com o apoio de seis monitoras, dentre as quais, cinco eram bolsistas. A forma de organização para a realização das atividades ocorreu da seguinte maneira: as monitoras dividiram-se em duplas para a execução das atividades da monitoria, a exemplo do atendimento aos alunos; o acompanhamento das aulas ministradas pela professora orientadora; a produção de vídeos com atividades de estudo individual ou para promover atividades com a turma (sob a orientação da docente); uso dos vídeos como ferramenta didática para o ensino de Libras; a leitura e análise/discussão de textos referentes à monitoria; e produção de relatos das experiências para a socialização em eventos científicos.

Diante disso, durante o exercício da monitoria, foi constatada a necessidade de aprofundamento nos assuntos referentes à disciplina, compreendendo a importância de buscar esse aprimoramento de forma contínua. Essa percepção e prática da análise das experiências se encaixa na prática do professor reflexivo apresentado por Pimenta (2002) e Alarcão (1996). Assim, a seguir, descrevemos as atividades desenvolvidas na monitoria de Libras que contribuíram para repensar a monitoria e a docência com o uso da tecnologia digital.

ATIVIDADES DESENVOLVIDAS DURANTE A MONITORIA

O ambiente de pesquisa no qual resultou o relato de experiência decorreu das assistências prestadas aos alunos nos atendimentos que ocorreram em sala de aula, bem como em outros momentos disponibilizados para a turma seja via *Whatsapp* e ainda na orientação de atividades realizadas durante a aula ou em encontros marcados e realizados entre a equipe de monitores e o professor orientador da disciplina.

Das diversas ações realizadas durante o semestre, grande parte tiveram o auxílio das ferramentas digitais que requerem conhecimentos oriundos do universo da tecnologia, e são cada vez mais necessárias no atual cenário educacional. Desse modo, considerando o contexto de ensino remoto, a apropriação desses meios foram fundamentais para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, à medida que possibilitam a mediação do conhecimento por meio das mídias digitais. Nesse sentido, desenvolver atividades com esses recursos resultou na promoção do acesso às informações, bem como no desenvolvimento do letramento digital, condição necessária para a produção e significação de textos mediados pela tecnologia (BUZATTO, 2003, 2007).

As aulas de Libras, durante o semestre letivo 2017.2, foram ministradas na turma de Pedagogia, uma vez por semana, com carga horária de 4h/a. Dessa forma, para atender a essa turma, a monitoria foi dividida em: 1) momentos com a classe; 2) estudos e/ou atendimentos individuais; 3) discussões, estudos, atividades e atendimentos realizados em duplas ou grupo com os monitores.

No que tange aos estudos, destacamos que esses versavam sobre duas temáticas: monitoria acadêmica e Libras. Os estudos sobre a monitoria acadêmica objetivaram a reflexão sobre os documentos e textos disponíveis na literatura científica sobre a função do monitor e visaram subsidiar a produção de um relato sobre a experiência vivenciada para a publicação em eventos científicos. Já os estudos sobre a Libras, intencionavam dar suporte ao monitor nos momentos de interação e atendimento aos demais estudantes da turma. Sobre os relatos divulgados por monitores de Libras do CFP citamos as publicações de Corrêa, Sousa e Brito (2018a), Corrêa, Sousa e Brito (2018b) e Sousa e Corrêa (2019).

Os momentos com os alunos da disciplina foram aqueles nos quais a monitora estava presente nas aulas, acompanhando as atividades e discussões para que pudesse realizar as orientações requeridas pelos estudantes, em especial, aqueles que não puderam participar do momento formativo. Para isso, a docente da disciplina indicou textos de aprofundamento para que as monitoras ampliassem os conhecimentos sobre as temáticas abordadas e dispusessem de conhecimentos e segurança/preparo para realizar os esclarecimentos solicitados pelos estudantes, seja nas atividades promovidas em classe (com a orientação do professor) ou em momentos extraclasse.

Já nos momentos com a equipe de monitoras e o professor da disciplina, foram realizadas gravações de vídeos, a seleção de atividades disponíveis na *internet* para

orientar os estudantes que buscassem aprofundamento, bem como a socialização de aprendizados e o planejamento das atividades futuras.

Para a realização das atividades de monitoria foram utilizados alguns recursos e mídias digitais, como: o *Facebook*, rede social disponível por meio de aplicativo para dispositivos móveis, ou acessado por meio do *site*, que permite compartilhar mensagens, vídeos, fotos, conversar com outros usuários, jogar, bem como anunciar e vender produtos; o *Youtube*, plataforma de compartilhamento de vídeos, também disponível por meio de aplicativo para dispositivos móveis ou pode ser acessado diretamente no site; o *WhatsApp*, aplicativo que oferece várias funções ao usuário como envio de mensagens imediatas, realização de chamadas de voz e chamadas de vídeos, como também o envio de documentos, vídeos e fotos; e o *Vídeo maker*, aplicativo, que como os demais é disponível para dispositivos móveis e oferece diversas ferramentas para edição de vídeos: como recortar parte do vídeo, tirar o som original, acrescentar músicas e áudios, adicionar legendas entre outras funções.

O *Facebook* foi usado como meio de compartilhamentos de vídeos de atividades dos alunos e dos alunos-monitores, bem como para a disponibilização de materiais, geralmente em vídeo, para aprofundamento. A experiência foi relatada por Corrêa e Almeida (2018) que identificaram que as atividades proporcionaram aos alunos da disciplina letramentos múltiplos e inúmeros aprendizados sobre a produção e circulação de vídeos em Libras em redes sociais.

O *Youtube* foi utilizado como meio de compartilhamento de vídeos produzidos pela equipe de alunas-monitoras. Assim, a criação de um canal para publicar os vídeos das monitoras nessa plataforma surgiu como uma das atividades propostas da professora orientadora à equipe e utilizada como meio avaliativo dos estudos sobre a Libras propostos.

Durante o referido semestre, o canal foi alimentado com as produções das monitoras (após passarem pela análise da docente e indicadas as revisões, quando necessário) e o acesso aos vídeos postados foram indicados como forma de aprofundamento para os licenciandos da turma como também permitiram a visualização de outros interessados.

Para a realização dessas atividades, a professora disponibilizou o ambiente individual, a câmera e o tripé aos monitores, contudo, essas atividades poderiam ser

realizadas por meio dos celulares individuais dos estudantes, ou seja, a atividade poderia ser realizada através de um ou vários meios tecnológicos.

Na atualidade, em face do ensino remoto, notamos que os professores precisaram se utilizar estratégias para gravação de aulas e dispor de conhecimentos para a publicação dos recursos em espaços de compartilhamento digitais. Esses espaços devem ser disponibilizados pela escola ou precisam ser gratuitos, de modo a ampliarem as possibilidades de acesso pelos estudantes. Logo, essa atividade foi significativa para a formação do professor e, em função do isolamento social, contribuiu para auxiliar as monitoras que participaram dessa experiência a buscar recursos e materiais que favoreçam a aprendizagem de estudantes que estão distantes geograficamente e utilizam-se de recursos didáticos assíncronos. Em outras palavras, desenvolveu habilidades que podem ser utilizadas no ensino remoto.

Outro recurso utilizado foi o *Whatsapp*, um aplicativo gratuito que possibilita chamadas de áudio, vídeo, publicação de fotos e socialização de diferentes mídias a pessoas e grupos entre outros. Esses recursos, como citado anteriormente, foi utilizado como meio de comunicação para o atendimento não presencial aos alunos e para a interação entre os participantes do grupo de monitoria, para socializar conhecimentos e delimitar as ações a serem realizadas no período.

No que se trata do atendimento aos estudantes, esses momentos aconteciam de modo privado ou no grupo criado para a turma em questão e, para isso, utilizou-se de diferentes funcionalidades do aplicativo, a exemplo das vídeo chamadas, mensagens digitadas e áudios. Essa ferramenta também foi usada pelos monitores e o professor para a articulação e trocas de informações em outro grupo criado especificamente para tratar de questões referentes à monitoria, como dúvidas que surgiram sobre a realização das atividades, sugestões de materiais, atualização sobre os atendimentos oferecidos aos estudantes entre outros.

O *WhatsApp* foi uma ferramenta amplamente utilizada e favoreceu a realização de esclarecimentos de atividades, interlocuções entre professor e estudantes. Esse aplicativo foi especialmente útil para o compartilhamento de áudios e pequenos textos, em especial, por funcionar associado a planos de pacotes de dados de internet que permitem a interação em texto e áudio de maneira ilimitada. Desse modo, o uso dessa ferramenta no ensino remoto pode ser útil especialmente para aqueles estudantes que têm acesso restrito à *internet* em virtude das suas condições econômicas. Logo, a vivência da

monitoria, permitiu a experiência e a reflexão sobre atendimentos individualizados e em grupo com o uso desse aplicativo.

O *Vídeo Maker*, aplicativo gratuito disponível na *Play Store*, pode ser usado para criação e edição de vídeos. Essa ferramenta foi bastante utilizada pelos licenciandos e monitoras para a criação de vídeos durante as atividades. Ele possibilita usar o recurso de imagem e som, permitindo acrescentar legendas, principalmente nos vídeos de situações que ocorrem em Libras e precisam se tornar acessíveis à Língua Portuguesa, seja por meio de tradução em áudio ou inserção de legendas em Português.

Esse aplicativo foi usado na realização das microaulas, uma proposta de trabalho apresentada pela professora da disciplina, como meio avaliativo. Nessa atividade avaliativa os alunos foram instruídos a produzir materiais no formato bilíngue, em outras palavras, a apresentação de conteúdos deveria ocorrer tanto em Língua Portuguesa quanto em Libras. Para isso, os estudantes tiveram que buscar recursos facilitadores para a inclusão dessas línguas, propiciando ao licenciando o conhecimento das ferramentas de produção dos recursos, bem como a sua aplicação na prática de produção do conhecimento ou como mediador da aprendizagem do estudante, a depender da proposta apresentada pelos licenciandos. Para a realização da atividade, os licenciandos poderiam escolher a ferramenta de edição que tinham maior familiaridade ou utilizar o *Movie Maker*, indicado pela docente e contar com as orientações das monitoras para a realização da atividade.

Outra atividade desenvolvida na turma que usou esse recurso foi a criação de vídeos de apresentação pessoal e de apresentação da família. Na primeira experiência, os licenciandos, baseados nos conteúdos trabalhos em sala de aula, teriam que, em duplas, realizar um diálogo no qual dois estudantes iriam se apresentar. Para isso, foi elaborado um roteiro com elementos obrigatórios, mas os licenciandos poderiam acrescentar outras informações, em Libras, nos vídeos. Os elementos obrigatórios eram: nome, sinal em Libras, idade e estado civil, todavia, poderiam ser acrescentados outros como preferências e elementos de contextualização de onde ocorria o diálogo, a exemplo de um convite para se dirigirem a outro lugar, um encontro posterior etc.

O segundo vídeo objetivou relacionar a Libras à família de maneira a despertar o interesse de familiares sobre essa língua. Para isso, foi solicitado que os licenciandos informassem alguns dados sobre si mesmos e também apresentassem membros de sua família indicando o grau de parentesco. Essa experiência foi relatada, nos anais do

Simpósio Nacional de Inclusão e Linguagem, por Corrêa e Almeida (2018) e envolveu tanto a presença dos familiares nos vídeos quanto a apresentação das fotos dessas pessoas impressas ou em meios digitais. Ressaltamos que essas atividades contaram com a colaboração das monitoras que orientaram os licenciandos quanto ao uso dos sinais em Libras e acerca de estratégias para uso das ferramentas digitais para a produção, edição e publicação dos vídeos.

Assim, as monitoras observaram o planejamento da docente, puderam perceber e sugerir os pontos que poderiam ser aprimorados de maneira a compreender os limites e uso dos recursos digitais na aprendizagem dos estudantes em experiências de ensino presencial. Essas experiências, mediadas pela tecnologia, podem ser ressignificadas e utilizadas na perspectiva de ensino remoto.

Ao participar, da experiência ora relatada, concluímos que as ferramentas digitais, em especial, as redes sociais possuem um alto potencial para o letramento digital, pois permitem aos licenciandos em processo de formação para a docência, produzirem textos, reconhecerem as especificidades de formato desses textos em espaços digitais, bem como experimentarem e refletirem sobre o potencial para a aprendizagem que é apresentado por essas ferramentas utilizadas cotidiano.

Desse modo, compreendemos que as ferramentas digitais, ao serem incorporadas de modo sistematizado no cotidiano estudantil, passam a ser mais uma ferramenta para o aprimoramento da aprendizagem, bem como favorecem a prática do docente. E se tratando do ensino de Libras, o uso de tais meios como ferramentas oferecem inúmeras possibilidades de ensino, uma vez que permitem o compartilhamento de vídeos que captam de maneira mais ampla, as nuances visuais-espaciais da Libras.

Diante dessas experiências, o exercício da monitoria possibilitou construir conhecimentos teórico-metodológicos e práticos para atender da forma mais satisfatória possível as necessidades dos estudantes utilizando-se para isso, de recursos digitais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O exercício da monitoria apresentou-se como um grande desafio, pois a bagagem metodológica que trouxemos nas demais experiências vivenciadas na universidade, é diferente da que adquirimos com ela, uma vez que simultaneamente acontecia o aprofundamento sobre o conteúdo e a reflexão sobre as estratégias metodológicas

necessárias para que esse conhecimento fosse compreendido pelos licenciandos da referida turma.

Além do conhecimento da Libras, o uso de ferramentas digitais também foi refletido (na prática) e, ainda que tenha ocorrido em atividades relacionadas ao ensino presencial, construíram bases (conhecimentos e habilidades) para que pudéssemos propor atividades mediadas pela tecnologia na perspectiva do ensino remoto.

Entre os conhecimentos fomentados citamos a compreensão dos conteúdos que se efetivou à medida que atendíamos os alunos em meios digitais diversos, por meio de práticas de letramento digital. Nesse exercício, percebemos o quanto é relevante o ensino de Libras nas universidades para os professores em formação de maneira que possam exercer a docência e atender alunos que são, em sua natureza, heterogêneos.

Sobre a efetivação das atividades, ressaltamos o desafio de utilizar ferramentas digitais e refletir que, enquanto docentes, precisamos buscar outras fontes de pesquisa e estratégias para o ensino, de modo que venham a favorecer o desenvolvimento do estudante. Por meio dessas tecnologias é possível proporcionar uma educação de qualidade, que atenda a diversidade de formas de aprender, como também de habilidades necessárias para participar das práticas sociais de letramento que, cada vez mais, integram experiências no mundo digital.

Sendo assim, o exercício da monitoria na disciplina de Libras, além de contribuir de forma direta com a nossa preparação para o exercício do magistério, possibilitou-nos ampliar o conhecimento sobre os recursos didáticos digitais que podem ser utilizados no ensino para atender alunos na sua diversidade de modos de aprender, atendendo-os de acordo com as suas particularidades e necessidades em sala de aula.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. Ser professor reflexivo. In: ALARCÃO, Isabel (Org). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Editora Porto, 1996.

BRASIL. **Portaria nº 343**, de 17 de março de 2020a. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376> Acesso em: 24 jul. 2020.

BRASIL. **Portaria nº 544**, de 16 de junho de 2020b. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do

novo coronavírus - Covid-19, e revoga as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020. Disponível em: <https://t6b6g4f6.stackpathcdn.com/wp-content/uploads/2020/06/PORTARIA-N%C2%BA-544-DE-16-DE-JUNHO-DE-2020.pdf> Acesso em: 24 jul. 2020.

CORRÊA, A. M. S.; ALMEIDA, N. S. Multiletramentos, Libras e Formação Docente. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA E LINGUAGEM. 1., 2018, João Pessoa, **Anais [...]**. João Pessoa: Sal da Terra, 2018. p. 292-303.

CORRÊA, A. M. S.; SOUSA, J. M.; BRITO, N. S. Construção e aplicação de jogos pedagógicos para o ensino de Libras. In: ENCONTRO ESTADUAL DE MONITORIA DO ALTO SERTÃO PARAIBANO; 1., ENCONTRO DE MONITORIA DO CFP/UFCG, 3.; 2017, Cajazeiras, **Anais [...]**. Campina Grande: Editora da UFCG, 2018a. p. 414 - 427.

CORRÊA, A. M. S.; SOUSA, J. M.; BRITO, N. S. Produção de vídeos-atividades para aprendizagem da Libras. In: ENCONTRO ESTADUAL DE MONITORIA DO ALTO SERTÃO PARAIBANO; 1., ENCONTRO DE MONITORIA DO CFP/UFCG, 3.; 2017, Cajazeiras, **Anais [...]**. Campina Grande: Editora da UFCG, 2018b. p. 390- 399.

BUZATO, M. E. K. Letramento digital abre portas para o conhecimento. **EducaRede**. Entrevista por Olivia Rangel Joffily em 23/01/2003. Disponível em: www.educarede.org.br. Acesso em: 10 jul. 2020.

BUZATO, M. E. K. Desafios empíricos-metodológicos para a pesquisa em letramentos digitais. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas, n. 1, p. 45-62, jan./jun. 2007.

DALTRO, M. R.; FARIA, A. A. de. Relato de experiência: Uma narrativa científica na pós-modernidade. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 1, p. 223-237, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revispsi/article/view/43015> Acesso em: 25 jul. 2020.

MATOSO, L. M. L. **A importância da monitoria na formação acadêmica do monitor**: um relato de experiência. Catussaba. ISSN 2237-3608, v. 3, n. 2, p. 77-83, 2014.

PIMENTA, S. **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 2a. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. **Metodologia do Trabalho Científico**: Métodos e Técnicas de Pesquisa e do Trabalho Acadêmico. 2a. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. SANTOS, M. M. LINS, N. M. **A monitoria como espaço de iniciação à docência**: possibilidades e trajetórias.: EDUFRN, Editora da UFRN, 2007.

SANTOS, M. M. dos S.; LINS, N. de M. (Orgs.) **Monitoria como espaço de iniciação à docência**: possibilidades e trajetórias. Natal: EDUFRN – Editora da UFRN, 2007. 102 p. (Coleção Pedagógica; n. 9).

SOUSA, J. M.; CORRÊA, A. M. S. Monitoria acadêmica na disciplina língua brasileira de sinais: um relato de experiência. In: XAVIER, L. P.; UCHOA, S. A. de O.; CABRAL, S. A. A de

O. O ensino de línguas na atualidade: reflexos e vivência de ensinantes e aprendentes. Cajazeiras – PB: IDEIA - Inst. de Desen. Educ. Interd. e Aprendizagem, 2019. p. 230-241.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE. Câmara Superior de Ensino. **Resolução de Ensino nº 26**, de 13 de dezembro de 2007. Homologa o Regulamento do Ensino de Graduação da Universidade Federal de Campina Grande. Campina Grande: Câmara Superior de Ensino, 2007.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE. Pró Reitoria de Ensino. **Portaria da nº 002**, de 6 de maio de 2014. Regulamenta o Programa de Monitoria para alunos dos cursos de graduação da UFCG. Campina Grande: Pró Reitoria de Ensino, 2014.

O INTÉRPRETE DE LIBRAS NO AMBIENTE ESCOLAR E SUA RELAÇÃO COM ALUNOS E PROFESSORES

Idelma Almansa Concari ⁴

A Língua Brasileira de Sinais (Libras), reconhecida na lei nº 10.436, é a língua utilizada pelas pessoas surdas. O intérprete de Libras, reconhecido pela lei nº 12.319, tem o papel de fazer a comunicação entre surdos e ouvintes. O intérprete que atua na escola é responsável por garantir a comunicação entre professores e aluno, garantindo o direito ao aprendizado por meio da Libras. A problemática deste estudo reflete de qual modo alunos e professores percebem o intérprete em sala de aula. Objetiva-se aqui compreender a relação do intérprete com os alunos e professores em sala de aula. Utilizou-se o estudo de caso em duas escolas inclusivas de ensino fundamental da rede pública, localizadas no estado de Santa Catarina. A preocupação em pesquisar a percepção do intérprete de Libras pelos alunos e professores é ocasionada pelo interesse dessa influência no desempenho do aluno em sala de aula. Compreender como essa influência afeta a aprendizagem dos alunos é uma das muitas formas de perceber a importância do conhecimento e domínio da Língua Brasileira de Sinais pela comunidade escolar. Os resultados obtidos demonstram a importância desse profissional e como sua presença em sala de aula é percebida diferentemente conforme cada professor, cada escola e cada turma de alunos.

Palavras-chave: Língua Brasileira de Sinais, Intérprete, Alunos, Professores, Inclusão.

⁴ Especialista pelo Curso de Libras - Língua Brasileira de Sinais do Centro Universitário Leonardo da Vinci - Uniasselvi - SC, idelmaalmansa@gmail.com.

INTRODUÇÃO

A comunicação humana é o alicerce para as construções sociais. Essa comunicação pode se dar em palavras, gestos, símbolos, ações, entre outros movimentos. Quando nos comunicamos aceitamos, argumentamos, problematizamos, enfim nos permitimos exercer a qualidade humana da comunicação.

A língua é um dos meios encontrados pelas pessoas para expressar suas emoções. A surdez não caracteriza nenhuma perda intelectual ao indivíduo, apenas lhe torna usuário de outra língua, a Língua Brasileira de Sinais, através da qual ele se comunica.

A surdez exige que sejam buscadas inúmeras estratégias e recursos para que ocorra uma aprendizagem significativa. Estratégias, diferentes do ensino tradicional geralmente utilizado com educando ouvintes, como a utilização de materiais concretos e/ou visuais são muito importantes para o aluno surdo, além é claro, do direito a todas as informações em Língua Brasileira de Sinais (Libras).

No Brasil, a Língua Brasileira de Sinais é a língua materna utilizada pelos surdos e também pela comunidade surda como principal língua de comunicação, tendo seu direito garantido por meio da Lei Federal nº 10.435 de 24 de abril de 2002, Decreto nº 5.626 de 22 de Dezembro de 2005 e Lei Federal nº 13.146 de 6 de Julho de 2015; já o intérprete de Libras tem sua garantia na Lei Federal nº 12.319 de 1 de Setembro de 2010.

No caso deste estudo o intérprete vincula-se ao movimento de comunicação, onde ao se estabelecer como elo comunicativo necessário entre surdos e ouvintes, para garantir o direito linguístico do aluno surdo. A importância de se utilizar a Libras em sala de aula de inclusão de aluno surdo é de enorme valor, pois a Libras facilita a aprendizagem, auxiliando no desenvolvimento e aprendizagem do aluno.

Considerando-se as concepções teóricas vinculadas ao papel do intérprete no ambiente educacional, autores como Lacerda, Quadros, Gesser, entre outros, assim como a legislação vigente, serão mencionados durante este estudo.

A presente leitura apresenta o estudo de caso de um intérprete de Libras e sua relação com os alunos surdos, ouvintes e professores, onde se evidenciam aspectos importantes dessa relação entre o intérprete e os alunos surdos, ouvintes e seus professores regulares de sala de aula. Assim busca-se unir e refletir sobre qual modo os alunos surdos, ouvintes e os professores percebem o intérprete de Libras em sala de aula.

Depois de realizar um prévio levantamento sobre papel do intérprete, propõe-se como objetivo deste trabalho, compreender a relação do intérprete de Libras com os alunos surdos, ouvintes e professores em sala de aula. Assim como analisar de que forma ocorre a comunicação entre professor e alunos surdos, ouvintes e verificar a relevância do intérprete de Libras em sala de aula.

Para isso foi necessário estabelecer onde seriam realizadas as observações. Optaram-se então pelo Ensino Fundamental de duas escolas da rede pública do Estado de Santa Catarina, pelo motivo da inclusão escolar como o modelo de educação utilizado pelo estado. As escolas serão nomeadas neste estudo de escola ABC e escola XYZ.

Propõe-se o estudo de caso sobre o trabalho do intérprete de Libras em sala de aula; procurando compreender conceitos e seu modo de funcionamento. O citado estudo de caso será baseado no trabalho específico de um profissional intérprete de Libras, responsável por dois alunos em sala de aula inclusiva, nas escolas onde se realizou o estudo de caso.

Através de observações em sala de aula e leituras sobre o intérprete de Libras é possível traçar um paralelo entre eles e assim repensar mais uma vez o ensino de alunos surdos e as propostas de trabalho voltadas ao seu melhor aprendizado.

Por tratar-se de um estudo qualitativo, este prima por expor a importância do conhecimento em Língua Brasileira de Sinais para o melhor ensino dos alunos segundo a visão do intérprete. Ao se perceber como ocorre esse aprendizado por meio da Libras, oportuniza ao educador mais uma alternativa de reconhecimento da forma de como o aluno aprende e assim buscar cada vez mais alternativas para o aprendizado do aluno.

Sendo assim a Libras pode perfeitamente servir como mais um meio de aprendizagem, mais uma forma que se caracteriza pelo empenho de ensinar e aprender. A utilização da Libras torna-se um canal de exploração, onde o aluno surdo expressa seus desejos, frustrações, medos, dúvidas, ou seja, sua realidade. É onde o surdo se mostra, onde ele se permite ser.

Compreender como a relação do intérprete com o ambiente escola modifica a aprendizagem dos alunos é uma das muitas formas de perceber a importância do conhecimento e domínio da Língua Brasileira de Sinais pela comunidade escolar. Os resultados obtidos demonstram a importância desse profissional e como sua presença em sala de aula é percebida diferentemente conforme cada professor, cada escola e cada turma de alunos.

METODOLOGIA

A Língua Brasileira de Sinais (Libras) por ser uma língua visual-espacial e a língua natural do surdo que se desenvolve em contato com seus pares surdos é o alicerce desta pesquisa. Para a realização da presente pesquisa elegemos como metodologia o Estudo de Caso.

Por meio do Estudo de Caso, a proposta é desenvolver este estudo procurando compreender conceitos e seu modo de funcionamento em relação ao intérprete, o aluno surdo e o professor no contexto escolar. Para Pádua (1994) o objetivo do Estudo de Caso é coletar e registrar dados de um caso particular ou vários casos a fim de organizar um relatório crítico e ordenado de uma experiência.

Neste trabalho, realizaram-se observações de duas turmas de ensino fundamental, cada uma com alunos surdos incluídos e a presença de intérprete de Libras, a fim de constatar na prática como ocorre a relação do intérprete com alunos e professores. As atividades foram realizadas na escola ABC e na escola XYZ, nomes fictícios. Em ambas as escolas, somente o profissional intérprete de Libras conhecia a Língua Brasileira de Sinais e, portanto, era o único que se comunicava com qualidade com os alunos surdos. O instrumento utilizado para a coleta de dados foi através de observações.

A preocupação em pesquisar a percepção acerca do intérprete pelos alunos surdos e professores regulares é ocasionada pelo interesse dessa influência no desempenho do aluno em sala de aula. Compreender como essa influência afeta a aprendizagem dos alunos é uma das muitas formas de perceber a importância do conhecimento e domínio da Língua Brasileira de Sinais pela comunidade escolar

REFERENCIAL TEÓRICO

A Língua Brasileira de Sinais (Libras) foi oficializada no Brasil em 24 de Abril de 2002, conforme consta na Lei Federal nº 10.436 de 24 de Abril de 2002 e regulamentada pelo Decreto Nº 5.626, de 22 de Dezembro de 2005, reafirmada na Lei Federal nº 13.146 de 6 de Julho de 2015.

A Língua de Sinais, por ser uma língua como qualquer outra, também possui um sistema abstrato de regras gramaticais distinto com suas características específicas.

Segundo Gesser (2009, p.33) “A língua de sinais tem estrutura própria, e é autônoma, ou seja, independentemente de qualquer língua oral em sua concepção linguística.”

Em relação a aceitação, valorização e do reconhecimento da LIBRAS como uma língua natural da comunidade surda, Karnopp e Quadros (2004, p.30) fazem o seguinte esclarecimento:

As línguas de sinais são consideradas línguas naturais e, conseqüentemente, compartilham uma série de características que lhes atribui caráter específico e as distingue dos demais sistemas de comunicação [...]. As línguas de sinais são, portanto, consideradas pela linguística como línguas naturais ou como um sistema linguístico legítimo e não como um problema do surdo ou como uma patologia da linguagem.

Sabemos, no entanto, que o desenvolvimento da linguagem na criança surda é equivalente à mesma fase de linguagem da criança ouvinte. E quando as crianças surdas têm acesso a Língua de Sinais nas mesmas condições ao acesso que tem as crianças ouvintes a uma língua oral, elas naturalmente adquirem esta língua. Caso contrário é preciso que a criança conviva com a comunidade surda para adquirir a Língua de Sinais de seu país o mais cedo possível.

“Não é a surdez que compromete o desenvolvimento do surdo, e sim a falta de acesso a uma língua. A ausência dela tem conseqüências gravíssimas: tornar o indivíduo solitário, além de comprometer o desenvolvimento de suas capacidades mentais (GESSER, 2009, p.76).”

A Língua de Sinais não é única, cada país possui a sua própria língua, ela é natural ao surdo, sendo desenvolvida pelo contato entre eles. A modalidade em que se utiliza a Língua de Sinais como primeira língua (L1) e o Português na modalidade escrita como segunda língua (L2) de ensino dá-se o nome de Bilinguismo. O Bilinguismo é atualmente a modalidade de ensino utilizada na aprendizagem dos alunos surdos em sala de aula, no sistema de ensino brasileiro.

A função do intérprete de Libras é estar presente onde haja a necessidade de comunicação entre pelo menos um surdo e um ouvinte; o intérprete deve ser encontrado em concursos públicos, palestras, eventos em geral, hospitais, delegacias, faculdades, prefeituras, tribunais, aeroportos, escolas, dentre outros. Infelizmente não é essa a realidade, o intérprete na maioria das vezes somente é solicitado a comparecer a esses lugares quando um surdo solicita previamente sua presença, há casos em que o intérprete

já se encontra no local e não há necessidade de solicitação ou surdo já paga por um intérprete particular, para evitar problemas de comunicação.

A importância de o intérprete de Libras respeitar durante a interpretação as particularidades linguísticas tanto da Libras quanto da língua portuguesa fica clara nas palavras de Pires e Nobre (2004, p.163):

No ato interpretativo (LS>LP ou LP>LS), é essencial que o intérprete conheça as especificidades da comunidade surda, sua história, seus costumes, com a finalidade de relacionar as semelhanças ou dessemelhanças da língua/cultura de partida (língua portuguesa ou LS) com língua/ cultura de chegada (LS ou língua portuguesa). O intérprete de LS, como qualquer outro, necessita atentar também para as chamadas expressões idiomáticas, as quais não podem ser decodificadas literalmente justamente por serem usadas somente pelos falantes de determinada língua.

O presente estudo trata sobre o intérprete de Libras atuante em sala de aula de escolas inclusivas, podendo este receber diferentes nomenclaturas como Intérprete Educacional (IE), professor-intérprete, Intérprete de Língua de Sinais (ILS), dentre outras, conforme o local que se encontre no território brasileiro.

Sobre o intérprete de Libras em sala de aula regular, de escola inclusiva, Lacerda (2009, p. 28) esclarece que:

Para a inclusão dos surdos e a efetivação do direito à informação em sua língua, é imprescindível o reconhecimento do profissional intérprete de Libras, que é quem possibilita a comunicação entre surdo e ouvinte, devendo o mesmo ter domínio da Libras e do português, conhecimento das implicações da surdez no desenvolvimento do indivíduo surdo, conhecimento da comunidade surda e convivência com ela.

O intérprete de Libras na sala de aula é aquele que transmite informações fiéis de uma língua para a outra, respeitando as particularidades de cada língua e principalmente os preceitos éticos da profissão, não incluindo na interpretação opiniões pessoais ou omitindo informações. “O intérprete, por outro lado, é o mediador entre pessoas que não dominam a mesma língua abstendo-se, na medida do possível, de interferir no processo comunicativo (QUADROS, 2007, p. 29).”

O intérprete por ética, somente pode dar sua opinião quando esta for solicitada, porem na maioria das realidades ele é a única pessoa que conhece a Língua de Sinais, que conhece as estratégias de adaptação que beneficiarão o aluno surdo, o único capaz de compreender o aluno e muitas vezes o único que pensa no aluno e não raro, precisa cobrar direitos do aluno dentro do ambiente escolar.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O professor, é ele que inspira ou não o interesse do aluno pelo ensino, é ele quem transmite o conhecimento e principalmente são as atitudes do professor que produzem o interesse ou desinteresse do aluno. O intérprete de Libras é o elo de comunicação entre professor e aluno em sala de aula e o elo entre aluno surdo e aluno ouvinte no ambiente escolar. Segundo Quadros (2007, p.79) o papel do intérprete na comunicação é “[...] permitir que a comunicação aconteça entre pessoas que não usam a mesma língua, isto é, o profissional intérprete intermedia a interação comunicação.”

A Língua Brasileira de Sinais utiliza-se do canal visual-espacial, enquanto a língua portuguesa utiliza-se do canal oral-auditivo. Quando o professor se utiliza da Libras em sala de aula com o aluno surdo e ensina sem a intermediação do intérprete, ele aumenta o vínculo educacional com o aluno e amplia a aprendizagem, por saber exatamente onde se encontram as dúvidas e até que parte do conhecimento o aluno já assimilou. Lacerda (2009, p. 83) confirma isso ao dizer que:

Na verdade, o que parece concorrer para isso é o grau de domínio de Libras dos professores. Quando eles são mais fluentes em Libras, dirigem-se mais diretamente aos alunos surdos, sobrecarregam menos a ILS e mantêm uma relação de maior parceria. Quando eles são menos fluentes, parecem intimidados pelos alunos e sua língua e delegam muito mais tarefas às ILS, distorcendo o que seria esperado como sua função.

Durante o período de observação notou-se claramente que esse conhecimento, ou não, por parte da comunidade escolar faz muita diferença na relação professor - aluno e na relação aluno surdo - aluno ouvinte. As duas turmas observadas, na escola ABC e na escola XYZ, apresentam realidades opostas.

“O ILS está presente em sala de aula com função mediadora dos conhecimentos, entre o professor e o aluno surdo assumindo a responsabilidade de transformar os sons e a fala [...] em gestos, sinais e expressões faciais [...]” (FALCÃO, 2010, p. 331).

A escola ABC caracteriza-se uma escola de médio porte e incluía pela primeira vez um aluno surdo, possuía interesse em aprender Libras para se comunicar. A escola XYZ se constituía em uma escola de médio porte, tendo outros alunos surdos incluídos, mas não possuía nenhum interesse em aprender Libras para a comunicação com seus alunos.

O papel do intérprete de Libras nas duas escolas, apesar de oficialmente ser igual em suas obrigações, era relativamente diferente, devido a diferença de abertura por parte da comunidade escolar, para com o intérprete de Libras.

Na escola ABC o intérprete trocava informações com grande parte dos professores, auxiliava na adaptação de conteúdos e materiais, participava ativamente das aulas junto com os alunos e ensinava Sinais para toda a comunidade escolar (professores, direção escolar, funcionários, alunos). Na escola XYZ o intérprete tinha a função de somente interpretar os conteúdos ministrados pelos professores e auxiliar na comunicação do aluno surdo em todos os âmbitos, desde professores até colegas de sala de aula. Poucas vezes foi observada abertura e troca de conhecimentos entre regentes e intérprete.

Sobre a postura das duas escolas, Anater (2008, p.138) diz que: “As pessoas se constituem híbridos culturalmente, têm de rejeitar a ideia de uma cultura imaculada e abrir caminhos a uma outra possibilidade: a de tradução.”

Lacerda (2009, p.33) complementa:

Não se trata de ocupar o lugar do professor ou de ter a tarefa de ensinar, mas sua atuação em sala de aula, envolvendo tarefas educativas certamente o levará a práticas diferenciadas, já que o objetivo nesse espaço não é apenas o de traduzir, mas também o de favorecer a aprendizagem por parte do aluno surdo.

O papel do intérprete de Libras junto ao professor é o de comunicação e auxílio, em alguns casos, da flexibilização do conhecimento transmitido; a Libras é a chave do conhecimento para os alunos surdos, onde se eles possuírem essa chave o conhecimento torna-se muito mais acessível.

Nas observações presenciou-se várias atividades, em diferentes disciplinas, em que os professores da turma, na escola ABC trocavam informações com o intérprete sobre a flexibilização dos próximos conteúdos e/ou sua opinião sobre materiais já flexibilizados. Na escola XYZ presenciou-se vários momentos em que o conteúdo era transmitido para a turma sem levar em conta as especificidades do aluno surdo e o intérprete era obrigado a flexibilizar o conteúdo com os recursos disponíveis no momento, ou seja, sem preparo prévio.

Quando a condição linguística do surdo é respeitada: “[...] aumentam as chances de ele se desenvolver e construir novos conhecimentos de maneira satisfatória, em contraponto a uma inclusão escolar sem qualquer cuidado especial.” (LACERDA, 2009, p.34).

Na escola ABC quando o intérprete de Libras precisava se ausentar, por motivos médicos ou de formação profissional, os professores adiavam trabalhos e provas com o aluno surdo para o próximo momento em que o intérprete se fizesse presente, não ocasionando prejuízo ao aluno devido a qualquer comunicação que se fizesse necessário no momento avaliativo. Na escola XYZ, quando da ausência do intérprete de Libras, o aluno surdo realizava as atividades sozinho, pois a escola não levava em conta a necessidade da presença do intérprete e sua importância para a comunicação do aluno no momento avaliativo. Lacerda (2009, p.42 apud LACERDA, 2006) confirma essa vivência do aluno surdo em sala de aula inclusiva, com a seguinte colocação:

A inserção de um único surdo em uma sala de aula, usando uma língua diferente (Libras), o torna marginal aos processos de socialização e aprendizagem, já que na melhor das hipóteses ele poderá interagir apenas com seu intérprete (se ele estiver presente), mas praticamente não abre espaço para trocas efetivas com seus pares e professores.

Sobre esse mesmo ponto de vista “Não é necessário ter uma avaliação simplificada para os surdos, ou mais fácil. Mas é necessário que se respeite a primeira língua natural do aluno surdo que é a LIBRAS” (AMPESSAN, GUIMARÃES, LUCHI, 2013, p.34).

Durante o período de observações em sala de aula junto com o intérprete de Libras, notou-se claramente a dependência dos alunos da escola XYZ em relação ao intérprete, desde pedir uma borracha emprestada até resolver brigas entre o aluno surdo e os alunos ouvintes. Na escola ABC todos os alunos da turma se comunicavam parcialmente em Libras com o colega surdo, conseguindo assim resolver seus conflitos na maioria das vezes sozinhos.

As diferentes realidades observadas nas escolas ABC e XYZ em relação a dependência da presença da intérprete de Libras, vão de encontro com as palavras de Quadros (2003, p. 60):

Muitas vezes, o papel do intérprete em sala de aula acaba sendo confundido com o papel do professor. Os alunos dirigem questões diretamente ao intérprete, comentam e travam discussões em relação aos tópicos abordados com o intérprete e não com o professor. O próprio professor delega ao intérprete a responsabilidade de assumir o ensino dos conteúdos desenvolvidos em aula ao intérprete. Muitas vezes, o professor consulta o intérprete a respeito do desenvolvimento do aluno surdo, como sendo ele a pessoa mais indicada a dar um parecer a respeito.

O intérprete de Libras passa a ser peça-chave na relação professor – aluno surdo e aluno surdo – aluno ouvinte, pois a ele cabe a função de transformar a língua oral-auditiva

em língua visual-espacial. Sobre o papel do intérprete de Libras nessa relação de ensino entre professor e alunos surdos e ouvintes em sala de aula, Falcão afirma que:

A mediação propositiva do intérprete como interlocutor, oferece esclarecimentos, comentários, informações, enfim, conhecimentos que trazidos pelos professores e pelos alunos em ambiente escolar favorecem a construção cognitiva visual, diminuindo os conflitos gerados pelo não compartilhamento de uma língua em comum que se magmatiza na alquimia das possibilidades intelectuais de cada criança surda que se apropria da Libras com naturalidade e singeleza. (2010, p.335)

Este trabalho e o tempo de observação podem ser resumidos com a seguinte citação: “Traduzir um texto em uma língua falada para uma língua sinalizada ou vice-versa é traduzir um texto vivo, uma linguagem viva.” (QUADROS, 2007, p.73)

O professor que se utiliza da Libras enriquece seu trabalho e estimula seus alunos, além de ampliar a relação professor – aluno surdo e estimular a relação aluno surdo – aluno ouvinte.

Sendo assim, fica claro que promover/compreender o aprendizado com a utilização da Libras através do contato direto entre aluno e professor é mais uma forma de auxílio ao desenvolvimento do aluno surdo, permitindo a utilização de todos os recursos disponíveis para o melhor aprender.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação de surdos, principalmente em turmas de ensino fundamental, possui diferentes concepções de ensino (inclusão em escola regular, Atendimento Educacional Especializado/AEE, ensino em escola própria para surdos, escola bilíngue), foi dentro da concepção da inclusão que ocorreram as observações dessa pesquisa.

O trabalho do professor intérprete de Libras observado foi muito desafiador na medida em que se compreendeu a importância da interpretação e pode-se analisar como a relação entre o professor e alunos é percebida no ambiente escolar.

Com a utilização da Língua Brasileira de Sinais - Libras, os alunos surdos sentem maior prazer em aprender, e através da sua utilização as crianças expressam suas emoções/impressões, entre outras coisas, da relação professor/aluno. Gesser (2009, p. 27) diz que “linguisticamente, pode-se afirmar que a língua de sinais É língua porque

apresenta características presentes em outras línguas naturais, e essencialmente, por que é humana.”

Diante disso, a escola e seus professores, precisam ter consciência que por meio do auxílio do profissional intérprete de Libras é que os alunos surdos incluídos em escolas regulares se desenvolvem e aprendem com maior qualidade, que a Língua Brasileira de Sinais (Libras) faz parte do universo surdo e precisa ser mantido em sala de aula, não como benefício, mas como parte do ensino para garantir a qualidade do ensino do Ensino Fundamental.

REFERÊNCIAS

AMPESAN, João Paulo; GUIMARÃES, Juliana Sousa Pereira; LUCHI, Marcos. (org.). **Intérpretes educacionais de Libras: orientações para a prática profissional**. Florianópolis: DOESC, 2013.

ANATER, Gisele Iandra Pessini. Pensando em tradução cultural a partir do sujeito não-surdo. *In*: QUADROS, Ronice Müller de. (org.). **Estudos Surdos III**. Petrópolis: Arara Azul, 2008.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 11 jul. 2020

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 11 jul. 2020

BRASIL. **Lei nº 12.319 de 1 de setembro de 2010**. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – Libras. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12319.htm. Acesso em: 12 jul. 2020

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). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm Acesso em 12 jul. 2020

FALCÃO, Luiz Albérico Barbosa. **Surdez, cognição visual e Libras: estabelecendo novos diálogos**. Recife: Ed. do Autor, 2010.

GESSER, Audrei. **LIBRAS? Que língua é essa?: crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

KARNOPP, Lodenir Becker; QUADROS, Ronice Müller de. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LACERDA, Cristina B. F. de. **Intérprete de Libras**: em atuação na educação infantil e no ensino fundamental. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

PIRES, Cleidi Lovatto; NOBRE, Maria Alzira. Uma investigação sobre o processo de interpretação em Língua de Sinais. *In*: THOMA, Adriana da Silva; LOPES, Maura Corcini. (org.). **A invenção da Surdez**: cultura, alteridade, identidades e diferenças no campo da educação. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

PÁDUA, E. O trabalho monográfico como iniciação à pesquisa. *In*: CARVALHO, Maria Cecília (org.) **Construindo o saber**. São Paulo: Papyrus, 1994.

QUADROS, Ronice Müller de. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa**. 2. ed. Secretaria de Educação Especial; Brasília: MEC, SEESP, 2007.

INCLUSÃO SOCIAL E O ENSINO DE LIBRAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UM OLHAR DISCURSIVO

Priscila Keila Mendonça⁵

Cláudia Kauany da Silva Hildebrando⁶

Letícia Akie Nagata⁷

Claudete Cameschi de Souza⁸

Tendo em vista que a inclusão social é definida como sendo o processo mais aperfeiçoado da convivência entre a pessoa “diferente” e os demais membros da sociedade, buscamos refletir como se dá o processo de representação do surdo (a pessoa com deficiência) do/no cenário institucional de educação superior, a partir da experiência com acadêmicos do curso de Enfermagem que organizaram um curso de Libras dentro do Programa de Educação Tutorial - PET, com vistas ao aperfeiçoamento e/ou conhecimento do atendimento à pessoa surda na área da saúde. Para isso, valemo-nos de um aporte teórico da Linguística Aplicada, com uma visada aos Estudos Surdos, normatizações legislativas e da Análise do Discurso de vertente francesa. Resultados preliminares advindos da experiência com o PET (des)vela que a sociedade, embora pregue a inclusão, não a prática e o percurso é complexo para os surdos. Essa “inclusão” precisa começar na escola a fim de tomar rumos mais abrangentes e permitir a mudança atitudinal de alunos, professores e dirigentes ouvintes. E, a inclusão do “deficiente auditivo” tanto na educação básica como no ensino superior far-se-á mediante a disponibilização de intérpretes de Libras e cursos da língua de sinais para os alunos e professores ouvintes, a fim de que se estabeleçam laços sociais e acadêmicos, contribuindo para o processo ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Análise do Discurso; Inclusão social; Ensino superior; Atendimento à saúde.

⁵ Mestranda em Letras. Especialista em Educação de Surdos. Fonoaudióloga. Professora do Curso de Libras do PET. priscilakm28@gmail.com

⁶ Graduanda em Enfermagem e Bolsista do Programa de Educação Tutorial em (PET) Enfermagem da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campus de Três Lagoas (CPTL).
hildebrandoclaudia@gmail.com

⁷ Graduanda em Enfermagem e Bolsista do Programa de Educação Tutorial em (PET) Enfermagem da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campus de Três Lagoas (CPTL).
leticianagata@hotmail.com

⁸ Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Professora efetiva da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, campus de Três Lagoas, graduação e pós-graduação (mestrado/doutorado). claudetecameschi@gmail.com

INTRODUÇÃO

Este trabalho iniciou-se pela idealização da graduanda Claudia, uma das autoras do texto, que sentiu a necessidade de elaborar um projeto que abrangesse a comunidade surda da cidade de Três Lagoas, oferecendo acesso aos estudantes de enfermagem e aos profissionais da área da saúde o aprendizado da Libras, para que essa parcela da população, historicamente excluída, pudesse/possa receber o atendimento devido, com privacidade e respeito linguístico-cultural.

Após a elaboração do primeiro projeto, veio a necessidade de compor a equipe que tornaria esse plano possível, pois seria preciso uma pessoa para ensinar a todos essa língua, nova para os alunos.

Em 2018, no mês de agosto, a primeira turma foi aberta timidamente, mas já com lista de espera. As aulas foram ministradas pela tradutora intérprete de Libras, servidora da universidade, Priscila, também autora desse artigo. Semanalmente, os alunos se reuniram com a professora em um pequeno anfiteatro, onde tiveram as aulas e sempre muitas conversas para esclarecer as mais diversas dúvidas. Também eram realizadas dinâmicas para simular o atendimento no serviço de saúde.

Após o primeiro módulo, algumas constatações puderam ser feitas, como por exemplo, a invisibilidade da pessoa surda no contexto social, muito embora todos tenham se matriculado no curso com o intuito de aprender Libras, muitos não se davam conta de como poderia ser a vida de uma pessoa que se comunica por uma língua visual-gestual, com gramática própria, que possuem uma cultura diversa da nossa, ouvintes. Então, um dos primeiros resultados não foi o ensino da língua, foi trazer à existência um povo que está(va) invisível.

Trazer à existência, saber que o outro existe, que ele tem uma identidade, uma cultura, uma língua completa e complexa, acessível a todos, foi dentro dos objetivos do curso, o mais notável. Tendo em vista a emergência de tantas práticas discursivas em cenários diversos, com critérios distintos de prioridades, minúcias no tratamento do atendimento a pessoas com deficiência e/ou surdas na área da saúde e demais áreas são silenciadas, apagadas, invisibilidades (MANTOAN, 2006).

Skliar (2006) fala da busca que disseca o “anormal” e a “anormalidade” até os últimos meandros, rastreando seus vestígios mais sutis e, que apresenta para cada desvio

uma solução de normalização. O desafio maior do projeto foi/é mostrar aos alunos que aceitar a pessoa surda com a sua surdez e com a sua língua não fere os princípios da profissão, que por regra cura/corrige os “defeitos”, mas é ato de humanidade.

Ao passo que o curso avançava, os alunos iam se retomando de discursividades que os perpassavam, que se construiu como a representação de surdo, se lembrando de um “mudinho”, que morava na sua rua, que estudava na sua escola, por quem passavam ocasionalmente sem notar. Permita-nos um parêntese aqui. Essa terminologia pejorativa muito usada nos discursos oficiais, pedagógicos e clínicos é abominada pelos surdos e todos que fazem parte dessa comunidade, tal léxico era de uso frequente no vocabulário dos alunos do PET antes de serem instruídos sobre a sua significação.

O surdo, para o Decreto Nº 5626/2005 Art. 2º é “aquela (pessoa) que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras.”

Nesse interim, compreende-se por cultura surda, a partir de Strobel (2008, p. 25) como: “o jeito de o sujeito surdo entender o mundo e de modificá-lo a fim de torná-lo acessível e habitável ajustando-os com suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas e das almas das comunidades surdas.”

A partir desse entendimento é que foi pensado o primeiro projeto de um curso de Libras dentro do PET do curso de Enfermagem da UFMS aberto para alunos e profissionais da área da saúde, na cidade de Três Lagoas. O projeto traz em seus objetivos:

- Capacitar estudantes e profissionais da área da saúde a receberem o paciente com deficiência auditiva, nos diversos ambientes: ambulatório, internação e centro cirúrgico, comunicando-se pela Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), visando atendê-lo dentro dos padrões de qualidade;
- Atender aos objetivos de desenvolvimento sustentável (ODS) referente à redução de desigualdades e educação de qualidade da agenda 2030 da Organização das Nações Unidas.

Dentre as pessoas com deficiência, incluem-se os deficientes auditivos que, segundo o Censo Demográfico (2010), abrangem 9,7 milhões de brasileiros, o que representa 5,1% da população brasileira. A necessidade de inclusão dessa parcela da população tem crescido a cada dia, inclusão essa que deve partir dos pilares básicos da sociedade como saúde e educação, e para que isso aconteça, é fundamental que haja uma comunicação efetiva entre os profissionais e as pessoas com deficiência auditiva, na qual

os dois lados possam compreender e serem compreendidos. Portanto, isso justifica promover a inclusão social dessa parcela da população e tendo em vista a importância e o sucesso da primeira edição do curso, já foram realizadas mais duas edições, atingindo um público de 150 pessoas, viabilizando para os acadêmicos de enfermagem, medicina e profissionais de saúde das Unidades Básicas de Saúde (UBS) e hospitais do município de Três Lagoas - MS se capacitem a fim de estabelecer uma melhor comunicação com os surdos usuários de Libras.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada para a execução do projeto foi a ministração de aulas semanais, com duas horas de duração, durante dezesseis semanas consecutivas. As aulas eram apresentavam vocabulário voltado para a área da saúde e temas relacionados a cultura e identidade surda.

Os dois primeiros módulos, agosto de 2018 e março de 2019, foram presenciais, nas instalações do campus da universidade. O terceiro módulo, iniciado em março de 2020, seria presencial, com a limitação de 24 alunos, dadas as limitações de espaço físico encontradas, porém com o advento da pandemia do Covid-19, precisamos modificar nossa prática e partir para o uso da tecnologia que foi disponibilizada pela própria universidade. Com o uso da plataforma digital *Google Meet*, passamos de 24 para 45 alunos, com maior aproveitamento pois as aulas foram gravadas e podiam/podem ser revisadas no *Google Classroom*, bem como o controle de entrega de atividades realizadas por vídeo.

Figura 1 - Participantes da primeira turma 2018.2.



Fonte: Cláudia Kauany da Silva Hildebrando.

Figura 2 - Participantes da segunda turma 2019.1.



Fonte: Priscila Keila de Mendonça.

Figura 3 - Participantes da terceira turma 2020.1.



Fonte: Priscila Keila de Mendonça.

APORTE TEÓRICO

A inclusão, habitualmente, se apoia em dimensões éticas conservadoras, sustentadas pela tolerância e pelo respeito ao outro. A tolerância pode revelar por trás do gesto generoso, certa superioridade; e o respeito, pode vir da compreensão de que as diferenças são fixas, portando só resta respeitá-las (MANTOAN, 2006).

Para falar de inclusão é preciso também falar de exclusão, fato *sine qua non* para a necessidade do tema. A exclusão é a negação do outro (LANDOWSKI, 2012 *apud* BARROS, 2015), e por outro, aqui nesse trabalho, entendemos o surdo, aquele que na expressão de seus direitos linguísticos, sociais, culturais e políticos tem assegurado por lei a acessibilidade em todos os locais públicos.

A Lei Nº 10436/2002, regulamentada pelo Decreto Nº 5626/2005, torna a Língua Brasileira de Sinais – Libras – a segunda língua oficial do Brasil, devendo ser respeitada como língua materna ou primeira língua – L1 – da comunidade surda brasileira, bem como o direito garantido ao seu uso e à sua difusão. E em seu artigo terceiro a lei diz “As instituições públicas e empresas concessionárias de serviços públicos de assistência à saúde devem garantir atendimento e tratamento adequado aos portadores de deficiência auditiva, de acordo com as normas legais em vigor.” A Libras é um idioma, uma língua viva, sendo incorporado a ela novos verbetes frequentemente, com o objetivo de aumentar a capacidade de comunicação dentro dos mais diversos temas.

De acordo com Souza e Porrozzi (2009) na literatura encontram-se relatos de elaboração de glossários específicos para cada área temática, possibilitando um aprofundamento maior em cada área. Os autores ainda sugerem que a disciplina deveria se tornar obrigatória em todos os cursos da saúde, o que expandiria os estudos acadêmicos e com isso poderiam contribuir para o aprimoramento didático-científico e maior aplicabilidade prática.

Entendemos que, a partir do momento em que se torna necessário haver uma lei para assegurar um direito básico como a comunicação, assume-se que a exclusão é tão patente que apenas sob os poderes e forças legais o *Mesmo* vai respeitar o *Outro*. Esse atual e perpetrado comportamento vai na contra-mão do que o filósofo Aristóteles distinguiu como *diferença e alteridade*; diferença parte de um ponto, uma determinação que afirma a ideia de algo/alguém diferente enquanto alteridade, em oposição a isso, não necessita de uma ponto de comparação, apenas há outro ser, que não precisa ser taxado como igual nem diferente, simplesmente respeitado como outro. (SKLIAR, 2006)

Tomamos por base, para clarificar esse pensamento, leis como: Os dez mandamentos, a Declaração dos direitos humanos, a Lei 11340/2006 (Lei Maria da Penha), a Lei 10.741/2003 (Estatuto do Idoso), entre outras, que se fizeram necessárias para garantir integridade física e moral, uma vez que não havendo lei, não há razão para incluir, respeitar, cuidar de quem é evidentemente um ser a parte. Isso nos põe para pensar em modernidade e colonialidade, pelas epistemologias do sul, e como essas são interligadas às modernidades globais e às colonialidades globais, isso quer dizer que ainda existem *impérios* mesmo que ainda com outros nomes, com outra roupagem, mas que ainda subsistem e/ou super existem, mantendo o estigma de colonização de forma mais discreta, velada. E por impérios aqui denomino a hegemonia ouvintista.

Assim como ocorre em macro escala com os países do sul epistêmico, também ocorre em uma micro escala a reprodução de uma matriz de poder, que funciona como uma rede interligada, da qual não se consegue desprender um conceito, um aspecto cultural ou uma questão política sem que todo entorno seja também afetado, haja vista que tudo é feito para parecer interdependente e, portando, muito difícil de desatar (MIGNOLO, 2017).

Ao se pensar um curso como o que ministramos, estamos rompendo com esses nós coloniais, entrando em um movimento identificado como pensamento pós-colonial, tirando da inércia do senso comum, profissionais e futuros profissionais que, ao

entenderem que o simples fato de haver um Tradutor Intérprete de Língua de Sinais – TILS no ambiente, traduzindo as falas, não se configura a Inclusão Social que buscamos, pois a privacidade do atendimento paciente-médico(a) ou paciente-enfermeiro(a). Fazer com que os alunos do curso entendam esse funcionamento da colonialidade, que é ofertar um TILS mas se esquecer o ali está um ser humano com necessidade de pertencimento, de interação e integração é o grande mote do projeto.

Se temos entendido que exclusão e inclusão são dialéticas, uma não existe sem a outra, e nessa relação de subjetividades “não podem ser explicadas unicamente pela determinação econômica, elas determinam e são determinadas por formas diferenciadas de legitimação social e individual, e manifestam-se no cotidiano como identidade, sociabilidade, afetividade e inconsciência” (SAWAIA, 1999)

O outro de quem falamos, o surdo trazido à luz, ao centro de nosso trabalho é assim retratado, conforme a autora Coracini (2013, p.59) nos mostra, sempre que falamos de alguém ou de um grupo, trazemos-lhes à existência e esse ato é o princípio da inclusão.

Outro ponto importante a ser lembrado é que a disciplina de Libras, oferecida limitadamente aos cursos no ensino superior de licenciatura e Fonoaudiologia, não atende à demanda dos serviços de saúde, para que tal demanda seja atendida há que se trabalhar ainda por um longo percurso para a formação de profissionais habilitados (LEVINO *et al*, 2013). Soluções simples, como o curso de Libras oferecido pelo PET Enfermagem trazem para o ensino superior, de forma ainda muito tímida, a condição de romper com uma barreira já existente e com isso evitar maiores prejuízos à saúde do usuário surdo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Percebemos que os participantes obtiveram um bom aprendizado sobre Libras, pois ao início das aulas sempre havia uma revisão e os mesmos relembavam a maioria dos sinais aprendidos na aula anterior, e muitos queriam se adiantar no conteúdo, mostrando a importância da inclusão da disciplina de Libras no ensino superior.

Em grande parte, os alunos obtiveram êxito e aprenderam os sinais ministrados em sala, isto devido às dinâmicas e, principalmente, à grande abertura dos participantes para novos aprendizados.

Nesse sentido, os cursos foram um sucesso entre os profissionais e acadêmicos da área da saúde, pois houve um despertar e sensibilização dos mesmos sobre a

importância do ensino da língua de sinais para promover um melhor atendimento em saúde e, conseqüentemente, a inclusão dos surdos e deficientes auditivos.

Ao término de três edições, com 150 pessoas alcançadas, com condições de iniciar o diálogo com o paciente e fazer uma avaliação do quadro até que possa ser acionado o serviço municipal da Central de Intérpretes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante as aulas, a partir das discussões e trocas feitas os alunos se apropriaram de um discurso outro que condicionava, neles, em todos nós, determinados comportamentos, condutas, que Foucault (2015) vai chamar de *práticas discursivas* e essas foram determinadas por formações discursivas, porque alguns sentidos foram mantidos, se condicionando enquanto verdade sobre os assuntos, essas repetições são o que o autor chama de *regularidade*. Assim as regularidades são alimentadas/organizadas pelas formações discursivas que são determinadas por instituições (de poder), como a religião, o estado, a família e todas as demais áreas que nos regulam como sujeito: escola, trabalho, amigos, moda etc.

Ao compreendermos com os estudiosos da Análise do Discurso, transdisciplinarizadas com estudos surdos e as epistemologias do sul, que as palavras são porosas, carregadas de (inter)discursos incorporados permitindo deixar-se ver os deslizos, as falhas, os equívocos presentificados na materialidade linguística da/na significação das representações de sujeitos em suas formações discursivas. Com isso queremos dizer que a representação do surdo como um sujeito invisibilizado ainda na sociedade majoritariamente ouvinte, traços outros emergem, de modo que são narrados como um sujeito patológico, um sujeito a corrigir e/ou um sujeito que não é digno de minha atenção, uma vez que o surdo não se adaptou ao universo oralista, ao molde da escrita padronizada pelo crivo audio-oral.

Observamos que a propagada igualdade que a tal inclusão prega, na qual os participantes do projeto defendiam, calcava-se no espectro da anormalidade que, pela necessidade de disciplinamento, docilização do outro (Foucault, 2014), o surdo deve ser igual ao ouvinte, deve adaptar-se a esse mundo, por que a comunicação oral auditiva é majoritária na sociedade. Restando aos surdos somente a visão incompleta do sujeito, a reflexão da falta, da imperfeição, da necessidade de alguma correção que os faça ser

menos deficiente. Aprendemos juntos que todos somos sujeitos incompletos, cindidos e clivados pelo desejo, desejo de pertencer, de ser acolhido, de ser respeitado, desejo de ter nossos direitos assegurados, de que sejamos bem recebidos e tenhamos um atendimento de qualidade aos nossos anseios. Aprendemos que ser igual, a equidade, advém do amplo respeito à diferença constitutiva de cada um de nós, de nossas singularidades, da pluralidade que somos. Isso é inclusão: aquela que não precisa de fato incluir, porque todos se sentem acolhidos, sem as marcas da exclusão.

REFERÊNCIAS

- BARROS, D. P. (2015). Intolerância, Preconceito e Exclusão. Em G. P. LARA, & R. P. LIMBERTI, **Discurso e (des)igualdade social** (pp. 61-78). São Paulo: Contexto.
- Bíblia - Português. (1995). **A Bíblia Sagrada**. (J. F. Almeida, Trad.) Barueri, SP, Brasil: Sociedade Bíblica Brasileira.
- BRASIL. (03 de Agosto de 2020). **Decreto 5626 - Regulamenta Lei 10436/2002 e 10098/2000**. Fonte: Presidência da República - Casa Civil: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm
- BRASIL. (27 de Julho de 2020). **Lei 10.741 - Estatuto do Idoso**. Fonte: Presidência da República - Casa Civil: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.741.htm
- BRASIL. (27 de Julho de 2020). **Lei 10436 de 2002 - Libras**. Fonte: Presidência da República - Casa Civil: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm
- BRASIL. (27 de Julho de 2020). **Lei 11340/2006 - Lei Maria da Penha**. Fonte: Presidência da República - Casa Civil: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11340.htm
- FOUCAULT, M. (1998). **A ordem do discurso** (4ª edição ed.). (L. F. Sampaio, Trad.) São Paulo: Edições Loyola.
- FOUCAULT, M. (2014). **Vigiar e Punir: Nascimento da prisão** (42ª edição ed.). (R. Ramallete, Trad.) Petrópolis: Vozes.
- FOUCAULT, M. (2015). **A Arqueologia do Saber** (8ª edição ed.). (L. F. Neves, Trad.) Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- LEVINO, D. A., SOUZA, E., CARDOSO, P., SILVA, A., & C. (2013). **Libras na Graduação Médica: o despertar para uma nova língua**. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 37, 291-297.
- MANTOAN, M. T. (2006). O direito de ser, sendo diferente, na escola. Em D. RODRIGUES, **Inclusão e Educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva** (pp. 184-209). São Paulo: Summus.
- MIGNOLO, W. D. (junho de 2017). COLONIALIDADE: O lado mais escuro da modernidade. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 32, 1-18. doi:10.17666/329402/2017

SAWAIA, B. (1999). Introdução: Exclusão ou Inclusão Perversa. Em B. (. SAWAIA, **As Artimanhas da Exclusão: Análise psicossocial e ética da desigualdade social** (pp. 7-15). Petrópolis: Vozes.

SKLIAR, C. (2006). A inclusão que é "nossa" e a diferença que é do "outro". Em D. RODRIGUES, **Inclusão e educação** (pp. 16-34). São Paulo: Summus.

SOUZA, M. T., & PORROZZI, R. (2009). Ensino de Libras para profissionais da saúde: Uma necessidade premente. **Revista Praxis**, 1, 43-46.

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

O IMPACTO DA TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO: INOVAÇÕES, DESAFIOS E INCLUSÃO DIGITAL

Maria Jéssica Silva Castro⁹

Nesse atual cenário de uma sociedade conectada é necessário que a educação se ajuste conforme as demandas do mundo atual com o intuito de sanar as adversidades e promover a equidade, concentrando esforços para a promoção de acessibilidade, dinamização do trabalho docente e elaborando novos métodos de ensino aprendizagem. Tendo em vista, que os recursos midiáticos estão presentes no cotidiano da maioria dos discentes e professores, porém no âmbito educacional ainda se mostra inerte para suprir o atendimento dessa demanda. Diante disso, esse estudo, utiliza como base a pesquisa bibliográfica incluindo autores como Carvalho (2014) e Garcia (2015) entre outros, que tratam do acréscimo e contratempos do ingresso da tecnologia na educação. Pretende-se nesse artigo promover uma reflexão acerca do uso das novas tecnologias na educação, seus desafios de inserção e possibilidades frente a diversos contextos educacionais brasileiros.

Palavras-chaves: Escola; Educação; Tecnologia.

⁹ Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Regional do Cariri – URCA, ma.jess3@hotmail.com

INTRODUÇÃO

A tecnologia vem ganhando espaço há muitos anos na sociedade, suas ferramentas estão por todos os lugares fazendo parte do cotidiano e provocando modificações nos modelos antes padronizados da sociedade. A presença dos recursos tecnológicos nos ambientes sociais já se tornou uma questão de necessidade, pois as facilidades e alcance é estabelecida em segundos. Diante desse crescimento exponencial, tem se discutido como os recursos tecnológicos podem ser inseridos na educação, levando em conta os contextos discrepantes das escolas brasileiras.

A implementação da tecnologia nas escolas é uma das temáticas mais comentadas na contemporaneidade seja pelos seus possíveis frutos no que tangem ao ensino aprendizagem, já que modificaria a estrutura pedagógica da escola, métodos tradicionais, além de inserir a comunidade escolar em um processo dinâmico do conhecimento mediado pelos dispositivos digitais conectados à internet. Por outro lado, as altas demandas que todo o processo de implementação de tecnologia dispõe

Sabendo disso, esta pesquisa pretende refletir acerca do uso das tecnologias na educação sua implementação, perspectivas e empecilhos frente a diversidade de contextos existentes nas escolas brasileiras, como as propostas de renovação nos métodos de ensino aprendizagem, como a igualdade de acessibilidade para todos da comunidade escolar, além da contribuição das políticas públicas no processo de aquisição tecnológica.

Entendendo que o emprego da tecnologia nas escolas precisa ser usado com objetivo claro e instrutivo para que as aulas ganhem um novo ritmo e os estudantes sejam os mais beneficiados, partindo dessa hipótese esta pesquisa busca compreender, quais as possibilidades que a tecnologia propõe no ambiente escolar? Como minimizar os obstáculos presentes? Como formar estudantes e professores para o uso educacional mediados pela tecnologia?

É evidente que as alterações trazidas pelos meios tecnológicos acarretam tomadas de decisões que precisam levar em conta o momento presente, as facilidades disponibilizadas, e a escola não pode isenta. Nisso, este trabalho se justifica pelo fato de que a tecnologia pode se tornar grande aliada na área educacional, colaborando com a propagação do conhecimento e promovendo o acesso digital de todos os discentes.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada para a realização desse trabalho é de cunho bibliográfico tendo como fonte de dados os estudos já realizados sobre a temática aqui apresentada, destacando autores como Carvalho (2014), Garcia (2015), Kenski (2007), que retratam as dificuldades da instalação da tecnologias na escola, seu uso pedagógico e os problemas de como proceder de professores e alunos incluindo questões de infraestrutura das instituições educacionais brasileiras, e o marco legal sobre a educação contido na Constituição Federal de 1988.

REFERENCIAL TEÓRICO

O aumento dos números de usuários das mídias tecnológicas está revolucionando as formas de informar, comunicar e de se relacionar. As evoluções tecnológicas passaram a ser tendência mundial de extrema importância nos dias de hoje. Com esse significativo aumento dos aparatos tecnológicos, uma grande parcela da população mundial tem acesso a informações em instantes, mediados pelos celulares, computadores conectados a internet. Porém a sociedade já passa pelas mudanças tecnológicas a bastante tempo, conforme relata, Dorigoni e Silva (2008, p. 6):

Ao longo do século XX, especialmente entre os anos de 1940 e 1970, o telefone, o cinema, o rádio, as revistas e a televisão constituíam-se em um sistema, que o desenvolver-se se em aparato de última geração ao integrar outros avanços tecnológicos mais recentes como telefones celulares, TV interativa e a Internet.

Segundo Batista e Freitas (2018) a tecnologia pode ser definida como aquilo que o homem fabrica e modela conforme sua necessidade do momento ou determinada para uso a longo prazo. Hoje na atualidade, a humanidade possui infinitudes de meios tecnológicos, não está mais contida somente por um aparato, pois a cada momento é permeado de novidades cada vez mais atraente se tornando quase impossível acompanhar todo ritmo acelerado das evoluções tecnológicas. Portanto, a sociedade constituinte pós-moderna exige dos cidadãos conhecimento, para lidar com as informações das mídias digitais e habilidades para utilizar os novos instrumentos tecnológicos, nisso segundo Queiroz (2018) elenca,

A sociedade se configura no século XXI é formada por pessoas e estão cada vez mais conectadas à internet em virtude do rápido avanço da tecnologia e acesso à cultura de mídias virtuais. Nesse contexto, surgiram novas formas de relações humanas, baseadas em modelos digitais e influenciam a forma de pensar e viver (p. 2).

É preciso reconhecer que o acesso aos dispositivos digitais ainda é limitado, as camadas mais pobres da população brasileira, amargam o desconhecimento dessa grande rede e as oportunidades que ela oferece, é mundo não visto. As desigualdades sociais limitam a acessibilidade a cultura digital.

Segundo um estudo realizado no ano de 2018 pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas), 25% dos brasileiros não possuem acesso à internet. Esses números evidenciam a necessidade que as políticas públicas têm em viabilizar procedimentos que não deixem a margem a população mais necessitada de conhecimento. Cabe então a escola a se embutir de mais um grande papel a de ofertar a inserção digital e combater a desinformação na era da informação.

Prioste e Raiça (2017) afirmam que a inclusão digital é de fundamental importância para o aumento da equidade em vários setores da sociedade, em especial a área educacional, mas para isso é essencial que haja investimentos governamentais, para o acompanhamento da expansão do conhecimento digital.

A urgência de se adequar a essas novidades do mundo pós-moderno pressiona as instituições presentes na sociedade a buscarem alternativas que diminuam as dificuldades de ingresso na era digital. Sabendo disso, a escola ao longo dos anos, já vem tentando acompanhar as evoluções da sociedade, se inserindo em processos tecnológicos, passando a contar com equipamentos como a tv, rádio, projetores e computadores, com a utilização desses elementos provocou mudanças na metodologia das aulas, nos relacionamentos dos alunos e professores e posteriormente com o conhecimento.

Para Alves (2016, p. 3) “[...] a partir dos anos 80, a Tecnologia Educacional passou a ser entendida de forma mais crítica o que permitiu a compreensão da utilização tecnológica na educação como uma forma de integrar as questões sociais ao cotidiano escolar, ampliando a visão crítica dos alunos.”

Mas é necessário evidenciar que alguns programas educacionais foram sendo lançados pelo governo federal e instituídos pelo MEC com o intuito de equipar tecnologicamente as escolas e inseri-las no mundo digital, “no ano de 2005, o governo desenvolveu o projeto: “Unas escolas” (ARAÚJO et al., 2017, p. 925). Outro grande

programa voltado para a implementação de tecnologias nas instituições de ensino é o PROINFO (Programa Nacional de Tecnologia Educacional), criado no ano de 1997. Porém as tentativas das políticas públicas de suprir as demandas digitais das escolas segue em andamento, só equipar as escolas ainda não é o suficiente. Uma questão que colocada em xeque o uso das tecnologias no âmbito educacional é a estrutura físicas da escola, pois não há como implementar os recursos tecnológicos em uma escola despreparada em todo os sentidos pois acaba sendo refletido na péssima qualidade de ensino.

Pereira e Silva (2013) relatam que não há como falar sobre o sistema de ensino e não lembrar do uso da tecnologia, pois alguns já disponibilizam aulas de informática para os estudantes, uma vez que os mesmos já realizam pesquisas ou fazem uso dos recursos tecnológicos para lazer ou até mesmo pesquisas.

Reconhecer o potencial pedagógico que os dispositivos tecnológicos possuem articulados em conjunto com os professores e alunos, acarretam no engrandecimento dos saberes e na universalização do conhecimento digital. Sobre o uso das tecnologias na educação aliados ao processo de ensino, destaca Carvalho:

Com a chegada dos recursos tecnológicos nas escolas, exige-se dos educadores uma nova postura frente à prática pedagógica. Conhecer as novas formas de aprender, ensinar, produzir, comunicar e reconstruir conhecimento, é fundamental para a formação de cidadãos melhor qualificados para atuar e conviver na sociedade, conscientes de seu compromisso, expressando sua criatividade e transformando seu contexto. (2014, p. 6).

Quando há articulação do ensino, com os recursos tecnológicos, se tem evidentemente alguns desafios, que incluem o aparelhamento das instituições educacionais, o próprio uso da tecnologia associado ao ensino, tendo em vista que é necessário ter objetivos de aprendizagem, não somente utilizar os recursos sem um norte, é necessário que se estabeleça antes um planejamento de propostas pedagógicas que direcionem a aprendizagem dos estudantes mediados pela tecnologia.

Para Kenski (2007), as redes de comunicação apresentam incontáveis possibilidades de se relacionar com os saberes ali expostos, não estão mais fixos em determinados locais ou nas salas de aulas, estão por toda a parte basta estar conectado, por isso sabendo das inúmeras inquietações dos profissionais da educação, alguns documentos elaboraram estratégias que direcionam para a capacitação e organização dos conteúdos didáticos, motivados pelos surgimentos dos ferramentas tecnológicas.

A presença de aplicativos e software destinados a área da educação, elaborados exclusivamente para o uso de professores e alunos. O uso da internet se tornou

indispensável, em laboratórios de informática na própria escola pode ser realizadas trabalhos escolares, o que antes podia ser feito nas bibliotecas está, em apenas um clique de distância. A biblioteca não perde o seu valor na história da humanidade, pode também ser incluída digitalmente, passando a disponibilizar acervos digitais hospedados em sites.

É notório as vantagens do uso consciente e educacional das novas tecnologias, no momento presente não cabe mais discussões de não utilizar, mas de como usar, o que fazer para obter o maior número de elementos que contribuam para o processo de ensino aprendizagem, além das capacitação que é o ponto central, professores capacitados podem elevar o grau de qualidade da educação.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As reformulações fazem parte do contexto histórico da humanidade, os modos de como se vive ganha novas criações e proporções atrelado a isso, a escola também perpassa por essas fases, quando tenta se adequar as inovações de determinado período. Nisso as inovações tecnológicas proporcionam novas opções à humanidade,

[...] as possibilidades tecnológicas apareceram como uma alternativa da era moderna, facilitando a educação com a inserção de computadores nas escolas, possibilitando e aprimorando o uso da tecnologia pelos alunos, o acesso a informações e a realização de múltiplas tarefas em todas as dimensões da vida humana, além de qualificar os professores por meio da criação de redes e comunidades virtuais. (OLIVEIRA, MOURA, SOUSA, 2015, p. 4).

Segundo kenski (2007), quando algo novo é lançado é necessário que seja ensinado como manusear, quais as formas de utilizar, quando a tecnologia é inserida no espaço educacional ocorre as mesmas etapas os questionamentos e dúvidas muitas das vezes impedem que haja a articulação entre os recursos digitais e a metodologia tradicional de ensino.

A aquisição de tecnologias para a educação já faz parte de políticas públicas, mas ainda se tem baixo investimentos para o que realmente as escolas precisam, equipar salas de aulas demandam um alto custo em verbas públicas, mas somente com essa investida se pode incluir digitalmente instituições de ensino, profissionais e estudantes, promovendo maior equidade de oportunidades através da educação.

Não há como fechar os olhos para a grande gama de aparatos tecnológicos com os quais interagimos nos mais diversos ambientes da vida cotidiana.

Dito isso, a educação necessita propor novos horizontes para seus discentes, estimulá-los a pensar a respeito de novas perspectivas metodológicas de aprender-ensinar. O professor precisa estar disposto a construir, com seus alunos, estratégias metodológicas que possibilitem favorecer a construção de novas formas de produzir conhecimento [...] (POLATE, 2018 p. 5).

Os contextos das escolas brasileiras são diversos e isso se deve ao fato do baixo investimento dos setores das políticas públicas, inclusive em instituições que ficam distantes dos centros urbanos das cidades, pois as desigualdades sociais nesses lugares são mais evidentes e as oportunidades são menores. A inclusão digital nesses espaços são fundamentais, os grandes problemas educacionais do Brasil, como o analfabetismo, evasão, violência escolar e a inclusão de alunos com necessidades especiais podem ser contornadas e revertidas para um prisma melhor, quando ocorre a capacitação de profissionais da educação, o direcionamento de políticas públicas que diminuam os graves condicionante já que as situações são complexas e demandam apoio social e estruturais.

Segundo um estudo realizado pelo Censo escolar 2018 evidencia nas estatísticas que a acessibilidade de conexão à internet é presente em 95,1% das escolas de ensino médio. Nisso a maior cobertura de internet está contida apenas em uma seriação, porém para uma ampla acessibilidade é necessário que se tenha em todas as etapas da educação básica, garantindo pois

[...] articular os objetivos convencionais da escola às exigências postas pela sociedade comunicacional, informatizada e globalizada: maior competência reflexiva, interação crítica com as mídias e multimídias, conjunção da escola com outros universos culturais, conhecimento e uso da informática, formação continuada, capacidade de diálogo e comunicação com os outros, reconhecimento das diferenças, solidariedade, qualidade de vida, preservação ambiental (CARVALHO, 2014, p. 8).

Mesmo no século XXI no Brasil ainda é possível encontrar escolas sem a menor estrutura física que comporte as necessidades de adequação para os alunos, este se constitui em apenas um dos graves e contínuos problemas enfrentados por isso é fundamental que tenha uma fundamentação de políticas públicas que considere a educação como potencialidade para uma população mais desenvolvida.

Com a proliferação das novas tecnologias que acabam determinando situações como moda, cultura e até posições sociais colocam indivíduos sem acesso a esse mundo

em uma situação emergente, pois as novidades estão mais influentes na sociedade, não se trata apenas de determinado meio de comunicação, na atualidade há uma variedade. Por isso, é fundamental que se tenha a democratização da acessibilidade para que tenha pluralidade da informação e conhecimento, sem exclusão.

A inclusão digital não se pode se limitar apenas em possuir os meios tecnológicos no espaço escolar é necessário que a mesma possa “acompanhar e orientar as escolhas e os caminhos navegados e a navegar, fornecendo as condições necessárias para que o sujeito seja emancipado, consciente, crítico e criativo nesse novo ambiente tecnológico e informacional em que vivemos.” (PADILHA, 2018, p. 13).

Na constituição Federal de 1988 em seu art 205 define que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Nisso, a educação é a principal responsável pela preparação dos habitantes para o mercado trabalho independente das circunstâncias a equidade tem que sobressair para que a escola consiga equilibrar as demandas atuais da sociedade.

Traçar novos caminhos a partir das novas orientações da sociedade, para que os alunos possam se envolver cada vez no processo de ensino, colaborando para construção de um mundo com mais equidade de oportunidades, diminuindo o fosso existente entre as classes sociais, por isso a inclusão digital é apenas um elemento que se utilizado de forma coerente com objetivo de ensino aprendizagem pode gerar alternativas para o cenário educacional brasileiro tão necessitado.

A dinâmica central da tecnologia na educação, está embutida em um tripé: oferecer as ferramentas, capacitar professores e conscientizar os alunos, mantendo um equilíbrio entre o que pode ser feito no momento presente e definir possibilidades futuras. Para Dorigoni e Silva (2008) ao aplicar a mídia na forma de ensino aprendizagem deve se assumir uma postura crítica evitando práticas instrumentistas e posturas inflexíveis que não favoreça a reflexão.

A implementação dos recursos tecnológicos nas escolas não garante o desenvolvimento esperado na área educacional, a especificidade e as variadas formas de integração requer formação e capacitação, para que os professores usufruam da melhor maneira os equipamentos, esquecendo os paradigmas que os afastam da possibilidade

para inovação, é preciso suspender os achismos e construir junto aos educandos novas formas de aprender e ensinar.

Sobre a formação dos professores,

Entendemos que o movimento da formação inicial voltado para o uso das tecnologias digitais deve ter prosseguimento com a formação continuada, uma vez que as tecnologias estão em constante avanço. Deste modo, investir na formação inicial e continuada do professor, representa o fortalecimento para a educação, permitindo ao professor maior autonomia no uso das tecnologias digitais, implementado, dessa forma, suas práticas pedagógicas (FRIZON et al, 2015, p.).

Com isso as escolas devem preparar os seus profissionais para que as dificuldades, encontradas principalmente no manuseio sejam sanadas, pois as tecnologias não podem ser tratadas de forma distante da realidade da escola, é de extrema importância que os produtos oferecidos pelas mídias digitais sejam discutidos e atrelados aos conteúdos didáticos, caminhar em conjunto com a sociedade é fundamental para o desenvolvimento dos cidadãos.

O material contido nas mídias digitais pode ser explorado de forma pedagógica na sala de aula, aumentando a interação e motivação dos estudantes em participar das aulas, o desenvolvimento de projetos elaborados pelos professores como forma interdisciplinar, dialogando entre as diversas disciplinas escolares.

É fundamental que os educadores busquem outras práticas metodológicas, não somente o livro didático, o quadro negro, o giz e as aulas expositivas. Diante desta conjuntura, entende-se que uma melhor qualidade do ensino deverá contar com educadores preparados para a construção de redes interativas. Embora os recursos tecnológicos não estejam tão acessíveis em muitas unidades escolares, não será desculpa negligenciar o uso dos que estão disponíveis. (Dioginis et al, 20 p. 1158)

Toda via, o professor é o mais desafiado nesse processo de se reinventar romper com artigos arquetípos e tornando o ensino mais próximo do contexto social dos alunos, aderindo aos aplicativos e uso das tecnologias com o caráter pedagógico, desmistificando antigas tendências na qual a escola ainda se encontra. Dado que o conhecimento não é algo estático a pluralidade de pensamentos tornar o saber cada vez mais fundamentado e aberto às novas perspectivas,

Apropriar-se dos conhecimentos tecnológicos permitirá ao educador a ciência das vantagens e desvantagens, riscos e possibilidades no uso das tecnologias da informação e comunicação visando transformá-las em ferramenta útil. A adequação a este novo cenário será requisito na formação – inicial ou continuada - do educador, pois as mudanças sociais antecedem às adaptações educacionais revelando que no âmbito educativo e na formação profissional, há uma necessidade constante de (re)adaptação (GARCIA, 2015, p. 5).

É considerável acolher e participar da era digital a escola deve fazer parte se integrar totalmente nesse meio, colaborar para que os estudantes não se tornem alienados e que usem a tecnologias para formas não saudáveis. A escola deve ser, reafirma Carvalho 2014,

[...] aquela que assegura a todos a formação cultural e científica para a vida pessoal, profissional e cidadã. O mundo está permeado pela televisão, pela Internet, pelos jornais, pelas revistas, pelas músicas de sucesso. A escola e a sala de aula precisam dialogar com esse mundo. Perceber o potencial da comunicação contemporânea não significa repeti-lo, mas estabelecer um elo com a percepção do aluno (p. 8).

Por conseguinte, para Garcia (2015), um elemento fundamental é o desenvolvimento da prática reflexiva quanto ao uso das tecnologias, afinal a crítica pode recolocar funções e atitudes, visando seguir orientações que proporcionem o diálogo e outros pontos de vistas, e ainda enfatiza “para o docente manter-se “vivo”, nesse contexto, é de suma importância adequar às necessidades de formação as rápidas mudanças sociais, no sentido de desenvolver competências para o uso de ferramentas digitais de modo eficiente e contextualizado”. (p. 8)

De certo, as tecnologias associadas ao ensino podem acrescentar ao processo educacional, mas para isso é fundamental que a escola tenha preparação, entre gestão e professores com o intuito de superar os obstáculos, proporcionar aos estudantes a convivência crítica entre os meios digitais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o atual contexto da sociedade, se faz necessário que a educação adquira as novas possibilidades de articulação do ensino conectada às mídias digitais, propondo que os alunos e professores obtenham a criticidade para lidar com sua utilização e com a volatilidade de informações e novidades nesse meio.

Um dos papéis da escola é formar cidadãos para o mercado de trabalho, atento a mudanças geradas pelas novas tecnologias, a sociedade passa a ser consumidora e criadora de uma cultura digital, conectada com os novos meios de se relacionar. As instituições precisam estar no mesmo segmento, porém a mudança central para se adequar as designações está no âmbito da formação acadêmica pois é indispensável que ao sair os docentes estejam de fato, preparados para lidar com as novas metodologias de ensino aprendizagem, como também inovarem na sala de aula, já que é evidente que os novos tempos necessitam de novas formações que ao visualizarem o presente também planejem o futuro.

Outro ponto a ser amplamente discutido é que o uso da tecnologia não substituiu a presença do professor ainda que produzam, sofisticados aparelhos, ainda é de extrema importância a presença do professor mediando o acesso, saber e conhecimentos ali impostos como evidencia a ressignificação da sua prática e de novo, a necessidade de amplas formações.

REFERÊNCIAS

ALVES, Priscilla Cabral. **As possibilidades do uso das novas tecnologias em sala de aula.** Disponível em: <https://portal.fslf.edu.br/wp-content/uploads/2016/12/tcc4-1.pdf>. Acesso em 05 de Julho de 2020.

ARAÚJO Sergio et al. **Tecnologia na educação:** Contexto histórico, papel e diversidade. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/jornadadidatica/pages/arquivos/IV%20Jornada%20de%20Didatica%20Docencia%20na%20Contemporaneidade%20e%20III%20Seminario%20de%20Pesquisa%20do%20CEMAD/TECNOLOGIA%20NA%20EDUCACAO%20CONTEXTO%20HISTORICO%20PAPEL%20E%20DIVERSIDADE.pdf>. Acesso em 21 de junho de 2020.

BATISTA, Sanda Aparecida. FREITAS, Carlos Cesar G. **O uso da tecnologia na educação: um debate a partir da alternativa da tecnologia social.** Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rts/article/download/5784/4723>. Acesso em 05 de julho de 2020.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF, Senado, 2010.

CARVALHO, Rosiani. **As tecnologias no cotidiano escolar:** possibilidades de articular o trabalho pedagógico aos recursos tecnológicos. Disponível em: Acesso em 24 de junho de 2020.

CENSO ECOLAR INEP. **DADOS DO CENSO ESCOLAR – Noventa e cinco por cento das escolas de ensino médio têm acesso à internet, mas apenas 44% têm laboratório**

de ciências. Disponível em: [Dioginis, Maria, et. Al. AS NOVAS TECNOLOGIAS NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM. Disponível em: <http://www.unoeste.br/site/enepe/2015/suplementos/area/Humanarum/Educa%C3%A7%C3%A3o/AS%20NOVAS%20TECNOLOGIAS%20NO%20PROCESSO%20DE%20ENSINO%20APRENDIZAGEM.pdf>. Acesso em 02 de Julho de 2020.](http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/dados-do-censo-escolar-noventa-e-cinco-por-cento-das-escolas-de-ensino-medio-tem-acesso-a-internet-mas- apenas-44-tem-laboratorio-de-ciencias/21206#:~:text=Feveireiro%20de%202019,DADOS%20DO%20CENSO%20ESCOLAR%20E2%80%93%20Noventa%20e%20cinco%20por%20cento%20das,44%25%20t%C3%AAm%20laborat%C3%B3rio%20de%20ci%C3%AAncias&text=Os%20dados%20s%C3%A3o%20do%20Censo,Inep)%20em%2031%20de%20janeiro. Acesso em 05 de julho de 2020.</p></div><div data-bbox=)

DORIGONI G.M. L. e SILVA, J. C. da. **Mídia e Educação:** o uso das novas tecnologias no espaço escolar. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1170-2.pdf>. Acesso em 04 de Julho de 2020.

FRIZON, Vanessa, et al. **A formação de professores e as tecnologias digitais.** Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/22806_11114.pdf. Acesso em 04 de Julho de 2020.

GARCIA, Rosângela. **Educação e tecnologia:** Desafios, limites e possibilidades. Disponível em: Acesso em 04 de julho de 2020.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias:** O novo ritmo da informação. Campinas, SP: Papirus, 2007.

OLIVEIRA, Cláudio; MOURA, Samuel; SOUSA, Edinaldo. **Tic's na educação:** a utilização das tecnologias da informação e comunicação na aprendizagem do aluno. Disponível em: Acesso em 05 de Julho de 2020.

PADILHA, Maria. **Inclusão digital como direito humano:** a escola, seus sujeitos, seus direitos. Disponível em: https://anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT4/GT4_Comunicacao/MariaAuxiliadoraSoaresPadilha_GT4_integral.pdf. Acesso em 04 de Julho de 2020.

PERREIRA, Maria; SILVA, Tânia. O uso da tecnologia na educação na era digital. **Revista Saberes.** Cuiabá, Mato grosso. Disponível em: Acesso em 04 de julho de 2020.

POLATE, Viviane. **Inclusão Digital nas escolas caminhos possíveis para se (re)pensar o dital em rede na prática pedagógica.** Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/article/view/33478>. Acesso em 04 de Julho de 2020.

PRIOSTE, Cláudia; RAIÇA, Darcy. **Inclusão digital e os principais desafios educacionais brasileiros.** Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/10457>. Acesso em 04 de Julho de 2020.

QUEIROZ, Joelma de Pontes Silveira. **A importância do uso da tecnologia como ferramenta pedagógica na sala de aula.** Disponível em:

<https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2018/article/view/102>. Acesso em 05 de julho de 2020.

A DESIGUALDADE EDUCACIONAL EM TEMPOS DE PANDEMIA: ÉTICA E EDUCAÇÃO EM PAUL RICOEUR

Mirtes Ingrid Tavares Marinho ¹⁰

Elton Moreira Quadros ¹¹

O presente texto procura examinar os conceitos de ética e educação para Paul Ricoeur. A intenção é entender como enfrentar o atual colapso em que vivemos e que afeta toda sociedade contemporânea a partir dos aportes teóricos desse filósofo. O referencial teórico é a hermenêutica fenomenológica e a metodologia baseia-se na pesquisa bibliográfica das obras do autor e seus comentadores. Para Ricoeur a ética fundamenta-se em viver bem com e para os outros, em instituições justas, tomando a justiça como parte integrante do desejo de viver bem, pois, ser justo não é ser bondoso, mas ser equitativo, e isto, nos leva a pensar a educação no âmbito social e político. A educação, portanto, é pautada pela ética e justiça, uma educação que se preocupa o eu, o outro e as instituições justas. A educação como práxis tende a promover uma ação humana mais sensata e, sobretudo, mais humanizada. Dessa forma, podemos determinar que o fim ético da educação é: buscar a vida boa (estima de si) para e com os outros (solicitude) em instituições justas, sendo assim, ampliando a compreensão de eficiência no uso do ensino remoto em tempos de pandemia seria imprescindível ter em vista os princípios do bem viver ricoeuriano às práticas pedagógicas.

Palavras – Chave: Justiça; Pandemia; Prática Pedagógica.

¹⁰ Mestranda do Programa de Pós-graduação em Memória, Linguagem e Sociedade na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB. Bolsista CAPES, mitm.fil@gmail.com.

¹¹ Professor orientador: Doutor em Memória, Linguagem e Sociedade na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, Professor do quadro permanente do PPG em Ecologia Humana e Gestão Socioambiental da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), eltonquadros@gmail.com.

INTRODUÇÃO

No presente artigo tencionamos realizar uma análise da questão da educação em tempos de pandemia, relacionando à ética e a educação no pensamento de Ricoeur. Se propomos que a ética da solitudine estabelece o si mesmo como um ponto efetivo do reconhecimento de si, do outro e das instituições justas, só podemos pensar uma alternativa para a desigualdade na educação remota na contemporaneidade: a solitudine.

Para tanto, trazemos a discussão crítica realizada pelo filósofo francês em algumas de suas obras e comentadores das mesmas. A análise aqui desenvolvida está relacionada aos acontecimentos atuais devido a pandemia e como repercute na educação brasileira, posto que a teoria ricoeuriano justifica legitimamente uma mudança concreta para o educador e a realidade educacional.

Por isso, quando colocamos o aprender a deixar a pensar (FREIRE, 2002), nos parece fundamental destacar a relação entre a ética e a educação. Nessa perspectiva o objetivo dessa pesquisa é propor essa discussão em torno do fim ético na educação, com vistas a promover ações humanas e justas, ponto em pratica o princípio de viver bem de Ricoeur.

Assim, a atualidade desse debate passa por uma nova maneira de pensar a responsabilidade que as instituições e os docentes têm como uma responsabilidade coletiva. Acreditamos que compreender isso nos levará a captar o processo que vai desde a tarefa do educador político a ética da solitudine e a educação, com toda a problemática existente.

METODOLOGIA

Foi utilizado o método de pesquisa hermenêutico fenomenológico, pois esse trabalho ocupa-se de problemas do dia-a-dia das pessoas, posto que, a pesquisa fenomenológica busca descrever e interpretar as coisas em si mesmas pela consciência interna do sujeito.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, já que seu propósito é interpretar o mundo com base na consciência do sujeito através de suas experiências (GIL, 2019). Pretendemos analisar conforme o contexto as experiências em relação ao espaço, a temporalidade, a corporeidade e o contexto das relações, para que possamos explicar conforme as

circunstâncias quando aconteceu, onde ocorreu, as pessoas que vivenciaram e verificar os laços produzidos na experiência (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013).

Para isso a pesquisa será baseada nos pressupostos teóricos do filósofo Ricoeur, comentadores do mesmo e outros pensadores que elaboraram trabalhos pertinentes ao assunto. Entretanto é importante salientar que podemos incluir outros pensadores caso o objeto de pesquisa peça.

O método de pesquisa escolhido tem por objetivo explorar valores, situações e práticas apoiadas na visão de mundo dos sujeitos e o significado de fenômeno ou experiência da comunidade em relação a um fenômeno, que aqui vem a ser a educação durante a pandemia.

REFERENCIAL TEÓRICO

Ricoeur é um filósofo que ao longo de sua vida tratou de diversos temas filosóficos, teológicos e científicos. Dentre tantos temas, ele abordou também a questão da educação, apesar de não ter escrito um livro específico sobre essa temática.

No livro *Leituras 1 Em torno ao Político*, Ricoeur (1995) escreveu *Tarefas do educador Político*, no qual descreve conceitos que julga importante acerca da educação. Logo no início o autor deixa evidente que esse texto se dirige aos intelectuais que buscam honestamente uma ação eficaz de educação política.

Antes de prosseguir, faz-se necessário deixar claro que a palavra “político” aqui não significa conotação partidária, mas sim, como algo necessário, isto é, é utilizada em seu sentido etimológico. Político vem do grego *politikos* que significa cívico. Portanto, Ricoeur (1995) fala:

Suponho dirigir-me a intelectuais que buscam como exercer honestamente uma ação eficaz de educação política; e digo imediatamente que incluo nessa categoria extremamente vasta todos os que se sentem responsáveis, por uma ação de pensamento, de fala e de escrita, pela transformação, pela evolução e pela revolução de seu país. Essas pessoas encontram-se nos sindicatos, nos partidos, nas associações de pensamento e nas igrejas (RICOEUR, 1995, p. 145).

Conforme Ricoeur (1995) é com essa responsabilidade que ele estava apegado e para demonstrar isso o autor dividiu o seu discurso em dois: i. tenta determinar em que nível da sociedade os educadores políticos podem ser eficazes; ii. Determinar essa eficiência.

Primeiro nosso filósofo analisa o fenômeno da civilização em três níveis: utensílios, instituições e valores. O nível dos utensílios é um campo vasto e que o autor diz ser “tudo o que pode ser considerado como acumulação de algo adquirido” (RICOEUR, 1995, p.146). Nesse ponto, nosso estudioso destaca dois pontos a serem analisados: a conservação e a inovação.

A conservação é concebida “quando o instrumento sobrevive ao seu uso ocasional (RICOEUR, 1995, p. 146); e a inovação “pode se aplicar ao instrumento conservado” (RICOEUR, 1995, p. 146). Aqui destaca a questão histórica, porque auxilia que toda invenção surge em um ponto histórico, em um lugar no espaço e é adquirido por todos com a variante do tempo, assim, as inovações são aquisições universais em prol da comunidade humana, isto é, não pertence a uma cultura em particular.

Para Ricoeur tudo o que se constitui como aquisição da humanidade, seja pelas máquinas e instrumentos, seja acerca de aspectos da vida, basta considerar sob a perspectiva da acumulação de algo adquirido, e nessa perspectiva ele afirma que: “toda experiência humana, na medida em que deixa rastros, documentos e monumentos, desenvolve-se ao modo de um utensílio disponível” (RICOEUR, 1995, p. 147).

Quer dizer, todas as produções da humanidade são utensílios disponíveis da humanidade, nesse ponto de vista, a civilização é única. Logo a civilização é definida por meios disponíveis em um dado momento histórico.

O segundo nível é o das instituições que são responsáveis pela apropriação da realidade, que significa que são as formas de existência social que a convivência entre todos é estabelecida de maneira normativa.

Para Ricoeur (1995) o fenômeno das instituições proporciona uma pluralidade de civilizações e, portanto, de experiências históricas. O estudioso destaca o exercício do poder da comunidade como o corpo, que divide a técnica de um lado e a economia do outro, tendo como central o papel da decisão política e o exercício da forma por parte do poder público. Logo a dinâmica institucional é vinculada ao poder.

Já o terceiro nível, os valores, trata-se da “reflexão do moralista sobre os valores (que) representa uma experiência comum dos valores numa determinada comunidade” (RICOEUR, 1995, p.150). Ele direciona os valores concretos, tais como: o poder, à propriedade e à experiência temporal. Sobre a experiência temporal que ele fala, podemos exemplificar ao fato de que o tempo de uma sociedade agrícola não é o mesmo tempo de uma sociedade tecnológica.

Temos então os utensílios compreendidos como algo abstrato, e os valores como concretos. Os utensílios apenas são uteis quando atribuímos um valor positivo a eles, e isso fica claro nesse exemplo de Ricoeur (1995): “a ideia de substituir a escravidão pela máquina só se tornou um valor positivo quando se perguntou como o esforço humano poderia ser poupado” (RICOEUR, 1995, P. 151).

O conceito de valores para este filósofo é “a substância mesma de um povo” (RICOEUR, 1995), em outras palavras, os costumes práticos de um povo: “um conjunto de imagens e de símbolos, pelos quais um grupo humano exprime sua adaptação à realidade, aos outros grupos e à história” (RICOEUR, 1995, p.152).

Dessa forma, cada grupo histórico tem sua própria ideia e a reproduz através de um *ethos*, de uma particularidade ética. Em Ricoeur *ethos* é “um poder de criação ligado a uma tradição, a uma memória, a um enraizamento arcaico” (RICOEUR, 1995, p. 152). Entendemos então que a humanidade é plural e em Ricoeur o educador político deve intervir utilizando os três níveis.

Tratando-se do primeiro, os utensílios, tem relação com a escolha coletiva, pondo como responsabilidade a tarefa de educar para a escolha coletiva, e sugere duas tarefas: i. abordar concretamente a significação ética de escolha de aspectos exclusivamente econômica; ii. Empenhar-se para estabelecer uma democracia econômica, na qual o maior número de pessoas participe e decida. Logo, cabe ao educador questionar: que tipo de homem construímos? O que esperamos a partir dessas possibilidades? Preparando para que os homens sintam responsáveis pelas decisões coletivas.

Quanto ao nível das instituições, compete evitar que a moral de convicção seja reduzida à moral da responsabilidade. No terceiro nível, Ricoeur apresenta que o educador deve integrar a civilização técnica universal à personalidade cultural e garantir que os valores do passado sobrevivam e atualizem.

Conforme Ricoeur (1995), usar os três níveis juntos equivale aos três níveis de intervenção do educador político:

Mas não gostaria que no espírito de quem quer que seja se dissociassem as três tarefas que atribuímos ao educador político e que correspondem aos três níveis de intervenção do educador político: luta pela democracia econômica, a oferta de um projeto para o conjunto de homens e para a pessoa singular; a reinterpretação do passado tradicional diante da ascensão da sociedade de consumo (RICOEUR, 1995, p.160).

A partir disso, pensa-se em uma ética da alteridade. A ética de Ricoeur é influenciada pela ética Aristotélica e Kantiana, embora as duas sejam importantes, ele dá prioridade a ética sobre a moral, sem excluir a necessidade de a visão ética passar pelo exame da moral, dado que a autenticidade da norma indica nossa reflexão em momentos de dúvidas, das quais realiza a ponderação sobre a ipseidade. Para Garrido (1994) para encontrar-se com a própria identidade, é importante o esclarecimento dialético entre identidade como *idem*¹² (mesmidade no tempo) e identidade como *ipse* (reconhecimento de si mesmo nas variações temporais e nas relações com os outros).

Se compararmos essa afirmação com o que Paulo Freire (2002) sugere ao falar da educação bancária, podemos afirmar que nessa educação ressalta a identidade como mesmidade, no entanto para a ética ricoeuriana devemos considerar a interação entre a identidade *idem* e *ipse*, isto é, uma educação libertadora, que propõe considerar cada criança, cada educando como um ser único que irá narrar sua identidade segundo um processo crítico e formador.

Para demonstrar essa ética, Ricoeur invoca a *Ética a Nicômaco* de Aristóteles para investigar a ética da solicitude, visto que, se algo é considerado como uma finalidade boa, como um bem, precisava ser estendido a todos, então nosso autor insere o que faltava: a alteridade.

Segundo Ricoeur (1996), Aristóteles reconhece o significado de alteridade quando reconhece que não somos capazes de buscar o bem por nós mesmos, estando no outro e no reconhecimento no outro, a possibilidade de buscar o bem.

Nosso filósofo propõe também que é necessário ter um elemento essencial, já que, mesmo na aspiração pelo bem, dar e receber não é igual, a solicitude. Declarando que na ética trata-se da bondade em relação ao outro e não a norma.

O importante nessa ética da solicitude é a dedicação da experiência do si mesmo como o outro, partindo do princípio de que somos iguais em nossa finitude. Para Ricoeur (1996) viver bem não se resume nas relações interpessoais, estendendo-se as instituições. A justiça apresenta características de solicitude, mas também a justiça se entende pela

¹² Para Grondin (2015, p.100) “Esta abordagem pressupõe que a identidade se reduz a um substrato físico idêntico, *idem*, através das idades e situações da vida. Ricoeur agrega a ele outro sentido de identidade, a identidade daquele que permanece sendo o mesmo porque pode manter sua palavra. Esta identidade não tem relação com a identidade física (*idem*, *sameness* em inglês), mas com o que Ricoeur denomina a identidade *ipse* (*self-hood*) ou a ipseidade.

instituição de uma estrutura como uma comunidade histórica. Colocando então a justiça em uma dimensão que tenciona o bem, ser justo é ser principalmente equitativo.

Para entendermos melhor como seria a aplicação da equidade na educação, Kechikian (1993) questiona qual a tarefa do educador em tempos tão conflituosos e Ricoeur o responde que vivemos em uma sociedade pluralista: religiosa, política, moral e filosoficamente, e que cada um conta com a força da sua palavra e que para entrar nesse universo problemático devemos pôr fim a uma educação e conteúdos autoritários, dominando a coragem e algumas antinomias, que o francês dá como exemplo iniciar os indivíduos simultaneamente à solidão e a vida pública, como forma de capacitá-lo a cidadania, sendo, portanto, importante desde o início ao aspecto político na educação.

Para as teorias de educação que conhecemos que são baseadas no cientificismo e/ou tecnicismo, nas teorias psicológicas do desenvolvimento e nas estratégicas da metodologia de ensino, a ética da solicitude pode soar questionável, pois essa posição científica constitui que o educando seja alguém capaz de enfrentar o mercado de trabalho, no entanto, nessa maneira de educar não se faz o uso da solicitude, uma vez que, esquece que cada criança é um ser único e que o professor e as instituições que pratica a solicitude consegue ver em cada aluno um futuro inédito.

Freire (2002) afirma que ensinar é deixar aprender, de outro modo, aprender a deixar pensar. A ética da solicitude é justamente reconhecer o outro como a si mesmo em uma relação pedagógica.

Diante da pandemia em que vivemos e das injustiças de desigualdades de renda, faz-se importante desenvolvermos uma forma de autoconhecimento e reconhecimento do outro, pautando a educação através da ética e da justiça, em uma educação que respeita o eu, o outro e as instituições justas.

A educação deve fazer uso contínuo do aprender a pensar, evitando assim a desumanização. Dessa forma, o fim ético da educação é: buscar a vida boa (estima de si) para e com os outros (solicitude) em instituições justas, para que assim possamos compreender qual a maneira mais eficaz para o ensino remoto com vistas a impedir que se instaure injustiças sociais.

Nesse aspecto, precisamos desempenhar mais a estima de si para combater as injustiças sociais que nos deparamos com a solução dada atualmente à educação brasileira. As aulas online durante a pandemia evidenciou a desigualdade do acesso à educação de qualidade no Brasil. De acordo com o Comitê Gestor da internet do Brasil

(data do documento), dados de 2018, 58% das casas brasileiras não tinham computadores e 33% não possuíam internet, o que mostra a diferença de recursos e condições para estudar entre os brasileiros. Além disso, há o fator da capacitação dos professores para as aulas remotas.

Fazendo uso dos princípios do bem viver ricoeuriano às práticas pedagógicas, promoveríamos uma ação mais humanizada, colocando em prática a ética da alteridade, ou melhor dizendo, a ética da solicitude, na educação brasileira, pois, ao pensar no outro procuraríamos outros meios possíveis de conceder as aulas atingindo a totalidade da população estudante, seja através de políticas públicas mais eficazes, seja por meio de maiores investimentos na educação e nas distribuição de recursos como o acesso a internet.

É por isso que Ricoeur, em entrevista no livro *Os Filósofos e a Educação* (1993), diz ser importante manter desde o início a dimensão política da educação. Pois as escolas devem levar em conta as realidades técnicas, econômicas e sociais. Para o autor não devemos preparar o alunado apenas para uma profissão, mas também para a cidadania, logo, pensar no outro como em si mesmo nos leva a considerar todos esses fatores importantes e nos faz exercer uma educação pautada na ética e na justiça.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Embora a alternativa encontrada na pandemia para não “perder” o ano letivo tenha sido as aulas remotas, o surto do COVID 19 expõe a exclusão digital por todo o Brasil. Segundo reportagem da Agência Brasil (2020) 134 milhões de pessoas tem acesso a internet, mas ainda há diferença quanto a renda, gênero, raça e regiões. Sobre o percentual que distingue as pessoas por renda, destaca por aqueles que recebem até um salário mínimo com 41% e mais de dez salários mínimos 92%, traçando por características socioeconômicas o privilégio esta entre os brancos com 75%. pretos 71%, amarelos 68% e indígenas 65%, e com grau de instrução acadêmica com curso superior com 97% e 16% entre os analfabetos.

Evidenciamos então uma situação de desigualdade, apesar de ter aumentado o acesso a internet nos últimos anos o uso está com as pessoas de classe, renda e escolaridade mais alta. Conforme o Comitê Gestor de internet no Brasil (CGI.br) ainda há

uma porcentagem muito elevada de pessoas que não tem computadores e não possuem internet em casa.

O presidente de Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes) e reitor da Universidade Federal da Bahia, João Carlos Salles em entrevista com Caroline Oliveira (2020) no *O Brasil de Fato* declarou que a pandemia deixou em evidencia uma enorme desigualdade social e uma forte exclusão entre os alunos, além de um grande déficit ao acesso as tecnologias digitais. O mesmo afirmou que no momento em que o Governo disponibilizou o auxílio emergencial, muitas pessoas não conseguiram acessar pela internet, ou seja, excluídas de uma certa vida social, mostrando o insucesso do Governo em incluir efetivamente grande parte da população às tecnologias. Portanto, desde estudantes da educação básica até a educação superior, faltam políticas públicas que dê a mínima estrutura para continuar os estudos na situação em que nos encontramos.

Salles (Oliveira, 2020) sinaliza que as desigualdades de recursos, de condições para estudar, de tempo e dedicação afeta a educação e que todos imaginaram que a tecnologia digital poderia salvar a educação nesse momento de pandemia, bem como, que as pessoas poderiam continuar as suas atividades normalmente, o que realmente não há como acontecer.

Para ser possível que as atividades continuem dois elementos são essenciais: o acesso à internet de qualidade (e aparelhos razoáveis para o uso) e a capacitação dos professores (para o uso adequado das tecnologias digitais).

Diante da nossa indefinição de política pública, faz-se importante que a sociedade comece a olhar para o outro, reconhecer o outro, no sentido de inclusão das pessoas, simultaneamente que procure ter garantias de qualidade, pois, não devemos tornar a educação como apenas uma fabricação de diplomas.

Ricoeur explica como é fundamental que a educação tenha uma dimensão política, tendo em vista a realidade do alunado, preparando-os principalmente para a cidadania (KECHIKIAN, 1993).

Para Ricoeur (1996) ética trata-se da bondade em relação ao outro, em aceitar o outro como a si mesmo, posto que posso me perceber como um outro e aceitar o outro como a mim, por esse motivo, o bem que precisa ser estendido a todos deve ser somado a alteridade, por isso, a ética da solicitude, já que, parte do princípio de que somos iguais em nossa fragilidade e finitude.

Do mesmo modo a justiça expõe atributos da solicitude, pois quando referida as instituições tem como fim além da vida boa, compreender o bem para si mesmo, o bem para a comunidade local e global (MARTINI, 2016).

Partindo dos princípios do bem viver ricoeuriano às práticas pedagógicas, promoveríamos uma ação mais humanizada, colocando em prática essa ética da solicitude, visto que, as teorias educacionais se a utilizassem consideraria cada aluno como um ser único e o docente conseguiria ver em cada um porvir diferente.

Para Baggio (2016) a educação como práxis proporciona ações humanas sensatas, tendo em vista que a pessoa encontra a verdade própria do saber e do reconhecimento de si mesmo, assim sendo a proposta ética de Ricoeur em função de uma vida boa pautada na justiça é um caminho possível para melhorar o mundo atual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse estudo apuramos as relações do pensamento de Ricoeur com a educação. Tais relações foram associadas a partir de alguns conceitos e categorias presentes em suas obras, uma vez que este não escreveu nenhuma obra dedicada à educação.

Em um primeiro momento, fizemos a análise do texto *Tarefas do Educador Político* do livro *Leitura 1: em torno do Político*, que Ricoeur considera ser ao menos três: a luta pela democracia econômica; a oferta de um projeto para o conjunto de homens e para a pessoa singular; a reinterpretação do passado tradicional diante da ascensão da sociedade de consumo. Destacou-se também que essas tarefas não podem ser desagregadas.

Em seguida, abordou-se a questão da ética em Ricoeur, que podemos definir no reconhecimento do outro como a si mesmo como meio viável para conduzir a educação no momento atual. Essa última parte do trabalho é um dos pontos dedicados a alguns dados sobre as principais conclusões da pesquisa e averiguação da sua aplicação empírica para a comunidade científica. Também se abre a oportunidade de discussão sobre a necessidade de novas pesquisas no campo de atuação, bem como novos debates com os estudos abordados ao longo do texto.

Nesse sentido, podemos refletir sobre a necessidade de uma problematização, no que diz respeito no processo e no próprio reconhecimento da responsabilidade das ações coletivas, colocando em pauta a ética da solicitude como meio possível de conduzir a

educação brasileira com o intuito de promover cidadania e definir soluções de acordo com as realidades técnicas, econômicas e sociais da população.

REFERÊNCIAS

BAGGIO, G. **Ética, pessoa e educação em Paul Ricoeur**. Dissertação de Mestrado – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio grande do Sul. Educação nas Ciências. Ijuí, 2016.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL (CGI.br), 2018. Disponível em: <https://www.cgi.br/>. Acesso em 30 de julho de 2020

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 33.ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2002.

KECHIKIAN, A. **Paul Ricoeur**. In: Os Filósofos e a Educação. Edições Colibri. Portugal, 1993.

MARTINI, R. M. F. **Paul Ricoeur: a ética da solicitude questiona a educação**. Pro-Posições, Campinas, v.27, n.2, p. 235-252, 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072016000200235. Acesso em 29 de julho de 2020.

OLIVEIRA, C. **Com aulas remotas, pandemia escancara desigualdade no acesso à educação de qualidade**. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2020/06/04/com-aulas-remotas-pandemia-escancara-desigualdade-no-acesso-a-educacao-de-qualidade>. Acesso em 30 de julho de 2020.

PILL, D. **Educação na pandemia deve priorizar a reflexão e cidadania, dizem experts**, 2020. Disponível em: <https://www.uol.com.br/eco/ultimas-noticias/2020/06/13/educacao-na-pandemia-deve-priorizar-reflexao-e-cidadania-dizem-experts.htm>. Acesso em 30 de julho de 2020.

RICOEUR, P. **Leituras 1 - Em torno ao político**. Trad. Marcelo Perine. Brasil-São Paulo: Edições Loyola, 1995.

RICOEUR, P. **Sí mismo como outro**. Madrid: siglo veintiuno editores, 1996.

VALENTE, J. **Brasil tem 134 milhões de usuários de internet, aponta pesquisa**. Repórter Agência Brasil. Brasília, 2020. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2020-05/brasil-tem-134-milhoes-de-usuarios-de-internet-aponta-pesquisa>. Acesso em 31 de julho de 2020.

QUAL IMAGEM DA EDUCAÇÃO ESTAMOS CONSTRUINDO? O ISOLAMENTO SOCIAL COMO INTENSIFICADOR DE PROBLEMAS PREEXISTENTES

Ana Cláudia Claudino Duarte (FAVENI)¹³

Francicleudo Soares da Silva (UFCG)¹⁴

Francisco Cleiton L. de Sousa (UFCG)¹⁵

Gilberlânia Soares da Silva (UERN)¹⁶

A palavra escola deriva do grego *skholê*, “lazer”, o qual designava um espaço onde os estudantes deveriam estar livres da pressão do trabalho para focar-se em estudar, instruir-se, refletir, etc. Todavia, o espaço escolar já não se enquadra nessa descrição. Segundo a OMS, a depressão é o mal do século XXI, transtorno correlacionado a introspecção, angústia, ansiedade e outros males mentais e psicológicos, que afetam sobremaneira os jovens. Assim, a pressão e cobrança escolares desde muito contribuem para a existência de tais problemas, muitas vezes invisibilizando a realidade. É de se esperar, portanto, que a atual medida de isolamento social intensifique o quadro descrito, por si já alarmante, sendo necessária a criação de estratégias para acolher e ajudar o alunado. No entanto, os procedimentos mais usuais durante as aulas remotas afastam-se dessa premissa, pois o que se verifica são alunos sobrecarregados, descrentes (de si, do ensino) e, muitos deles, francamente ofensivos para com a educação e aqueles que a representam mais proximamente: o professor. Este trabalho busca, pois, aquilatar qual imagem está sendo construída para a educação, tendo por base a experiência construída pelo ensino remoto no papel de professores (enquanto relato pessoal), bem como pelos comentários colhidos entre os alunos aos quais atendemos e outros, cuja própria experiência é compartilhada e ampliada graças às mídias digitais. A discussão teórico-metodológica envolve o questionamento do papel da escola e da educação, o que nos leva a uma reflexão histórica, utilizando Charlot (2014), Libâneo (2006) e Freire (1987) como referências principais.

Palavras-chave: Educação, Ensino remoto, Isolamento social.

¹³ Pós-graduanda no curso de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira pela FAVENI. Contato: letrasana701@gmail.com;

¹⁴ Graduado no curso de Letras – Língua Portuguesa pelo CFP/UFCG. Contato: francicleudo.soaresdasilva22@gmail.com;

¹⁵ Graduando no curso de Letras – Língua Portuguesa pelo CFP/UFCG. Contato: cleitonlimeira3930@gmail.com;

¹⁶ Mestranda do Programa de Pós Graduação em Ensino da UERN. Contato: gildaassessoria@gmail.com;

INTRODUÇÃO

A educação brasileira passou por significativas mudanças, a partir de meados do século XX, com a democratização do ensino e as novas demandas sociais que se converteram, por sua vez, em maiores cobranças para escolas, professores e alunos. Todavia, em contraposição aos novos rumos esperados, as práticas avaliativas e pedagógicas mantiveram-se quase inalteradas, apesar da proliferação de novos estudos, teorias, metodologias e técnicas desenvolvidas.

A esse respeito, Nóvoa (1999) fala sobre um excesso de discurso contraposto à pobreza de práticas, o que, numa sociedade desenvolvimentista, resvala em prospecções utópicas de futuro, enquanto negligencia-se o presente. Quanto à realidade brasileira, escolas e professores intitulam-se construtivistas, comprometidos com práticas crítico-sociais e anti-alienantes, enquanto prosseguem utilizando métodos tradicionais, muitas vezes, pautados pelo autoritarismo.

Ademais, o aluno, considerado por recentes teorias educacionais como agente principal da aprendizagem, encontra-se sobrecarregado pela nova pressão e pelas antigas, quais sejam as de decidir seu futuro profissional, a de competir com seus colegas pelas notas que garantirão esse futuro, além do desgaste físico e mental das tarefas escolares, familiares, sociais. Assim, o jovem do século XXI vê-se cercado de problemas que vão de emocionais a psicológicos.

De modo a agravar esse cenário, a rede brasileira de ensino teve que passar por uma modificação drástica e repentina em virtude das medidas de isolamento social como prevenção à COVID-19. Nesse sentido, as aulas presenciais foram substituídas pelo acompanhamento remoto, extremamente necessário para que o calendário escolar não seja ainda mais atrasado, porém alvo de inúmeras e severas críticas.

Atentos à nova realidade, objetivamos aquilatar qual imagem está sendo construída para a educação. Desse modo, a discussão teórico-metodológica envolve o questionamento do papel da escola e da educação, após uma reflexão histórica, utilizando Charlot (2014), Libâneo (2006) e Freire (1987) como referências principais.

Julgamos, pois, necessário que se verifique como problemas antigos estão sendo administrados nessa nova conjuntura, especialmente ao constatar a necessidade de novas estratégias para acolher e ajudar o aluno e que, contrariamente, os procedimentos mais usuais durante as aulas remotas afastam-se dessa premissa, pois o que se verifica

são alunos sobrecarregados, descrentes e, muitos deles, francamente ofensivos para com a educação e aqueles que a representam mais proximamente: o professor.

METODOLOGIA

Para melhor entender o momento vivido, optamos por dividir a pesquisa em duas partes. Inicialmente, lançamos um olhar sobre as principais tendências pedagógicas que surgiram no Brasil e ainda exercem influência nas abordagens atuais. “Pensar o passado para compreender o presente e idealizar o futuro”, palavras de Heródoto, resumem as razões do porquê assim decidimos proceder, uma vez que, embora dividamos a história em eras, nossas decisões e ações baseiam-se em comportamentos sociais construídos historicamente.

Além disso, buscamos refletir e analisar a posição dos profissionais da educação e dos alunos, baseamo-nos tanto em relatos de experiência enquanto professores que estão em adaptação ao ensino remoto, bem como pelos comentários colhidos entre os alunos aos quais atendemos e outros, cuja própria experiência é compartilhada e ampliada graças às mídias digitais. Ademais, buscamos subsídio teórico em autores que se debruçaram sobre as temáticas que aqui buscamos contemplar. Assim, metodologia adotada é a pesquisa exploratória, de natureza básica, e o procedimento é o bibliográfico, conforme divisão indicada por Gerhardt e Silveira (Org.), no livro *Métodos de pesquisa* (2009).

REFERENCIAL TEÓRICO

PERCURSO HISTÓRICO

Os primeiros momentos da educação no Brasil foram protagonizados pelos padres jesuítas, mais preocupados com aspectos moralizantes e catequéticos do que, de fato, com os educacionais. A metodologia então aplicada pode ser identificada com a que Paulo Freire (1987) nomeia “educação bancária”, na qual os conhecimentos são depositados nos alunos pelos professores, vistos como os verdadeiros agentes do processo e a quem cabia, portanto, expor o conteúdo para que o aluno passivamente o memorizasse e reproduzisse.

Nesse momento, o autoritarismo é a marca da relação vertical que se estabelece entre o educador e o educando. Não havia espaço para a livre expressão deste, sendo um

dos objetivos desse modelo educacional disciplinar sem questionar. A escola, portanto, prepara intelectual e moralmente o aluno, cabendo ao menos capaz esforçar-se para alcançar o mais capaz, pois, na feliz constatação de Libâneo (2006), o ensino tradicional prega a igualdade de oportunidades, mas desconsidera as desigualdades de condições.

Após a reforma pombalina, os aspectos religiosos da educação jesuítica foram substituídos pelo cientificismo e pseudo neutralidade do positivismo do século XVIII (GIL; PAVAN, 2013). No entanto, o novo modelo manteve a relação vertical entre educadores e educandos, porém agora com o respaldo da ciência, abordando assuntos mais práticos e úteis.

Os conteúdos ainda eram transmitidos como verdades absolutas, e o que competia às ciências sociais era tratado de acordo com os critérios dos naturais, além de transmitido com o mesmo rigor. Percebe-se, desse modo, que a maior mudança nesse período foi de ordem ideológica, e a mescla do ensino jesuítico e positivista – com o professor como centro, a exposição mecânica e a memorização como método e a avaliação como objetivo final do processo educativo – constitui o que hoje conhecemos como modelo tradicional de ensino.

Com a introdução do pensamento positivista nas práticas pedagógicas, o ensino passou a ser laico, contudo não se pode dizer que tenha sido introduzida a criticidade. Também nesse momento a escola é uma instituição mantenedora do *status quo*, há “uma exclusão muito acentuada de sujeitos que foram colocados à margem da sociedade, pois vemos crescer e se firmar a ideia de que alguns, de modo natural e inato, nascem para pensar e outros, para obedecer”. (GIL; PAVAN, 2013, p. 355).

Contrário a essa visão, por volta da década de 1960, assistimos, no Brasil, os frutos do trabalho de Paulo Freire. A corrente que se forma, diferentemente da educação bancária, é questionadora e crítica, além de fugir ao modelo tradicional de aulas expositivas. Sua configuração compreende uma pesquisa prévia sobre a vida dos futuros educandos, a fim de extrair de sua realidade concreta os conteúdos que serão explorados a partir de palavras geradoras. Os encontros ocorrem em um “círculo de cultura”, no qual o professor assume a função de coordenador do debate. (FREIRE, 1987).

Esta pedagogia freiriana, como é conhecida, direcionava-se, naquele momento, à alfabetização (e, hoje, diríamos letramento) de jovens e adultos. A premissa norteadora é a de que “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão”, implicando que através da educação os homens poderiam não só

compreender as relações do tipo opressor-oprimido, mas juntos superá-las também. (FREIRE, 1987, p. 29).

A despeito da eficácia do método freiriano de ensino, ainda na década de 1960, forças conservadoras e militares, seguindo o pensamento norte-americano em ascensão desde o final da Segunda Guerra, temiam revoluções como cubana e o comunismo. Como se sabe, o medo é um dos maiores inimigos do conhecimento, visto ser a ignorância um local muito mais seguro. Desse modo, o trabalho de Paulo Freire é encerrado no Brasil após o golpe militar de 1964.

Em substituição, a tendência pedagógica tecnicista, de linha liberal, primeira resposta às necessidades capitalistas, adentrou a educação brasileira com a Ditadura militar. À escola, segundo essa perspectiva, cabe selecionar e transmitir saberes úteis, habilidades e competências específicas ao desempenho de um papel na sociedade, isto é, o exercício de uma profissão.

Nas palavras de Libâneo (2006, p. 23), a tendência tecnicista “subordina a educação à sociedade” e sua função é apenas preparar mão-de-obra para a indústria. Desse modo, não há necessidade de instigar a investigação ou a individualidade, pois o aluno deve estar apto a responder veloz e eficazmente a um problema, mas não necessariamente de forma original. Como na educação bancária, os alunos são passivos quanto ao que aprendem, bastando a reprodução, uma vez que poderia ser perigoso o pensamento autônomo. (FREIRE, 1987).

Com o fim da Ditadura Militar, houve o ressurgimento de ideias mais democráticas que vieram a inovar a educação, as quais concretizaram-se como uma linha pedagógica progressista. As tendências dessa linha partem de uma “análise crítica das realidades sociais”, amparando “implicitamente as finalidades sociopolíticas da educação”. (LIBÂNEO, 2006, p. 20).

Ainda segundo o autor, dentro dessa linha destacam-se a tendência libertadora, cujo mentor foi Paulo Freire e sua pedagogia do oprimido; a tendência libertária, influenciada pelo anarquismo; e a tendência crítico-social dos conteúdos (ou histórico-social). As duas primeiras teriam em comum a relação horizontal entre educadores e educandos, visto que prezam a experiência e o trabalho grupal, sendo, portanto, comuns o anti-autoritarismo e a autogestão pedagógica. A tendência crítico-social, por sua vez, valoriza “a ação pedagógica enquanto inserida na prática social concreta”, isto é, a escola exerce a função de articular “a transmissão dos conteúdos e a assimilação ativa por parte

de um aluno [...] inserido num contexto de relações sociais”, de que resultaria o conhecimento criticamente reelaborado. (LIBÂNEO, 2006, p. 20).

Todavia, não há espaço numa sociedade capitalista para a institucionalização de uma linha pedagógica progressista, conforme Libâneo (2006), servindo as tendências mencionadas como apoio, ao lado de outras práticas, aos professores. Dessa forma, fala-se que a pedagogia construtivista seria a proposta mais aceita no Brasil como substituta ao modelo tradicional, sendo fruto do pensamento pós-moderno.

Nessa tendência, valoriza-se o ensino que, a partir de situações-problema apresentadas pelos docentes, instigue os alunos a levantarem hipóteses que respondam a esses desafios e a testarem-nas em sala de aula. Assim, a verdade dentro dos conteúdos trabalhados não está dada, ela é, sim, construída pelos sujeitos através de um trabalho cheio de percalços, que prevê a existência de erros, mas estes não são punidos. O que deveria ocorrer a cada erro, nessa concepção, é uma retificação do que se pensava saber até então, pois, como acentua Charlot (2014), assim é a vida, diferentemente da lógica científica e metódica.

Ainda conforme Charlot (2014), esse percurso educacional corresponderia a três etapas do Estado para com a educação: Educador, Desenvolvimentista e Regulador.

Antes da Segunda Guerra Mundial, o Estado, na sua relação com a educação, permanece um Estado Educador: pensa a educação em termos de construção da nação, paz social, inculcação de valores. A partir dos anos 1950 e, sobretudo, 1960, ele se torna Estado Desenvolvimentista: claramente (França, Japão, Coreia do Sul, Brasil etc.) ou de forma disfarçada (Estados Unidos), ele pilota o crescimento econômico e coloca a educação a serviço do desenvolvimento. (CHARLOT, 2014, p. 21).

Quanto ao Estado Regulador, desenvolvido por volta da década de 1980, ele requer sujeitos mais qualificados, seja como trabalhadores, seja como consumidores. O novo formato da sociedade globalizada exige, portanto, mais da escola, apesar desta ainda estar adaptando-se às mudanças provocadas pelo Estado Desenvolvimentista e pela recepção de um grupo muito maior e heterogêneo em seu interior. Assim, torna-se papel da escola, e sobretudo do professor, não só ensinar, mas ainda resolver problemas e “entregar” alunos bem-sucedidos, quando estes, francamente, vão à escola com o único propósito de tirar boas notas. (CHARLOT, 2014). Esta é apenas uma das contradições que discutiremos a seguir.

A NOVA IMAGEM DA EDUCAÇÃO

Durante muito tempo a escola foi espaço para poucos privilegiados. Com seu acesso democratizado, surgiram importantes mudanças relativas às concepções de sujeito e de sociedade, o que, portanto, resulta em múltiplas visões sobre a função da escola, uma vez que diferentes classes, com interesses divergentes, adentraram seu espaço, ressignificando práticas pedagógicas, relação aluno-professor-conhecimento, etc. (LIBÂNEO, 2006).

O caráter democrático das escolas permite, ainda, o discurso de que todos e qualquer um podem ser bem-sucedidos, todavia, uns precisariam esforçar-se mais do que outros para obter o sucesso (BOURDIEU, 2007). Destarte, a atividade e o empenho do aluno tornar-se-iam decisivos. No Brasil, no entanto, prevalece a opinião de que quem desempenha papel ativo na educação é o professor, não o aluno. Se aquele explica bem, este aprende. Se isso não ocorre, o problema está no docente que não exerceu sua função adequadamente. (CHARLOT, 2014).

Tal perspectiva é herança deixada pela visão pedagógica tradicional. Assim, formados segundo essa ótica, há uma dificuldade em assimilar o aluno como real protagonista do processo de ensino-aprendizagem, conforme preconizam as teorias educacionais modernas. Com esse impasse, segue-se negando o tradicionalismo que ainda persiste nas práticas docentes, da mesma forma como nega-se o esgotamento psicológico do aluno.

Ademais, no Brasil, teorias recentes sobre pedagogia e educação frisam a abordagem construtivista como a *politicamente correta*, isto é, a que melhor atenderia às atuais concepções de ensino. (CHARLOT, 2014). Todavia, como pode o professor ser construtivista se a escola é tradicional? Como pode mobilizar os alunos em torno da construção do conhecimento, em atividades intelectuais, quando ao final exige-se a atribuição de uma nota quantitativa? Como afirma Saviani, citado por Libâneo (2006, p. 20), os professores “têm na cabeça o movimento e os princípios da escola nova. A realidade, porém, não oferece aos professores condições para instaurar a escola nova, porque a realidade em que atuam é tradicional”. Ao que acrescenta a pressão exercida pela pedagogia oficial para “a produtividade do sistema e do seu trabalho”, isto é, para o tecnicismo. Eis a imagem das contradições enfrentadas pelo professor.

Evidentemente não se pode culpar o docente, pois, como diz Charlot (2014), ele apenas está tentando sobreviver às contradições sociais que envolvem sua profissão. De igual modo, é demasiado simplista culpar o aluno, e somente ele, pelo “fracasso escolar”, quando ainda são adotadas nas escolas avaliações com função classificatória, desprezando evoluções no desenvolvimento cognitivo, físico, afetivo ou social do aluno que migrou de um 2 para 6 – houve uma melhora, mas o aluno ainda é um “fracasso” por permanecer abaixo da média.

Nessa perspectiva, as colas, filas, tornam-se também uma tentativa de sobrevivência para o aluno, uma vez que se cobra dele uma nota acima da média, não o seu aprendizado. Assim, o objetivo de ir à escola tornou-se “passar de ano” a fim de conseguir um diploma que garanta um bom emprego. (CHARLOT, 2014; BOURDIEU, 2007). Desse modo, há uma contradição com relação ao que se espera do aluno e dos profissionais da educação: que aquele saia da escola apto a assumir seu papel de sujeito ativo, capaz de analisar e resolver problemas, apresentar ideias criativas, ser crítico e consciente politicamente, entre outros elementos que absolutamente estão fora de alcance quando não se visa ao saber, mas às notas.

Com isso, crescem as cobranças por excelência educacional em torno tanto de docentes, quanto de discentes. Elas vêm dos pais e da própria sociedade, afinal, o Estado Regulador precisa de sujeitos mais capacitados e, portanto, gera-se uma expectativa quanto ao futuro dos alunos. Silva (2011) fala sobre os malefícios do sistema avaliativo classificatório, pois incentiva a visão competitiva de que é preciso ser o melhor para ter reconhecimento familiar e social.

Nosso estilo de sociedade estabelece, através de “todo um sistema social e ideológico dominante”, padrões de comportamentos, aparências, até respostas e pensamentos, regulando “as relações sociais das pessoas, entre si” e invocando, para si, “o direito de normatizar a vida dos cidadãos”. (ALMEIDA, 1998, s/p). Além disso, classifica os sujeitos em duas classes: os ajustados socialmente e os desviantes, isto é, desajustados.

Cada vez mais, a incumbência de “ajustar” os alunos à sociedade recai sobre a escola, para além da disciplina. Assim, o êxito escolar ultrapassa o “passar de ano”. Trata-se, também, de aprender a se relacionar, desenvolver competências úteis para o mercado trabalhista, adequar seu discurso às diferentes esferas de interação social, etc. Para tanto, o professor deve estar atento tanto ao rendimento escolar do aluno, quanto ao seu comportamento e relacionamentos.

A despeito disso, sabe-se que os professores, em geral, afeiçoam-se mais aos alunos que se destacam, seja porque tiram notas boas, porque interagem nas aulas, ou são talentosos. Dessa forma, apesar de aprenderem rápido os nomes dos alunos ditos problemáticos, de saberem quais têm dificuldades, os professores convidam para os seus grupos de estudos, por exemplo, justamente os alunos que se destacam, não os que poderiam necessitar de maior atenção.

Por outro lado, de acordo com Bourdieu¹⁷ (2007), o “nível cultural” dos familiares mais próximos influi no êxito escolar dos alunos. Destarte, compreende-se que “ser mais apto” envolve, além de atributos pessoais do estudante, influências exteriores, familiares e sociais. Todavia, quando os atributos pessoais não correspondem às expectativas exteriores, ou mesmo quando há o temor de que não correspondam, gera-se na criança estresse, sobrecarga e, em casos piores, ansiedade, pois, “a maneira como os outros o irão avaliar, por sua vez, vai afetar aquilo que pensa de si mesmo”. (SILVA, 2011, p. 20).

Muito se tem falado recentemente sobre esse tópico, principalmente relacionado aos mais jovens. Segundo Camargo (2009), em consonância com Silva (2011) e Almeida (1998), a ansiedade é um estímulo natural do ser humano frente a situações de potencial perigo. Todavia, quando se apresenta de forma hiperbólica, pode ser prejudicial. Assim, as crianças “podem não ter uma crítica acurada sobre a possibilidade de seus medos serem exagerados ou irracionais, mas, não obstante, sentem a ansiedade em toda sua plenitude.” (CAMARGO, 2009, p. 5).

A esse respeito, Silva (2011) faz uma descrição dos alunos com ansiedade: eles têm maior dificuldade em apresentar seminários, ou exposições, não tiram suas dúvidas durante as aulas, além de raramente pedirem ajuda para seus problemas. “Em decorrência disso, o desempenho acadêmico é baixo, há uma maior reincidência em reprovações, dúvidas quanto à escolha profissional ou até mesmo a desistência dos estudos.” (SILVA, 2011, p. 20).

A profundidade da pressão exercida sobre os estudantes, de classe média até as camadas mais pobres, pode ser medida conforme se compreende o senso comum de ser o caminho escolar (e posteriormente o universitário) aquele que levará o indivíduo à

¹⁷ No texto referido, Bourdieu aborda a questão da desigualdade social como indicador de in/sucesso escolar, sobretudo nos níveis mais avançados. Todavia, numa perspectiva mais atual e focada na subjetividade do aluno, refletimos sobre aqueles que não alcançaram o êxito ou conseguiram alcançá-lo com grande dificuldade.

ascensão socioeconômica, por meio da obtenção de todos os diplomas que, teoricamente, garantem a *conquista* de um bom emprego. Isso é o que Bourdieu (2007) nomeia função mistificadora.

Ao perceberem que a “escola libertadora” e democrática na prática não oferece garantias verdadeiras de ascensão social, que ela mais castra do que liberta, desperta no aluno um “trabalho de má-fé”. (BOURDIEU, 2007). De tal forma, cresce a opinião comum, veiculada em corredores e, principalmente, na internet, de que os alunos fingem que aprendem e, portanto, os professores *fingiriam* que ensinam, questionando-se o processo de ensino-aprendizagem.

É impossível negar a existência de maus profissionais, atestam-na a experiência de boa parte da população brasileira. Todavia, reduzir todos os docentes a este estigma é desvalorizar ainda mais toda uma categoria que já enfrenta sérias dificuldades e descréditos. Além disso, dificulta o próprio ato de ensinar, dar aula, visto que é necessário o entrosamento educador-educando para que o processo se concretize de forma mais eficaz.

Aprofundando-nos mais nessa questão, compreende-se melhor as dificuldades em se adotar métodos construtivistas, pois a transferência do protagonismo do professor para o aluno pode agravar essa visão negativa. Por outro lado, se faz cada vez mais difícil persistir em aulas tradicionais, apenas, uma vez que o alunado é outro, afeito à cultura do prazer imediato, oposto à qualquer frustração, mas com todo o peso do seu futuro nas costas.

Desse modo, os currículos pedagógicos parecem ilógicos para os alunos, pois, como lembra Charlot (2014, p. 67), “A escola é um lugar onde o mundo é tratado como objeto e não como ambiente, lugar de vivência”, permitindo o questionamento do seu valor, uma vez que o que se aprende na escola apenas faz sentido dentro dela. Mesmo ao abordar temas importantes para os alunos, como a própria ansiedade, eles são explorados como conteúdo escolar.

Além disso, não podemos deixar de lembrar que a escola brasileira, rigorosamente, tentou barrar os celulares dos alunos e, agora, vê-se na necessidade de adaptar-se a uma realidade em que é obrigada a utilizar meios e aparelhos antes rechaçados por ela, os *smartphones*. Assim, o isolamento social impôs uma adaptação que já se fazia imperiosa, mas ocorria muito lentamente, e, como esperado, somam-se novos problemas aos já apresentados.

Não se trata unicamente de questionarmos a respeito daqueles que não conseguem acessar as aulas remotas (parcela significativa dos estudantes brasileiros), mas de também compreendermos como a educação está sendo vista por aqueles que têm acesso. Afinal, sabemos que esta situação é emergencial, pensada no momento mesmo em que a colocamos em prática, sendo repensada enquanto em execução.

Assim, como os alunos estão sendo afetados? Como estão respondendo ao novo contexto? Com as mídias digitais, sabemos que um dos tópicos principais nesse momento é o excesso de atividades solicitadas pelos professores e o esgotamento físico e mental dos alunos. O que se sobressai é a tentativa de manter a “normalidade”, contudo, há de se questionar o que é *normal* nesse cenário e como a escola irá se portar no pós-isolamento. Certo é, no entanto, que não será possível voltarmos ao estado anterior a este, à “normalidade”.

Ademais, é inviável, enquanto durar o regime especial de atividades não presenciais, tratar os assuntos da mesma forma como se estivessem sendo trabalhados em sala de aula, sem adequações didático-metodológicas. São diferentes tempos, diferentes espaços, ambientes diferentes de aprendizagem (os quais nem sempre possuem as condições ideais) e, além disso, os estudantes possuem condições desiguais de suporte e acesso às tecnologias. (VIEIRA; RICCI, 2020, p. 3)

Como bem apontaram Vieira e Ricci (2020, p. 3), “a desigualdade e vulnerabilidade, já visível, e muitas vezes ignorada, na escola presencial, foi fortemente acentuada com a pandemia. É necessário olharmos para isso”, não apenas agora, mas no futuro também. O esgotamento dos alunos tem sido massivamente compartilhado nas redes sociais, sobretudo através de memes, último refúgio e forma de lazer dos estudantes que viram o espaço escolar invadir suas casas, intensificando o sentimento de aprisionamento.

Às contradições anteriormente citadas, acresce a pressão para que este não seja um ano “perdido” para os estudos. Os pais cobram das escolas uma adaptação rápida, mas eficaz; as escolas pressionam os professores para que eles cobrem dos alunos mais tarefas e trabalhos que *mostrem* que se continua a trabalhar e ensinar. Em segundo plano fica o diálogo com os próprios estudantes, o qual também estava com saldo negativo anteriormente.

Hoje, mais do que nunca, corre a concepção de que os alunos fingem que aprendem um currículo que não lhes interessa, a fim de obterem as notas desejadas, para viverem um futuro que é incerto. A outra face dessa opinião, infelizmente, é a de que o professor, apesar dos seus esforços, finge que ensina.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A democratização da escola pública, como mencionado, foi um avanço inegável. No entanto, conforme Libâneo (2006, p. 12) não basta reivindicá-la para todos, é preciso “realizar nela um trabalho docente diferenciado em termos pedagógico-didáticos”. Assim, para uma escola verdadeiramente democrática urge proporcionar a *todos* os alunos o saber e o saber-fazer críticos, preparando-os para a vida social em todas as suas instâncias, como refere-se Libâneo (2006), ajudando-os a comunicarem-se com desenvoltura, a desenvolverem gosto pelos estudos e, principalmente, assumindo papéis na coletividade.

Baseada em Bourdieu (2007), Charlot (2014, p. 63) afirma que “Passado e futuro articulam-se no *habitus*, chave da reprodução. Portanto, para quebrar a reprodução, desconectar o futuro do passado e, assim, mudar a sociedade, é necessário mudar o *habitus*”. Desse modo, investigando o passado, esperamos agir de forma mais eficaz e humanizada no presente e, assim, garantir que no futuro nossos jovens não se sintam tão negligenciados, nem nossos professores sejam tão estigmatizados pelo descredito que, muitas vezes, recobre o sistema de ensino brasileiro.

Assim, nota-se a obsolescência do sistema tradicional de ensino, especialmente quando utilizado como tentativa de manter a “normalidade” em meio a um cenário tão inesperado quanto o atual. Constata-se, pois, a necessidade de novas abordagens que envolvam o aluno no processo de ensino-aprendizagem, outorgando-lhe também autonomia. Não falamos sobre o fim das aulas expositivas, necessariamente, mas a modificação da relação vertical em sala de aula por uma horizontal.

Quaisquer práticas pedagógicas devem, antes de mais nada, considerar que tipo de sujeito espera-se formar. Afinal, como sonhar com cidadãos preparados para (inter)agir com em situações que exijam autonomia, criticidade e desenvoltura linguística, se os métodos adotados são os mesmos de quando esperávamos sujeitos meramente disciplinados? Dessa maneira, não estaremos proporcionando aos alunos nem o saber, nem o saber-fazer críticos.

O aluno deve ser sujeito ativo de sua educação, correspondendo ao que se espera dele em sociedade, mas a figura do professor faz-se igualmente necessária. Assim, educadores e educandos devem conviver em harmonia, com respeito, aprendendo e

ensinando mutuamente, e não apenas *sobrevivendo* às pressões sociais que recaem sobre ambos.

De igual modo, percebe-se que o estado psicológico dos discentes também precisa ser considerado nesse momento através de uma nova ótica. As fragilidades antes encontradas, pode-se dizer, cresceram, porém, com a diminuição do contato – agora mediado por uma tela, quando não totalmente substituído por vídeo-aulas –, tornou-se ainda mais difícil determinar quais alunos precisam de maior atenção e cuidado.

Assim, o que buscamos evidenciar não é uma guerra em que professores e alunos encontram-se em lados opostos, mas que a relação destes, na qual se envolvem a própria instituição escolar, a família e a sociedade, está permeada por uma tensão gerada pelas contradições – para usar o termo adotado por Charlot (2014) – em que eles vivem, ou *sobrevivem*, e que tendem a entrar em choque.

Pensando nisso, é notório o desgaste que tal situação provoca. Todavia, tendo em vista que, hoje, cresce o número de pesquisas e de pessoas comprometidas com a educação qualitativa e, principalmente, atentas à fragilidade emocional e psicológica dos jovens em idade escolar, é possível vislumbrar que medidas corretivas possam ser efetivadas.

Na verdade, se admitíssemos que a desumanização é vocação histórica dos homens, nada mais teríamos que fazer, a não ser adotar uma atitude cínica ou de total desespero. A luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas, como “seres para si”, não teria significação. Esta somente é possível porque a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é porém, *destino dado*, mas resultado de uma “ordem” injusta que gera a violência dos opressores e esta, *o ser menos*. (FREIRE, 1987, p. 16).

Assim, esperamos uma prática pedagógica humanista, que considere os anseios, medos e pressões como parte da realidade dos alunos. Aspectos que devem ser compreendidos, acolhidos, mais do que como temas de trabalhos escolares – à desculpa de que são assuntos abordados nas escolas. De igual modo, uma prática que modifique a percepção negativa de que o professor finge que ensina e o aluno, que aprende.

Trata-se, evidentemente, de um anseio utópico, mas não impossível, posto que o atual momento de isolamento social vem a intensificar a necessidade de maior empatia entre os sujeitos imbricados no processo de ensino-aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos dados apresentados, percebe-se como as contradições enfrentadas pelos professores, das quais citamos apenas algumas, contribuem para a negatividade que recobre a imagem da educação. Obviamente, sendo a pesquisa fomentada por relatos de experiência e textos que abordam as problemáticas que envolvem a educação em diferentes momentos, não podemos afirmar que tenha sido feito um retrato fiel, mas um generalizado. Mesmo assim, compreende-se a necessidade de revitalização da imagem dos docentes e da própria escola, em especial agora e após o regime de isolamento social.

Já não podemos prosseguir com aulas totalmente tradicionais, e há muito já não deveríamos, não quando há décadas se fala sobre letramento, multiletramento e, mais recentemente, letramentos digitais e multimediosos. É imperioso que o aluno assuma sua função de protagonismo no processo de aprendizagem, mas sem diminuir ou menosprezar o papel fundamental do professor em acompanhar, orientar e mediar através do ensino. Assim, não se supõe o abandono da exposição oral, ou mesmo das atividades de fixação, mas que elas sejam auxílio na busca de conhecimento, não o caminho em si.

A palavra de ordem no momento deve ser flexibilidade. O aumento na carga de trabalhos para casa, envolvendo várias mídias, confecção de vídeos, *podcasts*, etc., deve ser dosado, uma vez que o aluno perdeu seu espaço de lazer para a escola, que adentra suas casas através de vídeo-aulas, chamadas pelo Zoom ou *Meet*, plataformas educacionais aos quais eles devem estar sempre atentos para acompanharem as atividades-*posts* dos professores.

Deve-se ter em mente que o espaço escolar e doméstico está temporariamente mesclado – embora os alunos sejam orientados a organizarem um espaço de estudo, usar uniforme durante as horas de aula, numa tentativa de traçar uma divisão entre os dois. Fato é que o lar já não representa o mesmo espaço de lazer que anteriormente, ao que se acresce o número de tarefas escolares que minimizam as horas de descanso, tudo num mesmo espaço, bombardeados com as notícias exteriores negativas sobre o progresso do COVID-19.

Assim, urge também o destino de maior atenção à prevenção à saúde mental, isto é, a observação atenta e humana aos alunos e às dificuldades enfrentadas por eles, mesmo que pareçam pequenas, e o encaminhamento desses alunos para o psicólogo ou outro meio assistencial de que disponha a escola ou o município. A escola, destaque-se, não pode

garantir a saúde mental dos estudantes, uma vez que há inúmeros aspectos que influem sobre eles que não estão sob o seu controle, ainda que tenham a ver com a educação. Todavia, abrir espaço para os educandos expressarem-se, dialogando, sem reprimir angústias, sentimentos e medos é um caminho para que o aluno seja entendido e se entenda realmente como sujeito e mais: um sujeito desejante, com voz e direitos, e não apenas deveres.

Baseada em Freud, Almeida (1998) afirma que um bom indicador de saúde mental, dentre outros, é a capacidade de articular amor (prazer) e trabalho (obrigações), sem que um exclua o outro. Dessa feita, infere-se que desequilibrar essa relação contraria os esforços atuais de prevenção e/ou promoção de saúde mental, esforços esses empreendidos, teoricamente, por instituições sociais tais como a escola.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Sandra F. Conte de. **O papel da escola na educação e prevenção em saúde mental**. Estilos clin. vol. 3 no. 4 São Paulo, 1998. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71281998000100015>. Acesso em: 15 de jul. de 2020.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. Organização de Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas** [livro eletrônico]. São Paulo: Cortez, 2014. (Coleção docência em formação: saberes pedagógicos). Disponível em: <<https://docero.com.br/doc/nn5n0>>. Acesso em: 27 de maio de 2020.

CAMARGO, Eduardo Vieira. **A ansiedade e seus efeitos na aprendizagem**. 2009. 30 f. Tese (Doutorado em Psicologia). Universidade de León, Departamento de Psicología, Sociología y Filosofía, España, 2009. Disponível em: <https://www.academia.edu/12591777/A_ansiedade_e_seus_efeitos_na_aprendizagem>. Acesso em: 18 de jul. de 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. O mundo, hoje, v.21.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Org.). **Métodos de pesquisa**. Universidade Aberta do Brasil. UAB/UFRGS. Curso de Graduação Tecnológica. Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, Daniela F. Viduani Sopran; PAVAN, Ruth. **A construção histórica das concepções pedagógicas presentes na educação superior no Brasil**. Quaestio, Sorocaba, SP, v. 15, n. 2, p. 349-362, dez. 2013.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da Escola Pública:** a Pedagogia Crítico Social dos Conteúdos. 21. ed. São Paulo: Loyola, 2006.

NÓVOA, António. **Os Professores na Virada do Milênio:** do excesso dos discursos à pobreza das práticas. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan./jun. 1999.

SILVA, Cleimar Rosa da. **Ansiedade no meio escolar.** 2011. 30 f. Monografia (Licenciatura em Biologia). Universidade de Brasília/Universidade Estadual de Goiás, 2011. Disponível em:
<https://bdm.unb.br/bitstream/10483/1819/1/2011_CleimarRosadaSilva.pdf>. Acesso em: 18 de jul. de 2020.

VIEIRA, L.; RICCI, M. C. C. **A educação em tempos de pandemia:** soluções emergenciais pelo mundo. OEMESC, Santa Catarina, Editorial mensal, Abr. 2020. Disponível em:
<https://www.udesc.br/arquivos/udesc/id_cpmenu/7432/EDITORIAL_DE_ABRIL__Let_cia_Vieira_e_Maike_Ricci_final_15882101662453_7432.pdf>. Acesso em: 15 de jul. De 2020.

A NECESSIDADE DE POLÍTICAS PÚBLICAS LINGUÍSTICAS PARA A CONSTRUÇÃO DA AGENTIVIDADE DO MIGRANTE NO BRASIL

Vinicius Villani Abrantes ¹⁸

A presente pesquisa está inserida no contexto das migrações transnacionais – do qual o Brasil é considerado um dos Estados destino e de acolhimento. Nesses contextos migratórios, a língua passa a ser um meio de subsistência, pelo seu respectivo papel no processo de (re)territorialização do grupo. A partir da Sociolinguística Interacional, a presente pesquisa buscará responder quais mecanismos devem ser incorporados dentro da constituição de políticas linguísticas de acolhimento. O objetivo geral é evidenciar a bilateralidade da crise migratória – no que se refere aos motivos da origem do fluxo migratório e as desqualificações do Brasil, enquanto País de destino, no processo de integração e acolhimento linguístico. Nessa linha de raciocínio, se torna objetivo específico, mencionar importantes pilares para a estruturação de projetos e programas de Português como Língua de Acolhimento para migrantes de crise – pilares que são essenciais também na composição das políticas linguísticas. Para atender os objetivos e suas conexões com os direitos humanos, realizar-se-á uma revisão bibliográfica em textos especializados, legislações e protocolos internacionais e nacionais. As respostas alcançadas pela presente proposta poderão servir para uma compreensão mais crítica do movimento, e por conseguinte, servir como base para novas perspectivas sobre os enfrentamentos da atual conjuntura. Por fim, é importante mencionar que, apesar dos avanços na legislação, o Brasil ainda não consolidou uma política efetiva de acolhimento e integração linguística que apresente parâmetros de formação e ensino do grupo e dos profissionais que pretendem atuar neste contexto.

Palavras-chave: Migrantes de Crise, Territorialização, Português como Língua de Acolhimento, Direitos Humanos, Sociolinguística Interacional.

¹⁸ Graduando do Curso de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF. Graduando do Curso de Direito do Instituto Metodista Granbery – IMG, vinicius.abrantes@letras.ufjf.br.

INTRODUÇÃO

A construção do Brasil é marcada por diversas ondas de imigrações que ajudaram na composição da sociedade em aspectos culturais, étnicos, sociais e econômicos. Cada um desses fluxos presenciados correspondeu a eventos e situações específicas dentro do plano nacional e internacional – neste ponto, fazendo um paralelo com a esfera jurídica, é possível perceber que cada um desses momentos “de diásporas” fizera com que a jurisdição necessitasse de matérias diferenciando os sujeitos de acordo com sua situação migratória.

O mundo está inserido em novas perspectivas da globalização e conseqüentemente, tais mudanças, também alteraram a mobilidade humana – é válido mencionar que, principalmente, as faces perversas da globalização, como descreve Santos (2001), interferem nesses processos diaspóricos, como também em outras searas internas: desemprego, retorno de doenças que já eram consideradas erradicadas, aparecimento de novas doenças (como é o caso da Sars-cov 2, causador da infecção COVID-19), diminuição da qualidade da educação, entre outros.

Nesse contexto, de acordo com o “Relatório de Atividades Meios de Vida 2019”, disponibilizado pelo Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados – Brasil, foram recebidos em 2019 mais de 27 mil venezuelanos (ACNUR, 2020a). Além disso, dados disponibilizados pelo Comitê Nacional para os Refugiados, apontam que o Brasil possuía mais de 200 mil solicitações de refúgio acumuladas, de pessoas provenientes de 90 países distintos – dados de outubro de 2018 –, sendo o número de refugiados reconhecidos no Brasil cerca de 32 mil pessoas (ACNUR, 2020b).

A ideia de que o Brasil é um Estado acolhedor tangencia a falta de estruturas adequadas (e consistentes) para que a real efetivação das jurisdições no tocante a concessão de refúgio e, por conseguinte, acolhimento. “Ainda assim, a alegórica ideia de que esta é uma terra que protege Direitos Humanos encontra amparo nas tradições diplomáticas abertas e democráticas que o Brasil manteve e mantém com o resto do mundo.” (SIQUEITA, *et al.*, 2020, p. 11).

Portanto, a presente pesquisa, inserida no contexto das migrações transnacionais, buscará responder quais mecanismos devem ser incorporados dentro da constituição de políticas linguísticas de acolhimento, levando em consideração a extrema importância

dessa estrutura para um acolhimento humano e efetivo do grupo de refugiados em território nacional.

Nessa ambiência, o objetivo geral é evidenciar a bilateralidade da crise migratória – no que se refere aos motivos da origem do fluxo migratório e as desqualificações do Brasil, enquanto País de destino, no processo de integração e acolhimento linguístico; se torna objetivo específico, mencionar importantes pilares para a estruturação de projetos e programas de Português como Língua de Acolhimento para migrantes de crise – pilares que são essenciais também na composição das políticas linguísticas.

Esta pesquisa se justifica pela alta relevância das políticas linguísticas, com um dos fatores que deve compor as diretrizes de acolhimento aos migrantes e refugiados. Da mesma maneira, se alega importante, a partir do momento em que se considera que boa parte da literatura especializada sobre a temática “Migrações” está sendo desenvolvida dentro de Centros e Faculdades de Direito e Relações Internacionais, sendo que a maior parte delas, não tem como objetivo e escopo entender e analisar a importância e aspectos da língua dentro de um fluxo migratório. Além disso, de acordo com Amado (2013) e Lopez (2016), até o presente momento, as pesquisas desenvolvidas dentro das inúmeras perspectivas de “língua e migrações”, ainda são bem escassas.

É importante mencionar que o grande anseio do desenvolvimento desta pesquisa é que os resultados e discussões aqui dispostos possam auxiliar e subsidiar a constituição e execução de novas políticas, projetos e programas que sejam destinados a migrantes e refugiados no país. Para além disso, pretende-se corroborar para o fortalecimento e evidenciamento das vozes desse grupo.

METODOLOGIA

A presente pesquisa está imersa pela perspectiva pós-estruturalista e pós-colonial (BHABHA, 2005 [1998]; SOUSA SANTOS, 2006¹⁹), partindo da premissa de que a

¹⁹ É extremamente relevante dizer que a ideia de poscolonialismo trazida por Boaventura Sousa Santos reflete um conjunto de posicionamentos teóricos críticos e analíticos, que buscam compreender e analisar o mundo contemporâneo pelo viés das desigualdades nas relações entre Norte e Sul. Vale acrescentar que o Sul, descrito pelo autor, não é o geográfico, mas sim o político, econômico e cultural. Portanto, o vínculo ao ideal pós-colonial entenderá a existência de outros formatos e métodos de vida e de produção de conhecimento – “a partir das margens [...] as estruturas de poder e de saber são mais visíveis” (SOUSA SANTOS, 2006, p. 28).

construção de identidades, por meio da aquisição de línguas, é um processo variável. Isto porque, não é possível considerar um discurso único (muito menos, verdades absolutas) dentro deste eixo temático. Portanto, para o desenvolvimento do presente estudo será utilizado critérios qualitativos críticos (CARSPECKEN, 2011), isto é, aspetos epistemológicos e métodos que entendem que são parte de um discurso indissociável: a cultura²⁰, a língua, a identidade e as práticas sociais.

A metodologia crítica, ao entender da conectividade das práticas sociais, do conhecimento e do poder, cumpre o papel que vai além de apenas descrever uma realidade social, ela também pretende apresentar discursos que possam corroborar para a mudança do quadro social e da problemática. O percurso analítico desta obra se dá por meio de sucessivos movimentos de interpretação, integrando novos elementos que advêm da análise de textos especializados, legislações e protocolos nacionais e internacionais, de maneira a construir um arcabouço teórico crítico que fundamente as convicções do pesquisador quanto a necessidade de construção e efetivação das políticas.

O BRASIL NO CONTEXTO: Alguns marcos de proteção

A participação do Brasil em diversos tratados de Direitos Humanos²¹, bem como as jurisdições internas²², como o Estatuto do Refugiado (Lei nº 9.474, de 1997), proporcionam a proteção e direitos sociais a todos aqueles que solicitam refúgio no país, inclusive durante o tempo de espera de deferimento de pedido.

Para além das legislações mencionadas, é importante mencionar que, neste contexto de acolhimento, também “é necessário aplicar valores sociais, morais e princípios constitucionais.” (FONTANA; ABRANTES; ROMERO, 2020, p. 71). A Constituição Federal de 1988, em seu dispositivo 3º, estabelece o princípio da solidariedade; isto é, “o indivíduo passa a interagir com a coletividade na busca do bem-estar social, dessa maneira, criando laços na comunidade inserida” (FONTANA;

²⁰ Neste ponto convém apontar que “A cultura é importante não só por ser o ambiente em que as pessoas se comunicam uma com as outras, mas por ser o ambiente em que as pessoas compreendem suas situações em geral, monitoram e explicam suas próprias ações [...] e formam e mantêm suas identidades pessoais.” (CARSPECKEN, 2011, p. 403). Para além disso, a cultura deve ser entendida como um meio “pelo qual as sociedades armazenam conhecimento e crenças em documentos [...]” (CARSPECKEN, 2011, p. 403).

²¹ A Convenção das Nações Unidas de 1951 sobre o Estatuto dos Refugiados e Protocolo de 1967.

²² Lei nº 9.474, de 22 de julho de 1997 — mecanismos de implementação da convenção e protocolo; Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017 e Lei nº 13.684, de 21 de junho de 2018.

ABRANTES; ROMERO, 2020, p. 71). Sendo assim, todas as jurisdições brasileiras destinada ao acolhimento e integração dos refugiados deve ser embasada nesse princípio.

À luz desse princípio, os refugiados devem ser acolhidos e territorializados à sociedade do Estado acolhedor e não devem ser forçados a abandonar a sua cultura de origem e a exercer outros hábitos linguísticos. Em teoria, essa universalização dos direitos fundamentais e humanos pelo direito internacional deveria gerar segurança e amparo legal aos migrantes de crise. Entretanto, é sabido que a legislação é reflexo da sociedade, portanto, não basta apenas expectativas de direitos, é necessário que os princípios estejam nas ações diárias e privadas (FONTANA; ABRANTES; ROMERO, 2020, p. 71).

Nesse contexto, é extremamente relevante apontar a Lei Municipal da Cidade de São Paulo nº 16.478/16, que estabelece uma Política Municipal para a População Migrantes. Sabe-se que a legislação supracitada antecedeu a Lei de Migração (Lei nº 13.445/17), que foi apontada como um grande avanço do Brasil no que se refere as garantias e acesso aos direitos sociais dos migrantes em território nacional. Entretanto, a legislação mencionada não apresentou marcos efetivos para o estabelecimento de uma Política linguística para o Acolhimento.

A partir de uma análise da legislação migratória da cidade de São Paulo fica visível que ela apresenta um maior alinhamento com as tendências internacionais, sendo assim uma política mais progressiva e democrática do que a apresentada pelo Governo Federal (OOMEN, 2017). Na legislação municipal fica estabelecido diretrizes para fomentar a maior participação social dos migrantes – e por conseguinte, uma maior interação da(s) língua(s) –, bem como a necessidade de agentes públicos qualificados para atuarem nesse contexto.

Os dois últimos pontos vão ao encontro da necessidade de políticas linguísticas que possam abarcar, não apenas diretrizes para o português como língua de acolhimento, como será possível visualizar na próxima seção, mas também a formação de profissionais com orientações sobre interculturalidade, aprendizagem de línguas, direitos humanos e outros direitos sociais decorrentes do contexto.

POLÍTICAS LINGUÍSTICAS PARA ACOLHIMENTO

A principal diferença entre o ensino de Português como Língua Estrangeira, amplamente conhecido como *PLE*, e o ensino de Português como Língua de Acolhimento, também conhecido como *PLAc*, está no público-alvo. Nas salas de aula da primeira denominação estarão presentes alunos que, de certa maneira, escolheram estudar aquele idioma para inúmeras finalidades e, em muitos casos, levando em consideração alunos que chegam até as salas de Português como Língua Estrangeira no Brasil, esses já possuem uma base do idioma.

Em via oposta, sabe-se que os movimentos migratórios trazem aos que se deslocam uma realidade bem complexa e imprevisível – o ensino de Português como Língua de Acolhimento, de acordo com Grosso (2010), vai além de uma noção de Língua Estrangeira ou Segunda Língua (L2), a aprendizagem nesses contextos tangencia questões étnicas, culturais e democráticas. Deve-se entender que ensinar português como Língua de Acolhimento é possibilitar que o aluno (refugiado) não apenas consiga adquirir as estruturas linguísticas, mas principalmente, possa utilizar a língua, de maneira, a criar sua *agentividade* e assim possa enfrentar desafios do cotidiano brasileiro.

A literatura especializada, conforme aponta Viebrock (2014) já *sloganizou* a nomenclatura “Português como Língua de Acolhimento”, entretanto, uma análise mais profunda e crítica é importante. Diversas pesquisas, como a das pesquisadoras Anunciação (2017) e Lopez (2016), apontam que nem sempre a Língua de Acolhimento realmente acolhe. Em muitos casos, ela pode acentuar a marginalização do indivíduo. O acolhimento pode ocorrer em “árabe, no caso dos Sírios, em *créole*, no caso dos haitianos” (ANUNCIÇÃO, 2017), em espanhol, no caso dos venezuelanos; nesse sentido, fica evidente que a língua de acolhimento precisa ser repensada a partir de uma perspectiva mais transcultural e translíngua (ANUNCIÇÃO, 2017; CANAGARAJAH, 2013; CÉSAR; CAVALCANTI, 2007).

Para além do ensino “aluno-professor”, a linguagem se constituiu através de práticas sociais, das atividades culturais, isto é, dos espaços performativos; operando ela mesmo [a língua] como um instrumento para a construção e negociação de sentidos e ideias (BHABHA, 2005). Neste ponto, convém mencionar que é extremamente necessário pensar em Políticas Linguísticas para o contexto migratório – sendo o Português como Língua de Acolhimento uma das possibilidades, mas nunca como uma “política fim e

restrita” (FONTANA; ABRANTES; ROMERO, 2020, p. 83) –, que possam englobar espaços performativos para que identidades possam emergir na integração dialógica entre os sujeitos sociais envolvidos.

LINHAS GERAIS SOBRE A PROMOÇÃO DO PORTUGUÊS

As diversas transformações na esfera internacional geraram a formação de diversos novos blocos econômicos e novas alianças entre diversos países. Nesse contexto, estabelece-se discursos para a promoção internacional de determinadas línguas – o português, dentro dessa ambiência, tem sido levado para o plano de internacionalização (ainda que de forma tímida) (DINIZ, 2012; 2020).

Um grande marco foi a criação da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), no ano de 1996. Diniz (2012; 2020) aponta que os objetivos da comunidade mencionada é a cooperação político-diplomática entre os Estado-membros, da mesma maneira, cooperação em aspectos tecnológicos, educacionais, científicos e administrativos. Nessa seara, também é relevante apontar que se menciona sobre a atividade conjunta dos Estados-membros, no que tange a promoção e difusão da língua portuguesa.

Em 18 janeiro de 2006, o Presidente da República no uso de suas atribuições aprova o Decreto nº 5.677 que cria a missão brasileira junto a Comunidade de Países de Língua Portuguesa. O Estatuto de Criação da Comunidade prevê a materialização de projetos que busquem a difusão e promoção da Língua Portuguesa, bem como prima por valores de paz, democracia, direitos humanos e justiça social. FONTANA; ABRANTES; ROMERO, 2020, p. 73)

Dessa maneira, é fulcral a integração dos Estados-membros da comunidade mencionada, no intuito de estabelecer diretrizes ou recomendações para a construção e estabelecimento de um instrumento que também abarque o Português como Língua de Acolhimento. Nesse sentido, construindo um instrumento coletivo de amizade (diretrizes políticas e linguísticas para acolhimento), capaz de quebrar quaisquer barreiras de intolerância e incompreensões.

PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO

A instauração dos programas e projetos destinados para os refugiados no Brasil se deu com base no modelo “Portugal Acolhe – Português para todos”, desenvolvido no âmbito do Plano de Integração dos Imigrantes em Portugal (ANUNCIAÇÃO, 2017). O projeto mencionado é desenvolvido pelo Ministério do Trabalho, da Solidariedade Social, do Ministério da Educação e da Presidência do Conselho de Ministros (FONTANA; ABRANTES; ROMERO, 2020). Entretanto, conforme menciona anteriormente nesta pesquisa, quando se transporta a ideia para o contexto brasileiro deve-se problematizar o feito, já que o Brasil não possui uma política linguística e social forte e consolidada quanto Portugal, no que tange o acolhimento e amparo dos alunos que estão imersos nesse estilo de ensino.

Para o desenvolvimento das atividades de Português como Língua de Acolhimento, os pesquisadores Fontana, Abrantes e Romero (2020) propõem bases essenciais para que programas e projetos desse nicho possam se estruturar de forma consistente. A formação, a prática e o trabalho conjunto são os pilares propostos – a formação do profissional que vai atuar nesse contexto deve perpassar por conceitos e ênfases translíngues e transculturais.

Os professores devem ter em mente a essas competências para compreender e ajudar o aluno a atuar entre as culturas e as línguas presentes em sua vida. Tudo isso para não silenciar aquele que é oprimido pelo Estado e também pela sua condição de refugiado. [...] [ao calarem suas vozes], eles são transformados em alunos de língua minoritária e marginalizada [...]. (FONTANA; ABRANTES; ROMERO, 2020, p. 79).

Além da formação, conforme mencionado, a prática também se mostra extremamente relevante, haja vista que o contexto da sala de aula de Português como Língua Estrangeira é bem diferente da sala de Português como Língua de Acolhimento. Na prática, o professor compreende que o aluno tem a necessidade não apenas de aprender a língua, mas também de aprender outros fatores culturais daquele país. (FONTANA; ABRANTES; ROMERO, 2020). Isto é, o professor não adquire todas as respostas apenas dentro da formação teórica, é necessário a atuação dentro dos desafios de uma sala de aula de Português como Língua de Acolhimento.

O trabalho conjunto (das iniciativas que atuam dentro desse contexto), sem dúvidas, favorece e fortalece os dois pilares colocados anteriormente – na troca de experiências de profissionais da área.

Nenhuma dúvida se tem de que a atuação separada é extremamente prejudicial ao contexto como um todo; uma comunicação entre as atividades e programas realizados, isto é, um trabalho conjunto e colaborativo, favorece os dois pilares citados anteriormente – corroborando com a formação da sensibilidade profissional, bem como propicia a comunicação das vivências dos diversos professores da área. (FONTANA; ABRANTES; ROMERO, 2020, p. 82).

Em acréscimo a ideia de pilares para a construção e efetivação dos programas, é importante mencionar a necessidade de uma sensibilidade profissional e pessoal daquele que atua como professor e/ou tutor de Português como Língua de Acolhimento, para que possa administrar de maneira consciente e segura as atividades, tornando-as de fato inclusivas e humanas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com todas as informações apresentadas, torna-se visível que apesar do Brasil ter firmado compromisso com a comunidade internacional em relação ao acolhimento dos refugiados (por meio da legislação constitucional e infraconstitucional, como é o caso da Lei de Migração de 2017), muitos desses dispositivos não têm sido colocados em prática. Situações de desrespeito e violações, contra ao grupo de refugiados, podem ser encontrados diariamente; nessa ambiência, a falta do “domínio da língua portuguesa” agrava ainda mais o contexto, gerando uma marginalização ainda maior do grupo.

O Brasil se depara com um crescimento constante do fluxo migratório que tem o país como o lugar de destino – é claro que essas alterações nos números também refletem não apenas adaptações em questões geográficas e de integração, como também em diversos projetos e programas que passam a atuar e a desenvolver (políticas horizontais) atividades de Português como Língua de Acolhimento.

Dessa maneira, a presente pesquisa apresenta pilares específicos para o estabelecimento de projetos voltados ao Português como Língua de Acolhimento, ressaltando que o PLAc é uma das práticas possíveis dentro do contexto de acolhimento

linguístico, por conseguinte, não podendo ser visto como uma política fim e restrita. Foi apontando, então, a necessidade de profissionais que possuam conhecimentos teóricos e práticos, da mesma forma que os projetos possam ser realizados em conjunto com outras atividades específicas para o acolhimento e integração dos imigrantes. É necessária uma política linguística completa que possibilite e crie mecanismos para que os deslocados forçados se tornem atores do processo social – agentividade do grupo.

Nesse ponto, é evidente que a crise não está apenas no Estado de origem desses indivíduos que necessitam migrar, mas também no país de destino (naquele no qual se pretende refugiar) – corroborando com a tese de Bizon e Camargo (2018) sobre “bilateralidade da crise” –, pode-se dizer, então, que estamos diante de migrações de crise, haja vista que, em muitos casos, o país de destino não está devidamente preparado para estabelecer esses imigrantes – os refugiados encontram diversas dificuldades para a busca por emprego, por residência e por melhores condições para a sobrevivência, e atrelado ao mencionado, a língua portuguesa acaba se tornando um elemento intimidador e limitador.

Por fim, é importante ressaltar que nesse cenário de incertezas e fechamento de fronteiras que vivemos, é dever do cidadão brasileiro refletir dentre muitos tópicos, também sobre o longo caminho traçado até o presente momento para a consolidação dos direitos humanos, de maneira geral, em todos os seus níveis e a importância de não retroceder em nenhum dos aspectos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todas as pessoas que me acompanham na construção dessa jornada, em especial, minha mãe. Um agradecimento especial também ao Grupo de Ensino e Aprendizagem de Línguas (GRENAL), do Instituto Federal da Paraíba pela oportunidade de participar como comunicador de pesquisa do II Simpósio de Línguas do IFPB. Esta pesquisa é dedicada a todos aqueles que um dia tiveram que, de maneira forçada, fugir do local de origem e se depararam com a obrigação de interagir com um novo cenário, por diversas vezes, despreparado para o acolhimento.

REFERÊNCIAS

- ACNUR – Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados. Relatório de Atividades de Meios de Vida 2019. **ACNUR Brasil**, 2020. Disponível em: < <https://www.acnur.org/> >. Acesso em 20 julho de 2020a.
- ACNUR – Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados. Protegendo Refugiados no Brasil e no Mundo. **ACNUR Brasil**, 2020. Disponível em: < <https://www.acnur.org/> >. Acesso em 20 julho de 2020b.
- AMADO, R. S. O ensino de português como língua de acolhimento para refugiados. **Revista da Sociedade Internacional Português Língua Estrangeira (Siple)**, ano 4, ed. 7, n. 2, out. 2013. Disponível em: < http://www.siple.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=309:oensino-de-portugues-como-lingua-de-acolhimento-pararefugiados&catid=70:educacao-7&Itemid=113 >. Acesso em: 20 de junho de 2020.
- ANUNCIACÃO, R. F. **Somos mais que isso**: práticas de (re)existência de migrantes e refugiados frente à despossessão e ao não reconhecimento. 2017. 127 f. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.
- BHABHA, H. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMF, 2005 [1998]. 276p.
- BIZON, A. C. C.; CAMARGO, H. Acolhimento e ensino da língua portuguesa à população oriunda de migração de crise no município de São Paulo: por uma política do atravessamento entre verticalidades e horizontalidades. In: BAENINGER, R. *et al.* (Orgs.). **Migração Sul-Sul**. Campinas: Núcleo de Estudos de População “Elza Berquó” – Nepo/Unicamp, 2018.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016a. 496 p.
- BRASIL. Lei no 13.445, de 24 de maio de 2017. Institui a Lei de Migração. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 mai. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13445.htm. Acesso em: 10 de julho de 2020.
- CAMARGO, H. R. E. de. **Diálogos Transversais**: Narrativas para um Protocolo de Encaminhamentos às Políticas de Acolhimento a Migrantes de Crise. 2019. 272 f. Tese (Doutorado) - Curso de Linguística Aplicada, Departamento de Linguística Aplicada, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2019.
- CANAGARAJAH, S. **Translingual practice**: global englishes and cosmopolitan relations. Londres; Nova York: Taylor & Francis Group, 2013.

CARPECKEN, P. Pesquisa qualitativa crítica: conceitos básicos. **Educação & Realidade**, v. 36, n. 2, p. 395-424. Maio/ago. 2011.

CÉSAR, A. CAVALCANTI, M. Do singular ao multifacetado: o conceito de língua como caleidoscópio. In: CAVALCANTI, M.; BORTONI-RICARDO, S. (Orgs.). **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas: Mercado de Letras, 2007, p. 45-66.

DINIZ, L. R. A. **Para além das fronteiras**: a política linguística brasileira de promoção internacional do português. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2020. 276p.

DINIZ, L. R. A. **Política linguística do Estado brasileiro na contemporaneidade**: a institucionalização de mecanismos de promoção da língua nacional no exterior. 2012. 378 f. Tese (Doutorado) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

FONTANA, A. C. de O.; ABRANTES, V. V.; ROMERO, T. G. O papel do português como língua de acolhimento nas políticas públicas de integração de migrantes de crise: uma visão jurídico-linguística. In: SILVA, Raquel Castilho da; ABRANTES, Vinícius Villani (org.). **Reflexões iniciais sobre direito internacional**. Curitiba: Brazil Publishing, 2020. p. 1-240.

GROSSO, M. J. Língua de Acolhimento, Língua de Integração. **Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 9, n. 2, p. 61-77, 2010. Disponível em: < <http://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/download/5665/4694> >. Acesso em: 10 de julho de 2020.

OOMEN, B. Beyond the Nation State? Glocal citizenship and its consequences for integration. In: BAUBÖCK, R.; TRIPKOVIC, M. (Eds.) **The integration of migrants and refugees: An EUI forum on migration, citizenship and demography**. Florence: European University Institute, 2017. p. 57-60

SÃO PAULO (Município). Prefeitura Municipal. Lei Municipal nº 16.478, de 8 de julho de 2016. Institui a Política Municipal para a População Imigrante, dispõe sobre seus objetivos, princípios, diretrizes e ações prioritárias, bem como sobre o Conselho Municipal de Imigrantes. **Secretaria do Governo Municipal**, São Paulo, SP, 8 jul. 2016.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SIQUEIRA, E. C. V. de., *et al.* “A Pandemia de Covid-19, Direitos Humanos e Refúgio no Brasil”. **Cadernos de Pesquisa Direito Internacional sem Fronteiras**, vol. 2, n. 1, jan/jun 2020. DOI: < <https://doi.org/10.29327/217225.2.1-1> >. Acessado em: 29 de julho de 2020.

SOUSA SANTOS, B. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. 3. Ed. São Paulo: Cortez Editora, 2006. 511 p.

LOPEZ, A. P. A. **Subsídios para o planejamento de cursos de Português como Língua de Acolhimento para imigrantes deslocados forçados no Brasil**. 2016. 260 f.

Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

VIEBROCK, B. Just a change of prefix? From inter-to transcultural foreign language learning and back. In: **Sloganizations in Language education Discourse conference**. 2014, p. 24.

LITERATURA E FOTOGRAFIA COMO PRÁTICAS DE RESSIGNIFICAÇÃO DA CULTURA NEGRA

Camila de Matos Silva²³

Este texto dedica-se pensar a literatura e a fotografia como práticas discursivas, antirracistas, e ressignificação da identidade/cultura negra. Tomando como arcabouço fotógrafas e escritoras negras, afro-brasileiras. Para tanto recorreremos as escritoras Ana Maria Gonçalves, Conceição Evaristo e Louise Queiroz, bem como as fotógrafas Alile Dara e Marcela Bonfim. Procurando entender como a literatura e a fotografia são dispositivos de ancestralidade, cura e ressignificação.

Palavras-chave: Interartes, Afro-feminino, Resistência. Oroboro mnemônico.

²³ Doutoranda em Teoria da Literatura na Universidade Federal de Pernambuco- UFPE, Mestra em Literatura e Cultura pela UFPB e licenciada em Letras pela UFMG. Bolsista CAPES. E-MAIL: camiladematossilva@gmail.com

INTRODUÇÃO

Onde estão nossas vozes nas artes interartes brasileiras? Quando pensamos no lugar/espço que a arte negra tem no nosso país, a literatura e a música, por exemplo, estão claramente mais representadas, como alguns nomes já consolidados como Machado de Assis, Cartola, dona Ivone Lara, etc, todavia mesmo dentro de um território aparentemente bem firme, percebemos que existe ainda uma grande lacuna representativa. Grandes nomes nos dão a falsa sensação de que algumas áreas artísticas estão bem consolidadas, enquanto que, na verdade, não estão. Falta representatividade, falta um engajamento social compromissado em divulgar e conhecer as interartes da cultura afro-brasileira. Principalmente no que tange às mulheres e suas produções culturais e artísticas. Neste, sentido nosso trabalho procura devires no romance *Um defeito de Cor*, de Ana Maria Gonçalves; os poemas “Vozes Mulheres e “Eu-mulher”, de Conceição Evaristo; “Resisto” e “Ribeirinha”, de Louise Queiroz. Como também fotografias das artistas Alile Dara e Marcela Bomfim.

Procuramos ler tais obras à luz das teorias de Risério, Magalhães, Bhabha, Prandi, Martins, Sontag, Bernd, etc as quais estão muito consolidadas nos estudos culturais. Prezamos neste estudo por um olhar desde dentro, que reconhece a importância de contar outras vertentes da História, e necessidade de uma História que não seja única. Contada e vista pelos olhos de quem também percebe no corpo e na alma o reflexo de ancestralidade negra.

A epistemologia *oroboro mnemônico* foi construída na minha dissertação de mestrado, pensada como uma possível rota de fuga para se ler mulheres negras na diáspora. Entendendo que são necessárias criações, dentro da Teoria Literária e das Interartes, de novos marcadores operacionais que nos possibilitem ler e analisar obras de mulheres negras, na diáspora, pensadas fora do cânone e fora da perspectiva branca e eurocentrada.

UM OLHAR DESDE DENTRO

É na tentativa de trazer à tona vozes dos sujeitos “marginalizados” e juntar os rastros, instalados a partir do caos da escravidão, que as obras escolhidas são escolhidas como modos operandis de ressignificar as artes negras, escritas e produzidas por

mulheres negras. As interartes afro-brasileiras, em especial literatura e fotografia, permitem ao negro falar por si/sobre si, e contar sua própria história e revisar a História “oficial”. Chimnada Adiche nos lembra que “As histórias importam. Muitas histórias importam. As histórias foram usadas para espoliar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar. Elas podem despedaçar a dignidade de um povo, mas também podem reparar essa dignidade despedaçada” (2019, p.32).

As artistas elencadas aqui utilizam a arte como matrizes de ressignificação e cura, produzidas como modos de enfrentarem a misoginia e o racismo, pelos múltiplos labirintos da memória. Evocam recursos mnemônicos; grafando e/ou projetando, na escrita e na imagem histórias e História - como recursos de polifonias, resistência e demonstração de afeto pela ancestralidade e religiosidade de matriz africana. A voz ancestral-diaspórica (e feminina) que percorre em todo o trabalho das escritoras e das fotógrafas é a mesma que impulsiona e traz à tona recordações dolorosas de uma História brutal, mas que também traz um legado de fé, resiliência e muita coragem. Tais mulheres conseguem transformar e projetar imagens de afetos e sentimentos de pertencimentos ancestrais valiosos da/para diáspora africana. Bem como produzem um grande *oroboro mnemônico* - pensado a partir da ideia de transitoriedade, autocuidado, renovação, da reavivamento coletivo e individual. *O oroboro mnemônico* é uma noção estratégica desenvolvida, por mim, como rota de leitura para as literaturas afro-diaspóricas, bem como para as interartes da diáspora africana.

O oroboro, por ser construído representando um movimento espiral e contínuo, é um processo dinâmico e transformador da vida. É aquele que cria, renova e remonta identidades - a partir das memórias selecionadas e contadas ao longo desses movimentos. Mesmo com a morte do corpo, o oroboro é capaz de fazer/renascer, renascer a partir da ancestralidade e da memória (SILVA, 2018, p. 60).

Grafar, visitar, e trazer para o centro o passado escravocrata, na contemporaneidade, desencadeia, no mínimo, questionamentos a respeito de tanta crueldade e exclusão. Ainda é sombrio revisitarmos os “guardados da memória”. Tomando de empréstimo a fala de Antônio Risério:

O negro, numa sociedade escravista (ou “apenas” discriminatória), é uma fábrica de defesas psicológicas. Sua relação com a cor de sua pele jamais é tranquila, pouco importando que se dê pela via da afirmação racial agressiva ou pelo terrível caminho por onde chega a partilhar do juízo negativo que se faz a respeito dele mesmo. É por isso que ele sempre desenvolve uma sensibilidade toda especial. Nunca, ou quase nunca, está com a guarda baixa. No instante mais

imprevisto, a diátribe racista poderá estabelecer seu domínio de campo, flechando-o fundamente. A literatura vai servir ao negro, nesta circunstância, como couraça protetora [...] (RISÉRIO, 1993, 78).

A citação nos lança para a emblemática (re)configuração e/ou (re)construção da identidade negra, em solo brasileiro. Essa (re)construção foi (ainda é) um embate cultural, e sociológico muito doloroso em relação ao estereótipo negro, principalmente, da mulher negra. A respeito deste “embate” Bhabha nos esclarece:

O afastamento das singularidades de “classe” ou “gênero” como categorias conceituais e organizacionais básicas resultou em uma consciência das posições do sujeito – de raça, gênero, geração, local institucional, localidade geopolítica, orientação sexual – que habitam qualquer pretensão à identidade no mundo moderno. O que é teoricamente inovador e politicamente crucial é a necessidade de passar além das narrativas de subjetividades originárias e iniciais e de focalizar aqueles momentos ou processos que são produzidos na articulação de diferenças culturais. Esses “entre-lugares” fornecem terreno para a elaboração de estratégias de subjetivação – singular ou coletiva – que dão início a novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação, no ato de definir a própria ideia de sociedade. É na emergência dos interstícios – a sobreposição de domínios da diferença – que as experiências intersubjetivas e coletivas de nação, o interesse comunitário ou o valor cultural são negociados. De que modo se forma sujeitos nos “entre-lugares”, nos excedentes da soma das “partes” da diferença (geralmente expressas como raça/classe/gênero, etc.)? (BHABHA, 1998, p.19-20).

Neste sentido, de (re)configuração e processos identitários, partimos da ideia de passado-presente e futuro - *oroboro mnemônico* - juntos, por acreditarmos que tal perspectiva nos lança para o futuro (perspectivas) estando na contemporaneidade, ao mesmo tempo em que nos faz regressar ao passado. O que para nossa análise muito tem a contribuir, uma vez que as identidades afro-femininas sofreram (e sofrem) inúmeras tentativas de mutilações. Com isso acreditamos que pensar um trabalho aliando tais interartes, as quais têm como dínamo a vertente mítico-mística de matriz africana, pode contribuir para o entendimento (tentativa) identitária - de uma linhagem de mulheres que vêm resistindo há séculos contra um sistema excludente. Magalhães afirma que:

Enfim, os negros, mesmo com todas as voltas que davam na “árvore do esquecimento” antes da partida, tinha alma inquieta regida pó Exu e conseguiram preservar alguns elementos importantes de sua cultura. Trouxeram consigo enormes bagagens culturais, como arte, gastronomia, religiões com seus usos e costumes sagrados, linguajar próprio, ritmos e vozes. E, para ganharem força para viver, ou melhor, sobreviver, buscavam formas de se divertirem. O fato de terem vindo sem nenhum pertence pessoal fez com que substituíssem os objetos utilizados em sua cultura por outros aqui no Brasil (MAGALHÃES, p, 92, 2010).

Iniciaremos nossas análises com os poemas de Louise Queiroz e Conceição Evaristo:

Ribeirinha
Afluente misterioso
desponta de olhos negros
sutis.

De açoite
rompe pedras firmadas
às margens do rio

Penetra o âmago
de imensuráveis desejos
contidos

e se derramam sorrateiro
na curva ínfima
que nasce em torno do meu umbigo.
(QUEIROZ, p. 221, 2016)

No poema “Ribeirinha” temos a referência desde o título ao Orixá Oxum, orixá das águas doces - dona do “afluente misterioso”. Encontramos marcas de resistência por parte do eu lírico - “De açoite/rompe pedras firmadas/às margens do rio”. O eu lírico põe no colo da iabá seus anseios e medos e busca na fé em Oxum lutar e resistir. Oxum apesar de maternal é um orixá de luta e nos ensina que o “mesmo mel que adoça, queima”. Notamos a afetividade, mencionada por nós no título desde artigo, uma afetividade única que se refere à ancestralidade e à ligação com Oxum. Segundo Cruz:

Os fragmentos dispersos de culturas africanas em nosso cotidiano vão além dos territórios demarcados tradicionalmente por nossa história oficial. A tão decantada contribuição de nossos ancestrais “não-brancos e não-europeus” continua a limitar-se à feijoada, à capoeira, à ginga de corpo e à nossa música (CRUZ, p. 46, 2010).

Resisto
Meu verso é negrume
que reluz sobre a pele da noite vasta.

A carne viva
sob o cipó bordado de navalhas.

É força
grito
luta.

O incômodo
o corte
a faca.
(QUEIROZ, p. 222, 2016)

Em “Resisto” a marca da identificação de raça aparece já na primeira estrofe “Meu verso é negrume/que reluz sobre a pele da noite vasta”; e segue contando uma História de luta e dor: “A carne viva/sob o cipó bordado de navalhas”. No entanto, mesmo com tamanha luta, devido ao legado cruel (escravista) o eu poético já anuncia no título “resisto”, e segue anunciando que seu verso/fala: “É força/grito/luta”. Magalhães acerca da escravização forçada e cruel nos lembra:

Na travessia do Atlântico, no porão do navio negreiro, em condições insalubres, sofrendo frio, fome e dor, alguns negros enlouqueceram, outros se suicidaram e houve aqueles que resistiram firmemente a todas as atrocidades e chegaram ao “novo mundo”, sendo sucateados física e intelectualmente – reduzidos a míseros escravos (MAGALHÃES, p. 81, 2010).

Na sequência o poema “Vozes-mulheres”, de Conceição Evaristo:

Vozes- mulheres
a voz de minha bisavó
ecoou criança
nos porões do navio.
ecoou lamentos
de uma infância perdida.

A voz de minha bisavó ecoou obediência
aos brancos-donos de tudo.

A voz de minha mãe
ecoou baixinho revolta
No fundo das cozinhas alheias debaixo das trouxas
roupagens sujas dos brancos
pelo caminho empoeirado rumo à favela.

A minha voz ainda
ecoa versos perplexos
com rimas de sangue
E
fome.

A voz de minha filha
recorre todas as nossas vozes
recolhe em si
as vozes mudas caladas

engasgadas nas garantas

A voz de minha filha
recolhe em si
a fala e o ato.

O ontem – o hoje – o agora.
Na voz de minha filha
se fará ouvir a ressonância
o eco da vida-liberdade.
(EVARISTO, p. 25, 2017)

No poema de Evaristo, a voz que ecoa funciona como um *oroboro mnemônico* – aquele que vai e volta nos espirais do tempo, no intuito de rememoração e reconexão com a ancestralidade. O *oroboro menemônico* aqui também atua como processo de autoconhecimento e cura, uma vez que ao ecoar as agruras do passado - ressoa um “eco da vida-liberdade”. Neste sentido, levanta um desejo de auto representação e refazimento dos traumas. Lembrando de Leda Maria Martins:

Nas espirais do tempo, tudo vai e tudo volta||. Ainda segundo a estudiosa: A ancestralidade, então, ocupa um lugar central nessas comunidades. A primazia do movimento ancestral, fora de inspiração matiza as curvas de uma temporalidade espiralada, na qual os eventos, desvestidos de uma cronologia linear, estão em processos de uma perene transformação. [...] vivenciar o tempo significa habitar uma temporalidade curvilínea, concebida como um rolo de pergaminho que vela e revela, enrola e desenrola, simultaneamente, as instâncias temporais que constituem o sujeito (MARTINS, p. 79, 2001).

No romance *Um Defeito de Cor*, Ana Maria Gonçalves, transporta o leitor para o século XIX e demonstra através de suas memórias e de memórias selecionadas como a identidade afro-brasileira foi se consolidando ao longo do período escravocrata, ancorada sempre em exclusão, maus tratos e violência. Para Zilá Bernd (2012, s/p), o romance faz emergir “Nas penas de Ana Maria Gonçalves, revivificada pela enunciação feminina e pela astuciosa recuperação dos vestígios, dos rastros e das marcas conservadas na tradição oral e recupera pelos testemunhos inscritos na memória coletiva de varais gerações”. Todo o percurso histórico feito por Kehinde passa por suas lembranças ou pelo que sobrou delas (ou ainda pelas memórias do coletivo). A obra, portanto, apresenta uma seleção de histórias com mulheres e essas, por suas vezes, auxiliam na construção da memória individual da personagem central e também atuam como um *mnemônico* coletivo, mostrando que são muitas as mulheres que ajudam no processo da construção identitária da personagem, bem como no processo memorialístico do livro. Relembrando Wander Melo Miranda:

A reevocação do passado constitui-se a partir de uma dupla cisão, que concerne, simultaneamente, ao tempo e à identidade: é por que o eu reevocado é diverso do eu atual que este pode afirma-se em todas as suas prerrogativas. Assim, será contado não apenas o que aconteceu noutro tempo, mas como um outro, que ele era tornou-se, de certa fora, ele mesmo (MIRANDA, 1992, p. 31).

A seguir algumas fotografias de Alile Dara e Marcela Bonfim, em que ambas trazem/ enquadraram o corpo negro de maneira muito afetuosa. As fotógrafas apresentam um olhar em que a cena mesmo que “recortada” consegue fazer uma viagem no tempo, consegue percorrer o passado – nos contando várias histórias, todavia o foco também está no futuro. No desejo de demonstrar um processo de refazimento e cura, cujo corpo negro, tantas vezes banhados de sangue, resiste – pois carrega em si uma ancestralidade potente e curadora. As imagens das autoras revelam um *oroboro mnemônico* com perspectiva de cura – as lentes captam o presente, mas que está carregado de passado e futuro. Para Sontag:

A fotografia tem poderes que nenhum outro sistema de imagens jamais desfrutou porque, à diferença dos anteriores, ela *não* é dependente de um criador de imagens. Por mais cuidadosamente que o fotógrafo intervenha para preparar e orientar o processo criação de imagem, o próprio processo permanece como um processo óptico-químico (ou eletrônico), cujas operações são automáticas, cujos mecanismos serão inevitavelmente modificados a fim de proporcionar mapas do real ainda mais detalhados e, por conseguinte, mais úteis. A gênese mecânica dessas imagens e a eficiência dos poderes que elas conferem redundam numa nova relação entre imagem e realidade. E se também se pode dizer que a fotografia restabelece a mais primitiva forma de relação – a identidade parcial entre imagem e objeto - agora experimentamos a potência da imagem de um mundo muito diferente. A noção primitiva de eficácia das imagens supõe que as imagens possuem os predicados das coisas reais, mas nossa tendência é atribuir as coisas reais os predicados de uma imagem” (SONTAG, p. 174, 2004).



(<https://cargocollective.com/aliledara>)



(<https://cargocollective.com/aliledara>)



(<https://cargocollective.com/aliledara>)

Nas três fotos, de Alile Dara, notamos que o corpo negro é o grande representador das imagens, principalmente como um “receptáculo” do sagrado. Na primeira foto temos uma mulher negra, seminua, em total interação com a natureza, aparentemente plena – cujo corpo é entendido como parte de algo tão sublime e misterioso como a própria natureza. A interação deste corpo com a paisagem muito nos diz sobre ancestralidade e cura, o corpo feminino em contato direto com o natural, doando-se e restaurando-se. Nas outras duas fotos a captura têm enquadramento em mãos e pés – as mãos que recebem, que pedem benção e também abençoam; os pés que “sujos” mostram a poeira da estrada – a luta de nossos ancestrais, a coragem e a resiliência. Segundo Prandi:

Esse passado remoto, de narrativa mítica, é coletivo e fala do povo como um todo. Passado de geração a geração, por meio da oralidade, é ele que dá o sentido geral da vida para todos e fornece a identidade grupal e os valores e normas essenciais para a ação naquela sociedade, confundindo-se plenamente com a religião. O tempo é cíclico da natureza, o tempo da memória, que não se perde, mas se repõe (PRANDI, p. 49, 2001).

Ainda sobre as duas últimas fotos; a primeira o foco da câmara dado nas mãos e no instrumento do sagrado salienta também a troca de energia entre quem entrega e quem

recebe o objeto no rito. A segunda os pés descalços nos atentam para parte da cultura do candomblé, na qual os filhos de santo ficam descalços em respeito ao chão que nossos ancestrais pisaram, também em sinônimo de humildade, bem como em respeito às hierarquias da religião. Para Magalhães:

Os herdeiros que restaram dessa longa história de resistência e luta por parte dos negros africanos – que, na verdade, não vieram para as Américas e sim foram trazidos, porque não dizer, “arrancados” de suas nações – até hoje não conquistaram seu lugar de cidadãos da sociedade brasileira e continuam uma luta constante de tentar erguer, sobre as ruínas, um lugar, o da raça negra, na cidadania do Brasil (MAGALHÃES, p. 81, 2010).

As próximas fotos são de Marcela Bonfim, do projeto “(Re)conhecendo a Amazônia Negra”:



[\(https://www.hypeness.com.br/2018/05/reconhecendo-a-amazonia-negra-projeto-fotografico-exalta-negritude-de-pulmao-verde-do-planeta/\)](https://www.hypeness.com.br/2018/05/reconhecendo-a-amazonia-negra-projeto-fotografico-exalta-negritude-de-pulmao-verde-do-planeta/)



[\(https://www.hypeness.com.br/2018/05/reconhecendo-a-amazonia-negra-projeto-fotografico-exalta-negritude-de-pulmao-verde-do-planeta/\)](https://www.hypeness.com.br/2018/05/reconhecendo-a-amazonia-negra-projeto-fotografico-exalta-negritude-de-pulmao-verde-do-planeta/)



(<https://www.hypeness.com.br/2018/05/reconhecendo-a-amazonia-negra-projeto-fotografico-exalta-negritude-de-pulmao-verde-do-planeta/>)

A fotógrafa Marcela Bonfim, neste trabalho, pretende rememorar característica afro-amazônicas. Nas três fotos o corpo negro e a ancestralidade aparecem como foco. Na primeira imagem a fé aparece pelo terço que a senhora carrega, e a mão o peito pode simbolizar a emoção dessa em um determinado evento. Demonstrando como a fé para o povo negro, desde sempre, foi um recurso de resistência, com todas as críticas possíveis (aqui) para a imposição da fé católica, desde o período colonial, relembramos das Irmandades afro-católicas. Essas surgiram no período colonial – onde funcionavam “bancos”; compras de cartas de alforrias, representações e modos de preservação do candomblé (congado, festa do Senhor do Bonfim, por exemplo); como também dedicação aos santos católicos

A segunda fotografia foi tirada em uma comunidade quilombola, registrando o preparo de uma tartaruga. Uma foto linda e muito forte, as mãos de uma quilombola preparando um prato típico. Tal foto tem grande simbologia – cumprindo papel não apenas de rememoração do passado afro-amazônico, como também da significância da comida para o povo negro – usurpado tantas vezes de alimentos. A imagem focada nas mãos e na fartura do prato, nos lança para um futuro de preservação de identidade e desejo afetivo de se manter tradições milenares – um mágico *oroboro mnemônico*, nos reconectando com nosso passado. As mãos, a comida e o cenário mostram as potências da memória, mas também as potências e potencialidades dos corpos negros que resistiram/resistem desde sempre. Fontcuberta salienta:

Es decir, todo archivo digital em formato gráfico es de hecho una imagen latente. El mecanismo de esta “latência” electrónica se caracteriza, además, por ser reversible, o sea, por poder devolver la imagen final a su fase latente previa. Ahondando em esa diferencia, la foto em pantalla suele ser provisional y la foto em papel se um “consumible”, por lo crucial la huella electrónica ES lo que se tiende a preservar com voluntad de permanência. Ya no hablamos de “revelar”

lãs imágenes sino de “abrirlas”, porque em efecto estamos constemente abriéndolas y cerrándolas. Em El sistema dirigital, además, imagen latente e imagen manifesta no se sucedem como dos etapas programadas consecutivamente y obligadas a uma continuidade temporal, sino que pueden existir simultáneamente, como el cuerpo (FONTCUBERTA, pp. 39-40, 2013).

Na terceira foto temos o registro de um filho de santo, afro-amazônico, em um momento de manifestação de sua fé. A imagem carrega grandes significados, pois percebemos que o corpo está suado – ou seja – provavelmente a intenção do registro é destacar momentos dos ritos e como o corpo físico é um potencializa (DOR) energético dentro dos ritos de matriz africana. A foto também enquadra as guias – símbolos de fé e proteção do corpo físico e espiritual. Notamos que as duas últimas fotografias possuem um enfoque na ancestralidade mítico-mítica, traduzinho a cosmo-percepção dos sujeitos afro-brasileiros. Fontcuberta afirma que:

La fotografía lleva inscrito em sus genes outro principio: la presunción de veracidade. Por s parecido, la fotografía es solo depositaria de verosimilitud (cualidade de la visibilidad), sino también de veracidad (cualidad del discurso). Por um lado, transcribe lo real con fidelidad, por outro, infunde al fotógrafo uma aureola de honestidad. Em ambos casos, estas cualidades no aparecen como opciones imputables al albedrío del operador, sino como imposiciones del procedimiento, como um imperativo ontológico. Por tanto la cámara reúne simultáneamente lo verdadero, lo verosímil y lo veraz (FONTCUBERTA, pp. 121-122, 2013).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que tem nos chamado atenção nas interartes afro-brasileiras, na contemporaneidade, é como a (re)conexão ancestral, ligada ao sagrado, está muitas vezes associada ao corpo. Como assim? Imagens, cenas filmicas, registros gráficos, performances têm trazido o corpo como modo de traduzir o sagrado ligado à matriz africana. Interessante, porque neste compasso as interartes possibilitam tanto a desmistificação das religiões de matriz africana, quanto mostram o corpo negro (geralmente) pelo olhar atento e afetuoso. O afeto torna-se algo imprescindível dentro da produção e divulgação artística – ao invocar à ancestralidade seja pelo “eco” das vozes, seja pela reflexão das imagens notamos que essas produções agem como *arte-negra-curadora*, um *oroboro mnemônico* que percorre passado, presente e nos lança para uma perspectiva de um futuro melhor – mais justo e de (auto)reconstrução.

Chamamos de *arte-negra-curadora* aquela que busca em rastros de memória (RICOER, 2007) evocar a ancestralidade, e que mesmo com cortes no corpo e na alma

(marcas do colonialismo) é capaz de provocar/tentar a cura afetuosa. A rememoração/reafirmação ancestral e identitária que as artes promovem está associada na busca pela cura psíquica, corporal e espiritual. Com isso, nada mais apropriado que produzir arte com enfoque no corpo-mítico, pois mesmo esses ainda sangrarem em cada marca deixada pelos horrores da escravidão, são repositórios ancestrais. E para se curarem produzem arte, todavia compreendem que as mesmas águas que os nossos foram jogados - são também águas de cura. O mar, morada de Iemanjá é o útero curativo – água salgada auxilia na cicatrização e na rememoração, bem como acolhe, como carinho, em cada gota oceânica os corpos negros tantas vezes mutilados e excluídos de afetos.

REFERÊNCIAS

ADICHE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. Trad. Julia Romeu. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

CRUZ, Adélcio de Sousa. Ponciá Vicêncio para além das fronteiras: etnia, gênero e classe. In. **Falas do outro** – literatura, gênero, etnicidade. Organizadores: Constância Lima Duarte; Eduardo de Assis Duarte; Marcos Alexandre. Belo Horizonte: Nandyala; NEIA, 2010.

DA-RIN, Silvio. **Espelho partido**: tradição e transformação do documentário. Rio de Janeiro: Azougue Editorial, 2004.

EVARISTO, Conceição. Vozes-mulheres e Meu Rosário. In **Poemas da Recordação e outros movimentos**. Rio de Janeiro: Malê, 2017.

FLAHERTY, Robert. La función del documental. In **Cinema** – Quindinale di divulgazione Cinematografía, n° 22, 1937.

FOGUEIREDO, Lucy. **Imagens polifônicas**: corpo e fotografia. São Paulo. Annablume; Fapesp, 2007.

FONTCUBERTA, Joan. **La cámara de Pandora**: la fotografi@ después de la fotografía. Gráficas 92, AS, Rubí, Barcelona, 2013.

GONÇALVES, A. M. **Um defeito de cor**. Rio de Janeiro. Editora Record, 2006.

HEIDT, Erhard U. **cuerpo y cultura**: la construcción social del cuerpo humano. In. La certeza vulnerable: cuerpo y fotografía em siglo XXI. Versión castellana. (Org) Antonio Fernández Lera, Cristina Zelich y Josep Monter Pérez. VEGAP, Barcelona, 2004.

MAGALHÃES, Rosilda Figueiredo. A contribuição dos africanos na formação cultural brasileira e o teatro negro no Brasil. In. **Falas do outro** – literatura, gênero, etnicidade. Organizadores: Constância Lima Duarte; Eduardo de Assis Duarte; Marcos Alexandre. Belo Horizonte: Nandyala; NEIA, 2010.

QUEIROZ, Louise. Ribeirinha e Resisto. In. **Cadernos Negros**, volume 39: poemas afro-brasileiros. Organizadores. Esmeralda Ribeiro, Márcio Barbosa. São Paulo: Quilombohoje, 2016.

MARTIS, Leda Maria. A oralitura da memória. In: FONSECA, M. N. S. (Org.). **Brasil afro-brasileiro**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

PRANDI, R. **Mitologia dos orixás**. São Paulo. Companhia das Letras, 2001.

SILVA, Camila de Matos Silva. **Um defeito de cor, de Ana Maria Gonçalves**: uma escrita de resistência. Entrelaçamentos entre metaficção historiográfica, memória e religiosidade. Dissertação de mestrado, 2018. UFPB. Disponível em: <http://www.cchla.ufpb.br/ppgl/wp-content/uploads/2018/07/Camila-Disserta%C3%A7%C3%A3o-Vers%C3%A3o-Final.pdf>

SONTAG, Susan. **Sobre fotografias**. Trad. Rubens Figueiredo. São Paulo: Companhia das letras, 2004.

ORICCCHIO, Luiz Zanin. **Cinema de novo**: um balanço crítico da Retomada. São Paulo: Estação Liberdade, 2003.

O RACISMO EM CENA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA ORIENTADA PELOS ESTUDOS CRÍTICOS DO DISCURSO

Marildo de Oliveira Lopes ²⁴

Magno Santos Batista ²⁵

Na atualidade, vivenciamos uma discussão controversa acerca do papel da escola, que divide posições a favor e contra a abordagem de problemas sociais e ideológicos em instituições de ensino. A partir dos ideais da Pedagogia Crítica de Paulo Freire (1983), este trabalho objetiva apresentar uma proposta no ensino de língua portuguesa que aborde o tema *racismo* em sequências didáticas, orientadas pelos princípios dos Estudos Críticos do Discurso (ECD). Constitui uma abordagem multidisciplinar de análise de textos orais, escritos, imagéticos, sonoros e multimodais, visando investigar a reprodução discursiva de abuso de poder. Trata-se de uma pesquisa qualitativa bibliográfica que culmina em uma proposta de intervenção. Para tanto, utilizamos uma bricolagem teórica, articulando as seguintes perspectivas teóricas: Linguística Aplicada contemporânea – no que diz respeito ao ensino de língua decolonial e intercultural (MENDES, 2008); ECD, sobre análise discursiva crítica (FAIRCLOUGH, 1989; 1992) e análise de discurso racista (VAN DIJK, 1992; 2012; 2018). Posteriormente, elaboramos uma sequência didática, conforme propõe o Grupo de Genebra (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2011) a ser realizada em 06 etapas, a saber: 01 – Apresentação da proposta; 02 – Debate sobre racismo; 03 – Análise de textos escritos (jornalísticos); 04 – análise de textos multimodais (cenas de novelas); 05 – Roda de Conversa para análise de textos multimodais (midiáticos do ciberespaço) e 06- Produção final (documentário). Pretendemos, com isso, mediar processos de reflexão acerca do racismo – que oprime um grupo social minoritarizado – por meio da análise de textos diversos que circulem socialmente e, conseqüentemente, promover um ensino de leitura crítica antirracista, conscientizando estudantes da urgência pela mudança social em prol do respeito pela dignidade humana.

Palavras-Chave: Ensino de língua portuguesa, Estudos Críticos do Discurso, Racismo, Sequências didáticas, Mudança social.

²⁴ Doutorando em Letras no Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura – PPGLinc, na Universidade Federal da Bahia – UFBA. É, atualmente, membro do Projeto de Pesquisa (CNPq) *Relações raciais, racismo, branquitude e discurso midiático online*, em desenvolvimento no Instituto de Letras da UFBA. E-mail: marildolopes@hotmail.com.

²⁵ Doutorando em Letras no Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura – PPGLinc, na Universidade Federal da Bahia – UFBA. Professor da CESUPI, UNEB e tutor do curso de Letras Vernáculas da UESC. E-mail: magnosantos01@yahoo.com.br.

INTRODUÇÃO

Atualmente, no Brasil, há uma discussão controversa acerca do papel da escola, que divide posições a favor e contra a abordagem de problemas sociais ideológicos em instituições de ensino. Pautados na Pedagogia humanizadora de Paulo Freire, defendemos que lutar contra o racismo e qualquer outra forma de opressão social é também papel da instituição escolar. Em uma situação real de sala de aula, uma professora convida os estudantes para dramatizarem o nascimento de Jesus na comemoração de Natal da escola. Após ter perguntado quem gostaria de representar Jesus Cristo, um garoto negro levanta a mão e a professora pede para ele ficar quieto. Ele, então, abaixa a mão, compreendendo que, por conta de sua cor, não estava autorizado, pela professora, para fazer o papel. O racismo está presente na sociedade e, muitas vezes é (re)produzido na própria escola, por meio de piadas, expressões, estereótipos racistas que desrespeitam e inferiorizam a população negra. A escola, muitas vezes, ou silencia diante do problema ou o aborda de forma ainda muito deficitária, por vários motivos: a falta de uma formação de professores comprometida com a dignidade da pessoa humana, a ausência de planejamento consistente e metodologias adequadas, além da falta de instrumentos, materiais, de interesse e de atitudes sensíveis de muitos educadores.

Diante das diversas demandas sociais e políticas que insurgem nos tempos atuais e dos desafios da Educação Básica, o ensino, em geral, e o ensino de língua portuguesa, em particular, não podem ser neutros. De acordo com a Linguística Aplicada contemporânea – interdisciplinar, indisciplinar, nômade e transgressiva (MOITA LOPES, 2009) – ensinar uma língua não é simplesmente ensinar estruturas linguísticas, mas estar comprometido com as pautas sociais, especialmente com as questões que envolvem direitos humanos. Essas reflexões podem nos ajudar a estabelecer diálogos possíveis com outras bases teóricas e nos conduzir à uma práxis educacional efetiva que objetive um ensino antirracista. Para que isso ocorra, é imprescindível a realização de um ensino que conduza o discente à reflexão e à criticidade necessárias para abordar temáticas como o preconceito racial.

O racismo se (re)produz em discursos, além de em outras práticas sociais. Ensinar a ler textos criticamente é um passo relevante no enfrentamento do problema. Assim, um diálogo com os Estudos Críticos do Discurso (ECD) – abordagem multidisciplinar de investigação preocupada com a (re)produção discursiva do abuso de poder e

desigualdades sociais – surge como uma possibilidade para a construção de mecanismos que atendam a formação de um ensino de língua que contemple variáveis complexas como o racismo. Para Dijk (2012, p. 220) “Na verdade, uma das implicações da influência de um contexto complexo é que o racismo e o classismo (e o sexismo) frequentemente andam juntos”.

No intuito de apresentar um plano de trabalho no ensino de língua portuguesa que desenvolva nos estudantes a reflexão crítica acerca dos diversos textos que circulam socialmente, propomos, neste artigo, uma sequência didática (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2011) para o Ensino Médio, orientada pelos ECD, que aborde o tema racismo. Nessa empreitada, para nos embasarmos, utilizamos uma bricolagem, articulando as seguintes perspectivas teóricas: Linguística Aplicada contemporânea – no que diz respeito ao ensino de língua decolonial e intercultural (MENDES, 2008); ECD, sobre análise discursiva crítica (FAIRCLOUGH, 1989; 1992) e análise de discurso racista (VAN DIJK, 1992; 2012; 2018).

Por fim, acreditamos que essa proposta proporcione a reflexão e a leitura crítica de textos diversos, desenvolvendo nos estudantes a competência discursiva para perceberem a presença do racismo que oprime e domina um grupo social minoritarizado, e desperte conscientização e atitudes que possam promover mudança social em prol do respeito pela dignidade humana.

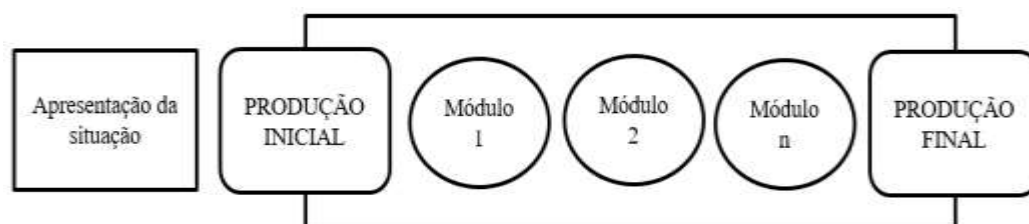
Nessa perspectiva, as próximas seções deste artigo são: *Metodologia, Por um ensino antirracista de língua portuguesa, Análise e discussão, Considerações finais e Referências*. Passemos, então, à descrição de nosso percurso metodológico.

METODOLOGIA

A primeira fase de nosso trabalho é constituída por uma pesquisa bibliográfica, que embasou a elaboração da nossa segunda fase, ou seja, a elaboração de uma sequência didática para o ensino de língua portuguesa no Ensino Médio, que aborde o tema racismo. Ancoramo-nos nos postulados de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011) e colaboradores, que sugerem a elaboração de módulos de ensino, que visam ajudar os estudantes a aperfeiçoarem práticas linguísticas específicas, por meio da articulação de instrumentos que melhor auxiliem no alcance dos objetivos em jogo. Inicialmente, esses pesquisadores do Grupo de Genebra sugerem a utilização das sequências para o ensino dos gêneros do

discurso. A partir de então, elas têm sido utilizadas em diversas áreas e disciplinas, auxiliando o processo de ensino-aprendizagem. Tivemos como base o seguinte modelo:

Figura 01 – Esquema da sequência didática



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011, p. 83).

O modelo proposto pelo Grupo de Genebra possui algumas fases, quais sejam: (a) a *apresentação da situação* constitui a descrição detalhada da proposta de trabalho com os estudantes; (b) a *produção inicial* é alguma produção inicial; (c) os *módulos*, são as diferentes atividades que compõem o planejamento, objetivando ensinar competências específicas de modo gradual; e, por fim, (d) a *produção final*, que é a última fase do trabalho, de caráter prático, para o treino das competências aprendidas em todo o processo (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2011).

Nossa sequência didática visa ensinar os estudantes a lerem criticamente textos orais, escritos e multimodais que abordem, explícita ou implicitamente, questões relacionadas ao racismo. Utilizando o aporte teórico dos ECD, pretendemos investigar a (re)produção de opressões à população negra em discursos. Assim, a sequência didática que propomos é composta por seis etapas, a saber: (01) Apresentação da proposta; (02) Debate sobre racismo; (03) Análise de textos escritos (jornalísticos); (04) Análise de textos multimodais (cenas de novelas); (05) Roda de conversa sobre textos multimodais (midiáticos do ciberespaço); e (06) Produção final (documentário). Na sessão deste artigo intitulada *Análise e discussão*, detalhamos todo o trabalho, juntamente com reflexões pertinentes sobre análise discursiva crítica advindas dos ECD. Antes disso, apresentamos os postulados teóricos sobre ensino de língua portuguesa nos quais estamos embasados.

POR UM ENSINO ANTIRRACISTA DE LÍNGUA PORTUGUESA

De acordo com os princípios da Pedagogia de Paulo Freire (1983), a educação deve ter como meta contribuir para a emancipação, libertação das classes sociais oprimidas, despertando sua consciência crítica acerca das relações sociopolíticas que os dominam e as subalternizam. Nessa acepção, a práxis pedagógica é um importante elemento de transformação social e emancipação. A escola não deve forjar uma postura neutra. Ao contrário, deve se posicionar contra as injustiças sociais.

É bastante plausível e necessário que esses princípios orientem o ensino de língua portuguesa (e estrangeira, obviamente). Nessa perspectiva, abordar o problema do racismo e formas de combatê-lo deve ser um dos objetivos do ensino. Para Carvalho e Castro (2017), o ensino de língua portuguesa no Brasil tem alguns marcos importantes, a saber: a promulgação da LDB – Lei 9394/96, que destacou que o ensino da disciplina deve se voltar para a cidadania e a diversidade; o surgimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), de 1988, que preconizavam o ensino da língua a partir de uma concepção dialógica da linguagem e por meio dos gêneros discursivos (uma educação linguística e não exclusivamente gramatical). Os autores, no entanto, observam que, mesmo com essas prescrições curriculares, sempre houve uma discrepância entre as leis e/ou recomendações e a realidade das escolas.

A construção de propostas de ensino de Língua Portuguesa sob a perspectiva decolonial e crítica exige dos docentes adotar as proposições estabelecidas nas dimensões do Letramento, da Linguística Textual, da Pragmática, da Análise do Discurso (AD) e, sobretudo, da Linguística Aplicada (LA) contemporânea, que é tanto interdisciplinar como indisciplinar e transgressiva (MOITA LOPES, 2009) – cuja agenda ultrapassa as questões de estruturas linguísticas, para abordar questões socioideológicas e políticas que o mundo enfrenta.

Dentre essas dimensões da LA, ancoramo-nos em Mendes (2008), que propõe um ensino de língua que contemple a criticidade e a reflexividade. Segundo a autora, “ensinar e aprender uma língua envolve diferentes dimensões, que vão desde o planejamento de cursos e a seleção e elaboração de materiais didáticos, até o modo como o professor tem o domínio do objeto do seu ensino e como cria procedimentos para ensiná-los [...] (MENDES, 2008, p. 60).

Além da LA, a AD pode contribuir significativamente a formação de um sujeito capaz de enxergar os limites linguísticos do texto e compreender as suas proposições ideológicas, culturais, sociais e políticas. E a inserção dessas perspectivas linguísticas, especialmente os ECD, na sala de aula, cooperam para a discussão de temáticas associadas ao contexto do discente, do mundo contemporâneo, em uma perspectiva crítica. A partir dessas realidades, o material pedagógico e a instituição de projetos são dois calcanhares de Aquiles quando se refere à formulação de um ensino sob a égide dos Estudos Críticos.

Conforme a BNCC (BRASIL, 2017), as práticas de linguagem precisam conduzir os discentes à reflexão, a instituição de uma argumentação consistente e às práticas orais e escritas capazes de proporcionar a escrita e a leitura dos inúmeros gêneros. Além disso, os estudantes necessitam compreender e usar os recursos linguístico-discursivos em favor das transformações sociais, históricas e políticas de um dado contexto.

Assim, no processo de ensino e aprendizagem de língua, o diálogo entre a leitura da palavra e a leitura de mundo contribui para a constituição de um ensino que rompe com a ideia mecanicista e depositária. E, na sala de aula, esse diálogo movimenta ideias e transformam os sujeitos em indivíduos dispostos a mudar suas realidades através do uso da linguagem. Freire (1983, p. 51) postula que “é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode se reduzir a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro”. O ato de depositar ideias aliena os sujeitos-discentes e também os direciona para a acomodação e o impedimento de uma educação linguística crítica e transformadora.

A partir desses princípios, afirmamos que a sala de aula é um espaço privilegiado de discussão a respeito do racismo e de outras temáticas precisam estar presentes nos planos de ensino e nos currículos de Língua Portuguesa, uma vez que, a língua é um instrumento que também pode combater a opressão. O ensino antirracista é uma dimensão de (contra)poder, capaz de mudar realidades sociais ao promover os princípios de harmonia, respeito, solidariedade e humanidade, rasgando ideais opressores e ilegítimos que têm subalternizado, por séculos, diversos povos, etnias, grupos sociais e indivíduos.

Historicamente, o preconceito racial tem sido um dos motivos pelos quais direitos são negados aos negros, como por exemplo, o direito de ocupar um lugar de destaque na formação cultural, social, política e econômica no Brasil. E na procura para resgatar a

importância das nações africanas na sociedade brasileira, é promulgada a Lei 10.639 de 09 janeiro de 2003, que apresenta a seguinte obrigatoriedade:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. § 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. § 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras (BRASIL, 2003).

A lei 10.639/2003 insere a obrigatoriedade da temática *História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena* na escola, é um importante elemento nas políticas educacionais no Brasil, representando um avanço no que diz respeito do Estado brasileiro com a população negra, sobretudo para desmitificar a história do povo negro, que foi por muitos anos contada sob um viés branco, classista, eurocêntrico e heterossexista. A lei é também um avanço para que uma educação mais humanizada possa se desenvolver na escola, dando destaque na inserção da temática nas disciplinas História, Artes e Literatura. Isso abre um espaço para a literatura africana, por exemplo, o que possibilitou a publicação e o aumento no número de pesquisas acerca da importância da história dos africanos e suas contribuições na formação do povo brasileiro

Precisamos de um ensino de língua portuguesa que promova o diálogo entre seres humanos e com suas diferentes origens culturais, religiões, línguas e seus modos de viver. Como bem nos diz Mendes (2008):

Numa perspectiva dialógica, centrada nas relações interculturais, as experiências de ensinar e aprender pressupõem um constante ir e vir entre teoria e prática, entre fazer e desfazer, entre construir, desconstruir e reconstruir significados, entre ser aprendiz e professor, ser sujeito das ações e também observador. A sala de aula é o lugar privilegiado, o ambiente no qual essas relações têm lugar, pois é aí onde os conflitos, as tensões e afastamentos (advindos do encontro de diferentes culturas e do embate de aspectos sociais, políticos, psicológicos e afetivos etc.) podem ser negociados em prol da construção de um novo espaço para a edificação de um conhecimento comum, formado pelas contribuições de todos (MENDES, 2008, p. 58).

O ensino precisa ser pensado a partir dessa perspectiva dialógica. Diálogo entre seres humanos, entre culturas e entre os diferentes saberes. Pensando nisso, a sequência didática que propomos neste trabalho, embora seja para a disciplina de Língua

Portuguesa e Literatura (no Ensino Médio), possui uma abordagem multidisciplinar, logo, mantém diálogos com a Sociologia, a Antropologia, as Artes, a História, entre outras disciplinas. No âmbito do Direito e das políticas públicas, a compreensão das proposições oficiais é também relevante para compreender as abordagens governamentais acerca dos processos educacionais.

Assim, é importante pontuarmos, a partir de Carvalho e Castro (2017), que, antes da Lei 10.639/2003 faltavam, nos documentos oficiais e nas prescrições curriculares, uma direção explícita em relação ao trabalho com questões étnico-raciais, apesar de que os PCN+ de 2002 já abordavam, ainda que de forma vaga, o combate às discriminações sexuais, étnicas e raciais. De acordo com os autores,

A Lei nº 10.639/2003 (BRASIL, 2003), no entanto, foi a primeira no âmbito da educação que realmente apresentou forte enfrentamento ao racismo, pois, ao alterar a LDBEN (Lei nº 9.394/1996), determinou que a Instituição Escolar introduzisse, no currículo de todos os níveis de educação formal, o ensino sobre História e Culturas Afro-brasileiras e Africanas. Essa lei resultou de um longo processo histórico de lutas dos movimentos negros, que se fortaleceram ao longo do tempo, principalmente a partir da criação da Frente Negra Brasileira, em 1931, e de outros grupos de resistência interessados em buscar equidade social e racial (CARVALHO; CASTRO, 2017, p. 138-139).

Concebendo a lei 10.639/2003 como um importante elemento de reparação social e histórica das desigualdades no âmbito das relações étnico-raciais, Carvalho e Castro (2017) salientam algumas características importantes dessa lei. Em primeiro lugar, foi a primeira lei a enfrentar, em âmbito escolar, o racismo. Em segundo lugar, “o conceito de raça não é referido de modo essencializado, como em outros documentos, pela ênfase de que, no Brasil, a raça é uma construção social e histórica, não devendo ser limitada a fenótipos individuais” (CARVALHO; CASTRO, 2017, p. 143). E, em terceiro lugar, essa lei está em consonância com o Estatuto da Igualdade Racial, Lei 12.288 de 2010, outro importante instrumento que abre espaço para a criação de ações concretas de enfrentamento do racismo. Esses autores salientam, contudo, que leis e documentos oficiais são insuficientes para a desconstrução de preconceitos, discriminações, ideologias racistas. É necessário muito mais para que a mudança social ocorra. Um dos passos importantes é um planejamento pedagógico que contemple essa discussão. Apresentamos, na próxima sessão, uma proposta de trabalho com sequências didáticas que promova o ensino da leitura crítica de textos que explicitam ou mascarem o racismo.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

Os Estudos Críticos do Discurso constituem uma abordagem multidisciplinar de investigação da (re)produção discursiva do abuso de poder que oprime e subalterniza diversos grupos sociais minoritarizados, como a população negra, por exemplo. Para van Dijk (1992; 2012; 2018), um dos principais representantes dos ECD, discurso (concebido como prática social) significa qualquer texto oral, escrito, imagético, sonoro ou multimodal. O autor, que estudou, por muitos anos, desde a década de 1980, a (re)produção discursiva do racismo, defende a tese de que “o discurso, isto é, texto e fala tanto institucionais quanto interpessoais, desempenha um papel crucial na validação, expressão, legitimação e aquisição do racismo na sociedade (VAN DIJK, 1992, p. 1).

Objetivamos, com a sequência didática proposta para o Ensino Médio, capacitar os estudantes para a leitura crítica, de modo a compreender os sentidos de textos orais, escritos, imagéticos e multimodais, que abordam e/ou omitem questões relacionadas aos preconceitos étnico-raciais, e promover um ensino de língua portuguesa antirracista que articule o ensino da língua à reflexão de mundo e de mudança social. Sugerimos, em todo o processo, a divisão da classe em seis grupos. Apresentamos, a partir daqui, uma versão resumida das seis etapas da nossa sequência didática (por conta da extensão limitada deste artigo), seguida de reflexões pertinentes.

Etapa 1 – Apresentação da Proposta

Objetivo: compreender a proposta do trabalho, composta de seis etapas de uma sequência didática, a partir de uma discussão acerca dos conhecimentos prévios dos estudantes sobre o racismo.

Duração: 01 aula de 50 minutos.

Procedimentos:

1º passo: apresentar o vídeo: *Ninguém nasce racista*, baixado do Youtube no link: <https://www.youtube.com/watch?v=qmYucZKoxQA>;

2º passo: discussão sobre o vídeo;

3º passo: sondagem dos conhecimentos prévios dos estudantes sobre o racismo;

4º passo: apresentação dos objetivos do trabalho e de todo o roteiro da sequência didática;

5º passo: orientação para a atividade da próxima etapa da sequência: debate regrado.

Van Dijk (1992) nos diz:

Desde as conversas informais e livros infantis, passando pelos livros didáticos até os vários discursos dos meios de comunicação de massa, discurso político, de negócios e os profissionais, membros de grupos brancos e de instituições brancas envolvem-se diariamente em uma multiplicidade de diferentes discursos que expressam e confirmam sua dominação [...] quando se engajam em discursos racistas dirigidos a grupos minoritários ou em histórias preconceituosas [...] em noticiários de jornais, anúncios, filmes ou outras mensagens da mídia (VAN DIJK, 1992, p. 1).

Discursos racistas estão presentes em várias esferas da vida: nos discursos públicos, como apontado na citação acima, mas também na esfera privada (VAN DIJK, 1992). Debater sobre linguagem racista em aulas de língua portuguesa, pode ser um importante ponto de partida para sensibilizar os estudantes em relação ao problema. Com esse propósito, apresentamos a **Etapa 2**, a seguir.

Etapa 2 – Debate regrado

Objetivo: Discutir sobre os discursos racistas que circulam em enunciados do cotidiano, as ideologias subjacentes a eles e suas implicações.

Duração: 03 aulas de 50 minutos.

Procedimentos: Em cada uma das três aulas desta sequência, dois grupos apresentarão uma refutação, elaborada previamente, para as seguintes declarações racistas:

Grupo 1: “O racismo não existe. Racismo é MI MI MI”;

Grupo 2: “O sistema de cotas não deveria existir porque todos devem ser tratados igualmente”;

Grupo 3: “Sou contra o ensino de *História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* na escola”;

Grupo 4: “Aquela bicha preta, gorda e afeminada nunca sabe se comportar com discrição”;

Grupo 5: “Se eu estivesse sozinho na rua e avistasse um negro parado na esquina mal vestido, com aquele cabelo ruim mal arrumado, eu não passaria por lá, com receio de ser assaltado”;

Grupo 6: “Minha filha é negra, mas é muito bonita e inteligente”;

Passos da atividade:

1º passo: Um membro do grupo designado acima lerá a declaração em voz alta para toda a classe;

2º passo: Os demais membros do grupo apresentam, de forma colaborativa, a refutação, previamente elaborada, para a declaração racista que recebeu;

3º passo: Após cada apresentação, o professor (a) deverá mediar um debate regrado, no qual qualquer aluno inscrito poderá argumentar e/ou refutar argumentos alheios;

4º passo: orientação para a próxima etapa (análise de textos escritos (jornalísticos)).

Bem longe de serem apenas usos ingênuos de linguagem, os discursos racistas (re)produzem ideologias²⁶ racistas que têm impactos negativos na vida de seres humanos. Van Dijk (1992; 2018) destaca que os discursos, sobretudo os discursos públicos, são formas de controlar a mente das pessoas e de influenciar opiniões e, conseqüentemente, influenciar ações sociais. Portanto, o discurso nunca é neutro. Na próxima etapa da sequência didática, os textos jornalísticos serão o foco do trabalho.

Etapa 3 – Análise de textos escritos (jornalísticos)

Objetivo: Identificar formas explícitas e desvelar formas implícitas de racismo, e as estratégias discursivas na tessitura de textos jornalísticos.

Duração: 03 aulas de 50 minutos.

Procedimentos: A classe deve ser dividida, previamente, em seis grupos. Em cada uma das três aulas desta sequência, dois grupos apresentarão textos jornalísticos escritos, escolhidos e entregues, previamente, ao professor visando responder às seguintes perguntas: (a) Como a mídia apresenta o racismo?; (b) Quais são os casos de racismo apresentados pela mídia?; (c) Há ocultação de informações sobre o racismo?; (d) Quais os elementos textuais que evidenciam a manipulação de informações?; entre outras.

1º passo: Cada grupo apresenta o texto e suas percepções sobre ele em relação às questões de preconceito étnico-raciais;

2º passo: o professor (a) mediará uma discussão, chamando a atenção para as questões linguísticas dos textos, e os possíveis sentidos dos mesmos;

3º passo: orientação para a próxima etapa: análise de textos multimodais (cenas de telenovelas).

Atualmente, até mesmo diante da criminalização do racismo em vários países, como ocorre no Brasil, o discurso racista deixou de ser manifestado explicitamente. Segundo van Dijk (1992, p. 4), “Enquanto o racismo tradicional adere aberta e ruidosamente aos princípios da supremacia branca, implementada na escravidão, segregação, e no ‘apartheid’, as formas ‘modernas’, ‘novas’ ou ‘simbólicas’ do racismo têm características próprias [...]”. Uma dessas características do racismo atual é a negação do racismo, que se operacionaliza por meio de movimentos semânticos sutis, uma linguagem racista mais atenuada e abreviada, acompanhada de ressalvas, explicações, porém sempre

²⁶ Ideologia, para van Dijk (1992; 2018), significa formas de cognição social, incluindo-se aqui pensamentos, valores, sistemas de conhecimento, opiniões, objetivos, crenças, atitudes etc., compartilhados por um dado grupo social.

na perspectiva de avaliar a população negra de forma negativa de conceber a cultura do povo negro como um problema, uma ameaça à cultura hegemônica. Pensando nessas questões, apresentamos a próxima etapa, na qual pretendemos discutir formas verbais e não verbais de racismo em cenas de novelas.

Etapa 4 – Análise de textos multimodais (cenas de novelas)

Objetivo: Analisar as representações dos negros em cenas de novelas e a produção de sentidos nos discursos veiculados nos personagens interpretados por negros e negras na televisão.

Duração: 03 aulas de 50 minutos.

Procedimentos: A classe deve ser dividida, previamente, em seis grupos. Em cada uma das três aulas desta sequência, dois grupos apresentarão cenas curtas de novelas (uma por cada grupo e selecionadas previamente), no intuito de discutir as seguintes perguntas: (a) Qual a porcentagem de negros nessas novelas?; (b) Como o negro é representado nas novelas brasileiras?; (c) Quais são os papéis desses negros nessas novelas?; (d) Qual é a classe social, formação, profissão, orientação sexual e gênero dos indivíduos negros nessas novelas?; (e) Como a mulher negra é representada nas novelas?; (f) Como o homem negro é representado nas novelas?; (g) Como negros LGBTI+ negros, caso haja, são representados?; entre outras.

1º passo: Cada grupo apresenta a cena da novela escolhida juntamente com as reflexões do grupo;

2º passo: O professor (a) mediará uma discussão, chamando a atenção para as questões verbais e não verbais do texto, no processo de tessitura de preconceitos e os sentidos dos discursos;

3º passo: Orientação para a próxima etapa.

Conforme temos dito, as ideologias racistas estão atualmente bastante veladas nos discursos. Uma análise discursiva crítica implica desvendar tanto o que está manifesto como o que está implícito nos textos. Nesse processo, é importante separar o que está estrategicamente sinalizado nas marcas linguísticas, arquitetadas com o intuito de induzir a certos modos de compreensão, e as reais intenções e ideologias que subjazem ao discurso. Essa análise é complexa, rigorosa e sistemática, a partir da investigação histórica, pragmática e contextual etc., que pode auxiliar na compreensão das regularidades que marcam a macroestrutura do discurso, ou seja, seus significados globais. As mídias sociais, como o *Instagram*, o *Facebook*, o *Youtube* etc., são espaços de muita produção discursiva, acerca de diversos assuntos. Queremos saber como o racismo aparece nesses espaços. É isso que pensamos em fazer na **Etapa 5**.

Etapa 5 – Roda de conversa sobre textos multimodais do ciberespaço

Objetivo: Refletir sobre discursos racistas veiculados nas redes sociais.

Duração: 01 aula de 50 minutos.

Procedimentos: Todos os seis grupos deverão apresentar textos diversos coletados previamente de redes sociais como: *Facebook, Instagram e Youtube*, entre outras; e suas reflexões sobre o racismo.

1º passo: o professor (a) mediará uma roda de conversa livre;

2º passo: breves orientações para a próxima e última etapa: produção de um documentário.

Os ECD são *críticos* porque estão comprometidos com problemas sociais contemporâneos e porque se ocupam em investigar os sentidos para além daquilo que está óbvio, transparente, velado. Além disso, os ECD visam elaborar alternativas viáveis de resistências aos abusos de poder que povoam os discursos. Esse propósito será almejado na última etapa de nossa sequência didática, a seguir.

Etapa 6 – Produção final (documentário)

Objetivo: Produzir um documentário, tomando como parâmetro as práticas racistas nas diversas esferas discursivas, desenvolvendo leituras críticas e propondo alternativas viáveis de mudança social.

Duração: duas semanas.

Procedimentos: Cada um dos seis grupos criará uma parte do documentário sobre o racismo, divididas da seguinte forma:

Grupo 1: *O racismo no cotidiano: breve história da população afrodescendente no Brasil.* Contextualização sobre o racismo no Brasil: violência policial, discriminação da população negra no mercado de trabalho, estatísticas de violências contra a população negra, problematizações pertinentes etc. Esse trabalho pretende estabelecer relações dialógicas com ancestralidade, as memórias e com os problemas atuais que oprimem a população negra;

Grupo 2: *Entrevistas com a comunidade escolar:* funcionários da escola, professoras, diretor, pais sobre práticas racistas percebidas dentro e fora do ambiente escolar;

Grupo 3: *Vidas pretas e pobres importam:* solidariedade, humanidade e diversidade. Encenação filmada que comporá parte do documentário;

Grupo 4: *Expressões racistas utilizadas no cotidiano:* combatendo estereótipos racistas e a inferioridade da população negra;

Grupo 5: *Questões de racismo e suas interfaces com sexualidade, gênero e religião;*

Grupo 6: *Dando voz aos nossos heróis e heroínas:* os saberes e a presença da negritude e da africanidade na cultura, na arte e na literatura.

Passos da atividade: *1º passo:* Elaboração do roteiro; *2º passo:* Pesquisa de campo; *3º passo:* Orientação; *4º passo:* Escrita do texto do documentário pelos estudantes; *5º passo:* Correção do texto pelo professor (a); *6º passo:* Reescrita dos textos pelos estudantes; *7º passo:* Gravação do documentário; *8º passo:* Edição; *9º passo:* Apresentação do documentário para a comunidade escolar em evento programado e amplamente divulgado.

A sequência didática que propomos está ancorada no viés teórico-metodológico de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011) e, no que diz respeito à leitura crítica dos textos que oprimem grupos minoritarizados socialmente, está orientada pelos ECD. Assim, foram organizadas seis etapas para o trabalho. Com a primeira etapa, visamos apresentar a proposta de trabalho. Na segunda, terceira, quarta e quinta etapas, visamos preparar os discentes para a produção de um documentário sobre o racismo, a ser realizado na sexta e última etapa. Acreditamos que esse trabalho pode fomentar reflexões acerca do racismo, colaborar para a formação dos discentes, e porque não dizer, da comunidade escolar? –, para se tornarem sujeitos mais atuantes contra as raízes ideológicas e sociais do racismo impregnado no Brasil e nos discursos que circulam nos diversos espaços sociais. Desse modo, apresentar uma sequência didática com uma proposta antirracista contribui para o combate da discriminação como um ato de poder e uma força que possibilita a atribuição de vantagens ou desvantagens por conta da raça (ALMEIDA, 2019). O discurso é um ato de poder, ato este que é (re)produzido nos diversos gêneros discursivos presentes tanto em esferas públicas e privadas, incluindo vida cotidiana, a mídia, o ciberespaço etc. Precisamos instituir no ensino de língua mecanismos que possibilitem os discentes a entender como os atos de poder são construídos e possíveis maneiras de combatê-los.

Nessa perspectiva, o a discussão crítica sobre o racismo necessita compor o plano curricular de modo efetivo, não ser estudado apenas no dia da consciência negra e em períodos esporádicos. E nesse sentido, as sequências didáticas podem nos auxiliar nessa tarefa,

[...] contribuindo para uma educação antirracista, uma vez que procura democratizar o processo de ensino por meio da incorporação e valorização de aspectos dos vários grupos socioculturais presentes no mundo escolar, assim como enfrentar ações e ideias racistas (CASTRO; CARVALHO, 2017, p. 139).

Acreditamos que sequências didáticas, no ensino de língua portuguesa, pautadas nesses princípios, podem certamente contribuir significativamente para o ensino da leitura crítica na Educação Básica em geral e, em particular, no Ensino Médio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ensinar uma língua pressupõe a procura por entender os diversos mecanismos que a compõem: estilo, conteúdo, composição, ideologias, discurso, cultura. Nesse sentido, entender os operadores dos discursos que contribuem para o combate do racismo, constitui uma das metas dos ECD e da Linguística Aplicada contemporânea. As sequências didáticas surgem como uma possibilidade de aperfeiçoar práticas específicas de linguagem que, no caso deste trabalho, refere-se ao desenvolvimento da leitura crítica.

Assim, a proposta apresentada neste artigo, configura como um ato de luta, sistematizada em seis etapas que visam capacitar os estudantes a realizarem uma leitura crítica, a partir da reflexão sobre o racismo. Essa forma de opressão social não transita apenas em único espaço, mas está em todos os lugares, inclusive na escola. E a produção do documentário arremata todas as discussões travadas nas etapas anteriores da sequência e resulta de um esforço dos pesquisadores da área da ECD e da LA em propor um ensino de língua que alcance a leitura de mundo proposta por Paulo Freire (1983), em um trabalho que seja regado pelos princípios decoloniais e interculturais estabelecidos por Mendes (2008).

Enfim, como diz Evaristo (1992) no poema *Recordar é preciso*: “[...] O movimento vaivém nas águas-lembranças dos meus marejados olhos transborda-me a vida, salgando-me o rosto e o gosto. Sou eternamente naufraga, mas os fundos oceanos não me amedrontam, e nem me imobilizam. Uma paixão profunda é a boia que me emerge [...]”. Um dos ambientes para recordamos a história do povo afrodescendente e a sua importância na formação cultural é o ensino, sobretudo no ensino de língua. Por isso, a proposta da sequência didática constitui o atendimento a uma urgência atual, que é a mudança social em prol do respeito pela dignidade humana do povo negro.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S.L. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Polén, 2019, p.264.

BRASIL. Casa Civil. **Lei nº 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em 25 de jul. de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em 25 de jul. 2020.

CARVALHO, I. B.; CASTRO, A. Currículo, racismo e o ensino de língua portuguesa: as relações étnico-raciais na educação e na sociedade. **Educação e sociedade**, v. 38, p. 133-151, 2017.

DOLZ, J. NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. 3ª ed. Campinas: Mercado de Letras, 2011, p. 81- 108.

EVARISTO, C. **Recordar é preciso**. In: Cadernos negros 15. (Org. Quilombhoje). São Paulo: Ed. dos Autores, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro-RJ: Paz e Terra, 1983.

FIRCLOUGH, N. **Language and power**. New York: Longman, 1989.

FIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Tradução de Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001 [1992].

MENDES, E. Língua, Cultura e formação professores: por uma abordagem de Ensino Intercultural. In: MENDES, E.; CASTRO, M. L. S. (Orgs.). **Saberes em Português: ensino e formação docente**. Campinas-SP: Pontes, 2008.

MOITA LOPES, L. P. Da aplicação de linguística à linguística aplicada indisciplinar. In: Regina Celi Pereira e Pilar Roca. (Org.). **Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2009, p. 11-24.

VAN DIJK, T. Discurso de elite e a reprodução do racismo. **D.E.L.T.A**, v. 8, nº especial, 1992. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/45719-130853-1-SM.pdf>. Acesso em 30 jul. 2020.

VAN DIJK, T. **Discurso e contexto**: uma abordagem sociocognitiva. Trad. Rodolfo Ilari. São Paulo-SP: Contexto, 2012.

VAN DIJK, T. **Discurso e poder**. 2. ed., 4ª reimpressão. SP: Contexto, 2018.

MÚLTIPLOS LETRAMENTOS: PRÁTICAS PARA INCLUSÃO SOCIAL NA ESCOLA

Juliana Palmeira dos Santos²⁷

Simone Zeferino Pê²⁸

Adriano Alves Bezerra²⁹

Maria Jucineide Araújo³⁰

A presente pesquisa tem como tema os múltiplos letramentos, especialmente aqueles voltados às atividades de inclusão social na escola. Nesse sentido, discutiremos as contribuições dessas práticas para a aquisição da leitura e escrita, através das quais o aluno pode ampliar suas condições de interação e convívio social, tornando-se mais participativo e crítico no que se refere às atividades contemporâneas de linguagem, assumindo a posição de protagonista em sua aprendizagem. Assim, esse trabalho objetiva tecer discussões a respeito de experiências de letramentos desenvolvidas na escola, que são capazes de promover a inclusão social. Para tanto, buscou-se discutir conceitos de letramentos empregados pela literatura, bem como os aspectos relativos à inclusão social e práticas pedagógicas desenvolvidas no âmbito escolar. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental na qual reuniremos informações a respeito de distintas atividades de letramento que podem ser promovidas, nos estabelecimentos de ensino, possibilitando a inclusão social. Por fim, percebemos que as propostas de multiletramentos produzidas na escola proporcionam aos educandos, independentemente de suas diferenças, a apreensão do conteúdo ministrado e criticidade acerca da realidade que os cerca. Contudo, nem todas as instituições estão preparadas para trabalhar com práticas de multiletramentos e inclusão social, visto que a realidade de grande parte das escolas públicas brasileiras denota a falta de investimentos e recursos pedagógicos que viabilizem tais propostas, aliado a isto há também a necessidade de profissionais capacitados para adequar os métodos de trabalho às características e conhecimentos de cada aluno, o que demanda um trabalho diversificado que beneficie a equidade.

Palavras-chave: múltiplos letramentos; inclusão social; práticas pedagógicas.

²⁷ Graduanda em Geografia da Universidade Estadual da Paraíba - UEPB. Graduada em Pedagogia da Faculdade Maurício de Nassau. Graduada em Ciências Contábeis da Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, jupalmeira05@gmail.com;

²⁸ Graduanda em Letras, Língua Portuguesa, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba - IFPB. Graduada em Serviço Social da Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, simone.zpe23@gmail.com;

²⁹ Graduando em Letras, Língua Portuguesa, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba - IFPB. Especialista em Ensino de Língua Espanhola da Universidade Cândido Mendes, adrianoalves077@gmail.com;

³⁰ Graduanda em Letras, Língua Portuguesa, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba - IFPB. Especialista em Educação Para as Relações Étnico-Raciais e Graduada em História, ambas pela Universidade Federal de Campina Grande - UFCG, jucyharaujo@gmail.com.

INTRODUÇÃO

O termo letramentos surge como resultado da ação de ensinar e aprender, a partir de ações sociais diferenciadas. Desse modo, os letramentos não se restringem às experiências de alfabetização, tais como saber ler e escrever, mas ao cultivo das atividades de leitura e escrita que correspondem às demandas sociais de exercício destas práticas (LONA, 2017). Tratam-se, portanto, de ações pedagógicas que possam ensinar o aluno a ler e escrever no contexto das realizações sociais da leitura e escrita.

Diante do cenário atual torna-se necessário adotar novas metodologias para promover o ensino. Baseado nessas necessidades surgem os multiletramentos como práticas para a inclusão social. A perspectiva de múltiplos letramentos propõe articular diferentes modalidades de linguagem, além da escrita, como a imagem, a fala e a música no ato da leitura (ROJO, 2013). Vivemos um contexto de mudanças tecnológicas e sociais, no qual ampliam-se e diversificam-se não só as maneiras de disponibilizar e compartilhar informações e conhecimentos, mas também as formas de leitura e produção, essas transformações trazem inúmeros desafios aos docentes e a escola que assume um importante papel para a prática da cidadania ao incluir propostas de ensino inclusivas.

Assim, buscou-se trabalhar, nesse artigo, práticas para inclusão social na escola, a partir dos múltiplos letramentos. Para tanto, procuramos conceituar os letramentos e múltiplos letramentos através da literatura, bem como tecer algumas considerações a respeito da inclusão social e identificar experiências pedagógicas de multiletramentos desenvolvidas no âmbito escolar.

A justificativa para escolha do tema deu-se em virtude de vivermos em um contexto que demanda aos professores estratégias de ensino que contemplem a diversidade. Nesse sentido, a inclusão social é considerada um direito social básico. Os multiletramentos ao ampliarem o repertório do aluno, preparam-nos para a vida social e profissional e o pleno exercício da cidadania, além de expandir o leque de possibilidades didático-pedagógicas ofertados ao professor, tais como a utilização das novas tecnologias no processo de ensino-aprendizado.

Nessa perspectiva, compreende-se que a análise aqui empreendida se revela de forma significativa, pois o estudo a respeito de práticas que contribuem para a inclusão social na escola poderá subsidiar outros estudos, na área da Educação, também poderá

ser utilizado por estudantes, professores e pesquisadores das distintas áreas do conhecimento.

A presente pesquisa é interdisciplinar, a concepção interdisciplinar se propõe a superação dos campos de conhecimento que fragmentam o ensino. Desse modo “Esta separação entre disciplinas e conteúdos [...] fragiliza o ensino/aprendizagem em sua totalidade, delimitando o educador a ser somente determinado a algo e [...] o educando só recebe esta mínima contribuição [...]” (COUTO, 2013, p. 50). Neste trabalho propomos esta superação, visto que buscamos elencar propostas de ensino com os múltiplos letramentos na escola que contemplem a diversidade e inclusão social. Isto é, propiciam práticas pedagógicas que respeitem as especificidades de cada educando a partir de seu contexto.

O objetivo da pesquisa é compreender as práticas de letramentos desenvolvidas na escola que possibilitam a inclusão social, para tanto estabeleceremos um diálogo com autores e documentos curriculares que tratam da temática dos múltiplos letramentos, inclusão social e a implementação dessas práticas na atualidade.

A metodologia empregada caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica e documental a partir de artigos e documentos que orientam o ensino inclusivo no âmbito brasileiro. Para tanto, realizaremos uma discussão sobre os conceitos de letramento e múltiplos letramentos, tomando como referência os apontamentos de Soares (2004) Street (2010) e Rojo (2010). Tais letramentos contribuem no desenvolvimento de um ensino de qualidade para todos os estudantes.

Diante dessa problemática abordaremos a inclusão social, na perspectiva da promoção de oportunidades iguais para todas as pessoas, destacando o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (1990) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (1996) que contemplam direitos à educação para crianças e adolescente do nosso país. A escola ao promover práticas de inclusão está também proporcionando a realização dos direitos previstos em tais legislações.

Nesse sentido, a escola ao incluir propostas de letramentos, além de proporcionar a inclusão também estará cumprindo sua função social. Diante do exposto, dialogamos com Rojo (2016) que aponta caminhos para a inclusão de práticas de letramentos múltiplos na escola. A referida autora considera crucial que tanto o currículo deve contemplar tais propostas, quanto o professor não pode mais se colocar como transmissor de conhecimentos, os alunos também têm um conhecimento anterior que deve ser considerado em todo o processo.

Dessa maneira, consideramos que ao serem trabalhados, no âmbito escolar, propostas de letramento capazes de fazer com o educando, a partir do contexto cultural específico em que se insere, seja proficiente na produção e interpretação de textos e discursos nas diversas áreas sociais estará sendo viabilizado também a inclusão social. É de extrema importância repensarmos o ensino prescritivo, essa mudança contribui diretamente na modificação da realidade dos alunos, uma educação de qualidade diminui as desigualdades sociais e desenvolve competências e habilidades indispensáveis para a vida em comunidade.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório, a partir de uma revisão bibliográfica e documental. Diferentemente da pesquisa quantitativa, a pesquisa qualitativa não se preocupa em quantificar os dados obtidos, mas descrevê-los. Com relação ao caráter exploratório “Estas pesquisas têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito [...]” (GIL, 2002, p. 41).

Quanto aos procedimentos utilizados realizou-se uma pesquisa bibliográfica a partir de artigos científicos já publicados a respeito dos conceitos de alfabetização, letramento e múltiplos letramentos. Também dialogamos com alguns autores que tratam de práticas de múltiplos letramentos na escola que contribuem para a inclusão social. Além disso, ora realizada uma pesquisa documental sobre o ECA e a LDB, importantes legislações brasileiras que norteiam a inclusão social no âmbito educacional.

Nesse sentido, a metodologia empregada partiu de uma discussão acerca de práticas de letramentos desenvolvidas na escola capazes de promover a inclusão social. Para tanto, levaremos em conta os conceitos de letramento atribuídos por Soares (2004), considerando letramento como a competência de fazer uso da leitura e da escrita nos diferentes contextos.

Desse modo, faremos uma discussão de caráter qualitativo, no que diz respeito ao modo como são mencionados os letramentos na literatura atual, como a inclusão social apresenta-se na legislação brasileira e de que maneira tais letramentos desenvolvidos nas atividades promovidas em sala de aula favorecem a igualdade de oportunidades para os educandos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O índice de analfabetismo vem sendo reduzido no Brasil. Conforme dados da Pesquisa nacional por amostra de domicílios - PNAD a taxa de analfabetismo de pessoas de 15 anos ou mais de idade passou de 11,5%, em 2004, para 8,3%, em 2014 (IBGE, 2016). A partir dessa diminuição surgem novas preocupações para os profissionais da educação, ou seja, tornou-se insuficiente ensinar o aluno apenas a ler e escrever. É necessário que este consiga fazer uso eficiente da leitura e da escrita em suas práticas sociais. Assim, não basta apenas ensinar o aluno a codificar e decodificar as palavras, estabelecer relações entre sons e letras, mas, sobretudo proporcionar-lhes as múltiplas possibilidades de uso da cultura escrita como um todo. Dessa maneira, para além da alfabetização, emergem preocupações com o letramento advindas de novas exigências educacionais. Essa palavra “[...] recém-chegada ao vocabulário da Educação e das Ciências Linguísticas: [...] na segunda metade dos anos 80 [...] surge nos discursos dos especialistas dessas áreas.” (SOARES, 1999 p.15).

Os termos alfabetização e letramento são constantemente relacionados e, por sua vez, confundidos como sinônimos. Soares (2004, p.7) afirma que “[...] no Brasil os conceitos de alfabetização e letramento se mesclam, se superpõem, frequentemente se confundem [...]”. Cabe ressaltar, porém, que são conceitos distintos, a alfabetização relaciona-se ao ato de ensinar a ler e escrever. Considera-se alfabetizado quem sabe ler e escrever e analfabeto quem não detém tão competência. Dessa maneira, entende-se como alfabetizado alguém “[...] capaz de ler e escrever um bilhete simples, ou seja, capaz não só de saber ler e escrever, mas de já exercer uma prática de leitura e escrita” (SOARES, 2004, p.7). Portanto, é considerado alfabetizado o indivíduo capaz de ler e escrever, ainda que não compreenda a mensagem. O letramento vai muito além da definição de alfabetização, podendo ser conceituado como letrado aquele indivíduo que tem a capacidade de fazer uso da leitura e da escrita.

Embora as palavras alfabetização e letramento não tenham o mesmo significado, elas estão interligadas, sendo que a alfabetização embasa a construção da educação promovendo a compreensão de técnicas para o aprendizado dos conteúdos gramaticais e ortográficos. Por sua vez o letramento estimula o hábito da leitura e permite a reflexão da mensagem transmitida. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) “a conquista da escrita alfabética não garante ao aluno a possibilidade de compreender e

produzir textos em linguagem escrita”. Portanto, a alfabetização e o letramento estão unidos, sendo preciso que ambos sejam estimulados no processo de aprendizagem, para que o indivíduo seja inserido na sociedade.

Street em suas pesquisas de campos realizadas no Irã no ano de 1970, destacou que o letramento está presente em diferentes práticas. Em determinado momento ele relata que seus amigos da universidade falavam que os moradores da vila eram uma “vergonha” por serem analfabetos e considerados pessoas sem conhecimento. Esses julgamentos servem para naturalizar e justificar as desigualdades presente nas sociedades em que o trabalho braçal e mal remunerado ainda está associado ao negro e às pessoas pouco escolarizadas. Ainda, de acordo com o autor:

A palavra usada para designar esses moradores era *bi-savod*, que tem a tradução literal de “sem conhecimento”. Pessoas da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) vinham e diziam que o único jeito daquela sociedade melhorar, desenvolver, ficar mais rica era aumentar o nível de alfabetização. O que podemos fazer com esses moradores *bi-savode* da vila? E eu estava lá treinado em Etnografia, convivendo com os moradores, o que me permitia afirmar: “Mas há muito letramento acontecendo”. Aos poucos eu comecei a formular algumas descrições desses letramentos: os comerciais, os do Alcorão, os escolares-três diferentes conjuntos de práticas de letramentos nessa pequena vila caracterizada como espaço vazio, vasos vazios, não letrados. (STREET, 2010, p.35)

Embora alguns pesquisadores da época discordem das suas afirmações, Street apresenta, em seus estudos, novos significados para letramentos. Esse autor enfatiza, através de suas pesquisas, que mesmo em espaços considerados vazios é possível encontrar práticas de letramentos, que não se restringem somente ao letramento acadêmico, mas outros tipos como comercial e de caráter cultural.

Ainda, de acordo com Street³¹ os Novos Estudos sobre o Letramento (New Literacy Studies – NLS) mostram que o letramento varia nas diferentes culturas, nos diferentes espaços, nas distintas instituições e contextos. Nesse sentido, um tipo de letramento escolhido para atender a determinado objetivo não necessariamente poderá ser transferido para outro contexto. Street (2010) concebe os letramentos como sendo múltiplos, sujeitos às relações de poder. Assim, as pessoas realizam novos letramentos a todo momento, variando de uma comunidade para outra, de acordo com as condições

³¹ STREET, Brian Vicent. “**Buscamos um letramento baseado no que as pessoas realmente fazem**”. Entrevista concedida à UFSJ em 13 set. 2010. Disponível em: <https://ufsj.edu.br/noticias_ler.php?codigo_noticia=1951>. Acesso em: 20 jun. 2020.

socioculturais, numa determinada situação uma pessoa pode exercer o papel de tia e em outra o de enfermeira, por exemplo.

Nessa perspectiva, os múltiplos letramentos devem considerar a diversidade de modos de comunicação e interação existentes atualmente. Enquanto os letramentos convencionais preocupam-se com os significados verbais presentes no texto, os multiletramentos devem contemplar a possibilidade de um texto ser multimodal, constituído de mais de um significado não restrito apenas verbal, mas imagético, sonoro. Conforme Rojo (2010, p.29):

[...] o prefixo “multi” aponta para duas direções: multiplicidade de linguagens e mídia nos textos contemporâneos e multiculturalidade e diversidade cultural. [...] Os multiletramentos exigem um tipo diverso de pedagogia, em que a linguagem verbal e outros modos de significar são vistos como recursos representacionais dinâmicos que são constantemente recriados por seus usuários [...]

Os múltiplos letramentos são sempre sociais, portanto, as práticas de leitura e escrita não podem desvincular-se da realidade, muito pelo contrário, fazem parte do cotidiano dos indivíduos no qual ocorre sua produção, circulação e recepção. O letramento, entendido como prática de leitura e escrita, baseado nas experiências anteriores dos educandos é uma via de inclusão social, pois possibilita aos alunos a inserção na dinâmica da sociedade, contribuindo nos processos de aprendizagem da língua materna e ampliando suas oportunidades.

A diversidade presente na escola influencia nas práticas de letramentos. Nesse cenário, torna-se essencial buscar novas ferramentas para direcionar o ensino. Conforme Silva (2016, p. 11) “as mudanças na sociedade e nas formas de comunicação apontam novos caminhos para o ensino. Uma vez que as necessidades de aprendizagem já não são as mesmas”. Assim, as práticas de letramentos podem ser estimuladas, no âmbito escolar, para promoção da inclusão social.

A inclusão social contempla oportunidades iguais para todas as pessoas, independente de cor, raça, sexo, etnia e classe social. Salientamos que essa inclusão não se refere apenas a pessoa com deficiência, mas também aos que estão à margem da sociedade. No Brasil, algumas legislações contemplam os direitos a inclusão social, no âmbito escolar. Nesse sentido discutiremos alguns direitos previstos no ECA e na LDB.

Conforme o art. 53 do ECA “A criança e o adolescente têm direito à educação [...] assegurando-se-lhes: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

[...] V - acesso à escola pública e gratuita [...]” (BRASIL, n. p., 1990). Dessa maneira, todas as crianças e adolescentes do nosso país têm direito à educação, sendo esta dever do Estado que deverá garantir meios de acesso e permanência dos estudantes na escola (BRASIL, 1996). Portanto, aos alunos é garantido direito de pertencerem a uma mesma escola, estarem juntos aprendendo, convivendo e participando sem nenhum tipo de discriminação.

Nesse sentido, a escola deverá promover a integração de todos os alunos de forma que não exista diferenciação. Para tanto, é fundamental adotar metodologias que contemplem a igualdade e acessibilidade no ambiente físico escolar. Além disso, o material didático utilizado precisa atender as necessidades de todos os educandos, sejam estas relativas a algum tipo de deficiência ou outras limitações. Outro aspecto importante é a capacitação dos profissionais no intuito de possibilitar novas práticas de ensino que contemplem a inclusão e integrem todos os discentes no processo de ensino aprendizagem.

No que tange a inclusão social, na escola, é primordial a adoção de práticas que proporcionem a participação e conscientização em relação às diferenças presentes no espaço escolar e o letramento possibilita aos alunos identificarem-se como parte do processo de aprendizagem. É preciso que os profissionais reconheçam no letramento a promoção da inclusão, pois através da leitura e escrita o aluno é inserido em um espaço que faz com que as diferenças sejam convertidas em práticas inclusivas, significativas nas suas vivências.

Conforme Rojo (2016) ainda predomina na escola a ideia de letramento atrelado apenas a escrita e as novas tecnologias causaram uma mudança nesse paradigma, em vista disso tornou-se essencial trabalhar esses diversos textos multimodais ou multissemióticos na escola. Nesse cenário tecnológico, hipermediático e conectado, num contexto escolar intercultural, com populações de classes, gêneros e raças distintas tornou-se insuficiente a aprendizagem pautada na memorização de regras da gramática tida como correta. Em consequência disso, torna-se evidente a necessidade de novas práticas, novas ferramentas e novas habilidades. Isto é, um trabalho inter e transdisciplinar que demanda práticas pedagógicas em salas de aula com linguagens múltiplas, complexas.

As práticas de múltiplos letramentos concebem o aluno como detentor de saber e a escola como um espaço para mediação e ampliação desse saber. A partir disso, o

educando é tido como agente no processo de ensino-aprendizagem, assim as práticas não-escolares de letramentos, em que o aluno é exposto a situações de leitura e escrita na interação social, são também valorizadas. Colaço afirma que (2012, p. 10) “[...] letramento não é uma metodologia de ensino, porque não se ensinam os letramentos, ensinam-se as práticas de leitura e escrita que se realizam nas diversas esferas sociais, pelos gêneros do discurso.” Nesse sentido, cabe a escola a tarefa de fazer com que o aluno aprenda a agir nas diferentes situações sociocomunicativas, não só sabendo ler, mas interagindo com seu meio e sendo capaz de ler e produzir os gêneros que realizam essas práticas.

Para tanto, a escola tem de contemplar os contextos culturais diferenciados, a realidade cultural na qual está inserida. Ainda, conforme Rojo (2016) a escola deve considerar um currículo voltado para a leitura e produção de textos escritos e não apenas do “letramento da letra”, um currículo que valorize a cultura local do educando e aborda as diferentes linguagens que circulam nesse contexto. Outro aspecto primordial refere-se não somente a mudança no material didático fornecido, mas as práticas de ensino, a pedagogia clássica em que o professor é detentor do conhecimento e o aluno mero receptor modifica-se. Muitas vezes os alunos sabem mais do uso de alguns dispositivos, ferramentas e produção do que o próprio professor.

Dessa maneira, ao serem trabalhados os múltiplos letramentos, em sala de aula, é primordial entendermos o professor e o aluno como protagonistas do processo de aprendizagem. Assim sendo, altera-se a postura mecânica de informações transmitidas pelos docentes e decoradas pelos discentes, para situações de ensino em que todos têm algo com que contribuir e aprender, valorizando-se as vivências do meio sociocultural trazidas pelos estudantes e preparando-os para a inserção mais segura e autônoma nesse meio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo teve como finalidade discutir experiências de letramentos capazes de promover a inclusão social na escola. Assim, realizamos uma discussão acerca de conceitos de letramento que denota a condição do indivíduo de ter se apropriado da escrita, ser capaz de ler e escrever, tomando como referência Soares (2004), e ainda a concepção de Street (2010) e Rojo (2010) sobre múltiplos letramentos como sendo sociais e vinculados a realidade na qual se inserem.

Verificamos, nessa discussão, práticas de múltiplos letramentos empregadas na sala de aula que possibilitam a inclusão social. Em uma sociedade em constante transformação torna-se essencial modificarem-se também as práticas de ensino para atender a demandas geradas por esse novo contexto de forma a integrar todos os indivíduos envolvidos no processo educativo: alunos, profissionais, família e sociedade.

Percebemos, ao fim do estudo, que na sociedade atual não é suficiente ser apenas alfabetizado, é preciso que o indivíduo seja letrado, sendo capaz, não só de decodificar o que está escrito, mas também, de compreender a mensagem apresentada. Não existe mais espaço para que a leitura e a escrita sejam vistas separadamente, sendo estas essenciais para promover a preparação do sujeito para a realidade na qual está inserido. O letramento vai além da alfabetização, pois está presente em todos os espaços, das diferentes classes, etnias, culturas e não apenas no ambiente escolar. Nesse cenário, práticas de múltiplos letramentos constituem-se como uma importante ferramenta para promover a inclusão no âmbito escolar, tais propostas proporcionam aos educandos, independentemente de suas diferenças, a apreensão do conteúdo ministrado a partir de suas vivências cotidianas.

No entanto, nem todas as instituições de ensino estão preparadas para trabalhar com práticas de multiletramentos e inclusão social. A realidade da maioria das escolas públicas brasileiras demonstra a falta de investimentos por parte do poder público na educação. A infraestrutura das escolas muitas vezes é inadequada às necessidades de todos os estudantes. Além disso, faltam recursos pedagógicos e materiais para concretização de tais propostas.

Mesmo diante dessa realidade, acreditamos ser possível a utilização de práticas de múltiplos letramentos nas escolas públicas, e que tais propostas vêm contribuindo na inclusão dos alunos de modo a amenizar as disparidades existentes no espaço educacional, fazendo com que a escola se torne um ambiente acolhedor e capaz de promover oportunidades iguais para todos os alunos.

Ao fim do texto, listamos algumas sugestões e recomendações para potenciais pesquisas futuras sobre práticas de múltiplos letramentos. Dentre elas, é possível investigar as concepções de práticas de leitura e escrita adotadas pelos professores no processo de formação de competências dos educandos, ou ainda, verificar como os livros didáticos abordam práticas de letramentos vivenciadas pelos alunos nos mais diversos ambientes e não apenas no contexto escolar. Ambas as possibilidades buscam, portanto,

ênfatisar a importância de se trabalhar os múltiplos letramentos e tornar o estudante protagonista de sua aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BRAGANÇA, Marcela Langa Lacerda; BALTAR, Marcos Antônio Rocha. Novos Estudos do Letramento: Conceitos, Implicações Metodológicas e Silenciamentos. In: **Revista Imagens da Educação**. Maringá, v. 6, n. 1, p. 3-12, 2016. Disponível em: <<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/25321>>. Acesso em: 03 jul. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 29 jul. 2020.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 29 jul. 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**, Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília, 1997, 144p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>>. Acesso em: 01 ago. 2020.

COLAÇO, Sylvania Faccin. Práticas pedagógicas de letramento: uma visão ideológica. In: **IX ANPED SUL - Seminário de pesquisa em educação da região sul**. 29 jul a 1º de ag. de 2012, Universidade de Caxias do Sul - UCS, Rio Grande do Sul. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2148/589>>. Acesso em: 07 jul. 2020.

COUTO, Simone Rodrigues Barbosa. **Práticas de letramentos múltiplos e interdisciplinaridade na formação docente: o antes e o depois**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação do Campo). Universidade de Brasília - Unb, Planaltina - DF, 2013. Disponível em: <<https://core.ac.uk/reader/196873380>>. Acesso em: 18 jun. 2020.

GIL, Antonio Carlos. Como classificar pesquisas? In: **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2002. p. 41-57.

IBGE, Coordenação de trabalho e rendimento. **Pesquisa nacional por amostra de domicílios: síntese de indicadores 2015**. Rio de Janeiro, IBGE, 2016. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv98887.pdf>>. Acesso em: 13 jul. 2020.

LONA, Vívian Conceição Feitosa Lona. Letramento e inclusão social. In: **Minerva Magazine of Science: estudos e investigaciones**, nº 5, vol. 1, 2017. Disponível em: <<http://www.minerva.edu.py/articulo/108/>>. Acesso em: 18 jun. 2020.

ROJO, Roxane. Por novos e múltiplos letramentos. In: MELO, Dianne Cristine Rodrigues - Itaú social; LAGINESTRA, Maria Aparecida - Cenpec (coord.). **Na ponta do lápis**. São Paulo: AGWM Editora e Produções Editoriais, ano XII – nº 27, jul. 2016, p.6-11.. Disponível em: <<https://www.escrevendoofuturo.org.br/arquivos/5917/npl27-03ago2016.pdf>>. Acesso em: 08 jul. 2020

ROJO, Roxane. Alfabetização e multiletramentos. In: **Plataforma do letramento**. Entrevista, mai./2013, Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec), São Paulo. Disponível em: <<http://www.plataformadoletramento.org.br/em-revista-entrevista-detalle/246/roxane-rojo-alfabetizacao-e-multiletramentos.html>>. Acesso em: 18 jun. 2020.

ROJO, Roxane. Alfabetização e letramentos múltiplos: como alfabetizar letrando?, p. 29. In: RANGEL, Egon; ROJO, Roxane (coord.). **Coleção Explorando o Ensino** – v. 19: Língua Portuguesa. Brasília: Ministério da Educação, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7840-2011-lingua-portuguesa-capa-pdf&category_slug=abril-2011-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 08 jul. 2020.

SILVA, Themis Rondão Barbosa da Costa. Pedagogia dos multiletramentos: principais proposições metodológicas e pesquisas no âmbito nacional. In: **Portal de Periódicos UFSM**. Santa Maria, 2016, n. 52, v. 26, p. 11-23. Disponível em: <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:4zjPywk5_D4J:https://periodicos.ufsm.br/letras/article/download/25319/14659+&cd=2&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em: 30 jul. 2020.

SOARES, Magda. Letramentos e alfabetização: as muitas facetas. In: **Revista Brasileira de Educação**. Poços de Caldas, 2004, n.25, p. 5-17. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>> . Acesso em: 20 jun. 2020.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. São Paulo: Autêntica, 1999. p.15-25.

STREET, Brian Vicent. Os novos estudos sobre o letramento: histórico e perspectivas. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro (Org.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010, p. 33-53.

INCLUSÃO SOCIAL POR MEIO DO LETRAMENTO DIGITAL: BENEFÍCIOS E EFEITOS NA CONTEMPORANEIDADE

Josefa Martins de Sousa³²

Nathalia Layanne de Sousa Brito Pinheiro³³

Atualmente as discussões sobre letramento vêm se expandindo dia após dia. Com isso, utilizamos do conceito de Soares (2002) para nos embasarmos e tratarmos sobre os tipos de letramento que a autora aborda na literatura, especificamente o de letramento digital, foco deste trabalho. Dessa maneira, buscamos responder o questionamento: de que forma o letramento digital favorece a inclusão na sociedade atual? Além disso, a hipótese de que há efeitos positivos e benefícios na/para sociedade acarretados com esse tipo de letramento, venha a ser ou não confirmada. Essa é uma pesquisa bibliográfica, de cunho qualitativo. Fez-se uso de dois bancos de dados: a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações e a *Scientific Electronic Library Online - SciELO*, com o mesmo descritor 'letramento digital' para ambas, com objetivo de identificar, por meio da revisão de literatura, as contribuições do letramento digital na contemporaneidade. Justifica-se o estudo, pois as inúmeras mudanças quanto à leitura e a escrita, a construção de sentidos, a interpretação e compreensão da realidade, devem ser amplamente discutidas, uma vez que o indivíduo hoje, se conecta com o mundo. Logo, as pesquisas mostram, por ora, que as práticas de letramento digital estão presentes desde a interação com tecnologias digitais até o processamento de informações por crianças e jovens, indicando novas formas de participação social.

Palavras-chave: Inclusão social, Letramento digital, Contemporaneidade.

³² Pós-Graduada em Formação Docente para Educação Básica. Universidade Federal de Campina Grande UFCG – rosa2015martins@gmail.com

³³ Graduanda em Letras/Libras. Universidade Federal da Paraíba UFPB - nathylayannejd@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Os textos, na contemporaneidade, vêm sendo emitidos e transmitidos por meio das diversas telas, de celulares, tablets, notebooks e computadores, não mais somente nos meios impressos. Nessa perspectiva, em se tratando de letramentos hoje, o que vem à mente é o letramento digital apontado por autores em diversas discussões (SOARES, 2002; KLEIMAN, 2014).

No entanto, na sociedade brasileira “simultaneamente avançada tecnologicamente e com enorme população mal escolarizada” ao tratarmos a respeito do letramento digital, é difícil não associá-lo ao letramento impresso, assim como do analfabetismo dos brasileiros, seja ele funcional ou disfuncional (KLEIMAN, 2014, p. 75).

Dessa maneira, na condição do analfabetismo, sabemos que o indivíduo não possui conhecimento ou domínio da leitura e da escrita, enquanto que, no processo de alfabetização a pessoa tem o estudo e competência da leitura e da escrita.

Contudo, observamos que existe uma diferença entre o alfabetismo e o letramento, pois a alfabetização trata-se da aquisição da escrita por um indivíduo, ao tempo que, o letramento aborda os fatores sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade. Logo, o letramento é o estado ou condição de indivíduos ou de grupos, que desempenham de fato habilidades sociais de leitura e escrita, envolvendo-se efetivamente nos contextos de letramento (SOARES, 2002).

Diante disso, notamos que a partir do letramento é possível fazer uma investigação para saber quem realmente é alfabetizado e beneficiar-se do seu direito socialmente (SILVA; AZEVEDO, 2018). E é baseado nisso que buscamos responder como o letramento digital favorece a inclusão na sociedade atual, uma vez que as novas tecnologias da educação aprimoram a prática didática no cenário educacional. Fundamentado nisso, levantou-se a hipótese de que há efeitos positivos e benefícios na/para a sociedade, relacionados ao letramento digital.

Com o objetivo de explorar a temática, traçamos como objetivo identificar, por meio da literatura, as contribuições do letramento digital na contemporaneidade, bem como verificar como ocorre o letramento digital, apontar benefícios do letramento digital para a sociedade contemporânea; e por último, detectar os efeitos do letramento digital na atualidade.

Fundamentando-nos na literatura, entende-se que há distintas ações que favorecem o letramento digital e que podem ser observadas desde o uso do computador, sendo utilizado como ferramenta didática até o uso da internet, a formação de professores nessa área da tecnologia, além da elaboração de material de letramento digital para os professores atuarem no campo do ensino no seu dia a dia.

Portanto, a importância de compreender as contribuições do letramento digital é justificada pelas inúmeras mudanças quanto à leitura e a escrita, a construção de sentidos, a interpretação e compreensão da realidade, que devem ser amplamente discutidas, uma vez que o indivíduo hoje, se conecta com o mundo através das ferramentas digitais.

METODOLOGIA

Leva-se em consideração o questionamento sobre o que é pesquisa e como fazê-la, uma vez que essa discussão é apontada por autores como Gerhardt e Silveira (2009), Prodanov e Freitas (2013) e outros. Assim, é uma pergunta que pode ser respondida de formas distintas e gira em torno de buscar respostas para as indagações que são colocadas pelo pesquisador. “É buscar conhecimento” como afirma Prodanov e Freitas (2013, p. 43). Além de construir conhecimento (VIEIRA, 2010).

Diante dessas afirmativas e na intenção de aproximar-nos do que está sendo investigado, nos apoiamos na pesquisa bibliográfica para pesquisar as formas e/ou de que forma o letramento digital favorece a inclusão na sociedade atual. Dessa maneira, buscou-se seguir os passos para uma melhor compreensão do estudado, como também analisar os materiais pertinentes para alcançar os objetivos propostos nesse artigo, com leitura atenciosa, anotações e fichamentos para descrever as pesquisas selecionadas e subsidiar a fundamentação teórica.

Sendo assim, utilizamos de uma abordagem qualitativa, pois o foco não são os dados numéricos, tampouco concluir ou fechar o discutido, uma vez que esse tipo de pesquisa se aprofunda no que está sendo abordado para melhor entendimento (GERHARDT; SILVEIRA, 2009). Além do que, Bogdan e Biklen (1982 apud LÜDKE E ANDRÉ, 1986) afirmam que a pesquisa qualitativa expõe o pesquisador no fenômeno, situação e fato que investiga por diversas vezes possível diante da sua questão de estudo e maior número de casos, assim como apresenta a descrição dos dados coletados, dando importância a todo o processo de estudo.

Nesse sentido, foi realizado um levantamento de dados na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e na *Scientific Electronic Library Online - SciELO*, com o mesmo descritor 'letramento digital' para ambas, com objetivo de identificar as contribuições do letramento digital na contemporaneidade. As pesquisas encontradas foram incluídas para análise de acordo que apontavam algum efeito (positivo ou negativo) e/ou benefício (s) na/para sociedade contemporânea por meio do letramento digital, como também as que mostram a ocorrência desse tipo de letramento presente na sociedade atual.

Na BDTD foram encontradas 19 (dezenove) pesquisas utilizando os filtros: tipo de documento 'tese' e assunto 'letramento digital'. Delas, foram selecionadas 3 (três), conforme critérios apontados acima. Enquanto, na *SciELO* foram encontradas um pouco mais, totalizando 58 (cinquenta e oito) ocorrências. No entanto, apenas 6 (seis) adequaram-se na base de nossa discussão. Desse modo, os resultados analisados são constituídos por 9 (nove) estudos.

REFERENCIAL TEÓRICO

A sociedade está imersa em meio a um mundo cheio de tecnologia que há décadas não pensávamos se existiriam. Isso nos faz questionar como o computador, celulares e tablets, por exemplo, começaram a fazer parte de nosso dia a dia na contemporaneidade e que estão descritos nos diversos materiais. Ribeiro (2009) relata que o computador foi criado há mais de 40 anos, no entanto, há pouco menos está nas nossas casas, assim como passou a integrar o cotidiano das escolas. O uso dessa máquina é atual e passou a ser também um recurso para escrita e para a leitura, como também a internet se tornou universo para as diversas publicações.

Para ter acesso à leitura devemos ser ao menos alfabetizados e, para isso, devemos dominar técnicas necessárias para esse fim como o "conhecimento da relação entre fonemas e grafemas, as habilidades motoras que devemos aprender para segurar um lápis, utilizar uma caneta e usar um equipamento como um computador" (SOARES, 2003, apud RIBEIRO, 2009, p. 22). Assim, se as pessoas dominam técnicas de escrita e de leitura, precisam ter conhecimento sobre e compreensão de que, não é preciso apenas decodificar, mas entender a realidade, o contexto e a sociedade na qual estão inseridos.

Desse modo, há diferentes graus de letramentos, conforme seu conhecimento e uso da leitura e da escrita. Uma pessoa que escreve teses e ler autores clássicos, por exemplo, apresenta um grau de letramento diferente daquelas que leem letreiros e etiquetas no mercado ou escreve somente uma carta ao ano, segundo Ribeiro (2009). Com o advento do computador como ferramenta para escrita e leitura, surgiu uma subcategoria de letramento: o letramento digital.

Há estudiosos (SOARES, 2002; BUZATO, 2008; FREITAS, 2010; AZEVEDO; GASQUE, 2017) que definem esse tipo de letramento. Além de inúmeras discussões a respeito dos letramentos, “que se pluralize a palavra letramento e se reconheça que diferentes tecnologias de escrita criam diferentes letramentos”, assim como afirma Soares (2002, p. 155). Os estudos quanto a esse letramento vêm se expandindo no Brasil e não deixamos de questionar o que faz uma pessoa ser letrada digitalmente.

Soares (2002, p. 151, grifo da autora) afirma que, o letramento digital é “um certo *estado* ou *condição* que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela, diferente do *estado* ou *condição* – do letramento – dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel”. Dessa maneira, não é somente letramento transposto para uma nova condição de mediação como páginas de livros ou jornais transpostas para as telas, mas, conforme Buzato (2008) uma sociedade moderna, na qual práticas sociais se modificam, entrelaçam e são influenciadas por tecnologias digitais em diferentes contextos e situações.

Nessa perspectiva, Soares (2002) acrescenta

[...] a tela como espaço de escrita e de leitura traz não apenas novas formas de acesso à informação, mas também novos processos cognitivos, novas formas de conhecimento, novas maneiras de ler e de escrever, enfim, um novo letramento, isto é, um novo estado ou condição para aqueles que exercem práticas de escrita e de leitura na tela (SOARES, 2002, p. 152).

Assim, espera-se que tenhamos as habilidades desejadas para uma comunicação eficiente no ambiente digital, tanto por meio do computador ou qualquer outro meio que utilize tecnologias. Além do que, o letramento digital é estabelecido como “o conjunto de competências necessárias para que um indivíduo entenda e use a informação de maneira crítica e estratégica, em formatos múltiplos” (FREITAS, 2010, p. 339). Logo, as informações podem atingir e serem compartilhadas na sociedade de forma crítica e com objetivos.

Diante das afirmações, Azevedo e Gasque (2017, p. 167) afirmam que em ambiente de hipertexto com experiências sonoras, visuais e animações além da textual, nos permite estar em situações que incitam e ativam nosso pensamento envolvendo diversas informações a partir de estímulos digitais, uma vez que uma das características, conforme as estudiosas é “a promoção de experiências sinestésicas”

No entanto, as discussões a respeito do letramento digital, àquelas abordadas nas universidades, tendem a enxergar os conceitos repassados as escolas de ensino fundamental e médio quanto a admitir ferramentas digitais como o computador na vida intelectual dos alunos. As disciplinas de informática, por exemplo, se configuram para o conhecimento de programas, de chats e sites, como também a buscar ensinar como os jovens devem utilizar os chats (FREITAS, 2010). O significativo para a pesquisadora é a construção de projetos por meio de editoriais que discutissem conteúdos relevantes para comunidade e para a escola, além de debates quanto à utilização responsável das buscas de pesquisas. Adentrar, de fato, em temas públicos da sociedade.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pesquisa aqui apresentada refere-se à discussão de como o letramento digital favorece a inclusão na sociedade atual, questionamento que levou a nossa investigação. Assim, buscaram-se através dos bancos de dados já apresentados anteriormente estudos que pudessem responder essa pergunta, além de conduzir-nos a alcançar os objetivos do estudo em tela.

Dessa maneira, a composição dos trabalhos da *SciELO* que incluíram as pesquisas de Pinheiro (2018), Suguimoto et al. (2017), Glória e Frade (2015), Freitas (2010), Buzato (2008) e Araújo (2007), assim como as da BDTD contando com Araujo (2019), Ramos (2016) e Fischer (2007), possibilitaram nosso caminhar, uma vez que apresentam pertinência nas discussões ora apresentadas.

Araújo (2007) discutiu sobre os obstáculos em alfabetizar as crianças letrando-as digitalmente. Segundo o autor, para ser protagonista de qualquer grupo social em que o sujeito deste século esteja inserido, é preciso que tenha conhecimentos e saiba manipular computadores conectados à internet e assim, de fato, “ocupar um lugar que a sua contemporaneidade lhe reserva/impõe (ARAÚJO, 2007, p. 80).

Além disso, defendeu que um dos caminhos para que isso ocorra é através da escola e, por meio de um contexto didático que aborde situações de escrita e leitura digital, como também que ofereça interação. Desse modo, abordou o letramento digital destacando a instituição escola como meio de inserir a sociedade nas práticas digitais de letramento. Relatou assim, sua experiência com as crianças que participaram da pesquisa com gêneros digitais no seu processo de alfabetização/letramento em uma escola particular de Fortaleza, apontando que esse tipo de letramento se dá principalmente por meio da escola.

Mostrou com as atividades que investiram na exploração do teclado do computador, mouse e links de sites é possível construir e ampliar o conhecimento do alunado. Com o teclado, por exemplo, perceberam as letras (que podem digitar maiúsculas e minúsculas), símbolos e números. Já com o mouse foi possível aprimorar coordenação motora e a modificação do cursor ao encontrarem os links, além de outras aprendizagens. E como ilustração de um gênero trabalhado durante a pesquisa, cita-se o cartão digital enviado a amigos e familiares, o qual exigiu dos alunos releitura, reescrita, além das suas escolhas na hora da construção, configurando o domínio de práticas no mundo letrado digitalmente que estão sendo inseridos, conforme se apresenta abaixo:

Figura 1- Formulário de cartão digital

1 Para criar o seu cartão digital para seus alunos, preencha o formulário digital. Clique em Salvar

2 Data para envio do cartão: [DATA]

3 Categoria de sua mensagem (por exemplo: Querido Amigo)

4 Mensagem

5 Assunto (por exemplo: Feliz Aniversário)

6 Seu e-mail

7 Escolha uma música

8 Escolha uma música

9

10

Fonte: Araújo (2007, p. 88).

Figura 2 – Cartão digital finalizado



Fonte: Araújo (2007, p. 87).

Nessa perspectiva, Glória e Frade (2015) apresentam uma reflexão quanto a introduzir o computador como suporte durante a alfabetização, com a visão de que essa ferramenta aguce as crianças na percepção da escrita alfabética. Assim, acompanhou crianças em uma escola pública de Belo Horizonte em que, realizaram várias atividades de leitura e escrita nos monitores dos computadores do laboratório da escola para entender como ocorre a aquisição da escrita nesses primeiros processos utilizando a ferramenta.

Desse modo, verificou que o ato de teclar como ação da multimodalidade, vai ganhando destaque ao passo que considera complexo os gestos motores durante essa fase. Mostrou-se como ações tranquilas, mesmo que precisassem se adaptar a força que colocavam no toque ao usar o teclado. Também acompanhou atividade de cópia por meio do programa Kolorpaint e teve resultados satisfatórios no que diz respeito a pensarem sobre segmentação de frases e palavras, pontuação e até a questionarem mais a professora tirando dúvidas sobre as formalidades da escrita.

As autoras frisam os efeitos sociais nessa oportunidade das crianças aprenderem novo formato de escrita e o quanto o letramento digital na fase dos sujeitos de seu estudo pode ser significativo, pois segundo elas, deve haver um processo de incorporação de formas diversas na condução da aprendizagem, uma vez que, na sociedade há textos de modo digital, além dos manuscritos e impressos.

Já Buzato (2008) em um estudo de caso, relatou práticas de letramento digital além da escola e que beneficia também as periferias. Em um telecentro na cidade de Guarulhos percebeu que com os cursos oferecidos ali e até com o uso livre dos computadores instalados no local, os frequentadores se beneficiavam de uma leitura, escrita e interação digital. Um dos sujeitos da pesquisa do autor, por exemplo, declarou que com base na apropriação das tecnologias digitais, há pessoas da comunidade que ingressaram no mercado de trabalho.

Outro quesito apontado é como outra pessoa expande seus contatos além dos muros do telecentro e de sua casa começando a fazer parte de uma comunidade em determinada rede social, na qual reuniam os canhotos e discutiam sobre questões de acessibilidade em meio a uma sociedade orientada para necessidade, na maioria das vezes, dos destros. Houve expansão das relações por meio letramento digital associado a questões identitárias.

O letramento digital pode, além disso, ser discutido através de uma abordagem a respeito da formação de professores. E apesar das escolas estarem, na grande maioria com laboratórios de informática com acesso à internet, o uso e acesso não alcança o que é esperado dos docentes, uma vez que há necessidade do conhecimento de linguagem digital, gêneros discursivos digitais para construir práticas pedagógicas que integrem os recursos digitais oferecidos nas escolas no cotidiano. É preciso que o novo seja acrescentado. Ou seja, os efeitos de ter professores que não se apropriam de forma criativa e crítica da tecnologia não é um ponto positivo (FREITAS, 2010).

De acordo com a autora, “O esperado é que o letramento digital seja compreendido para além de um uso meramente instrumental” (FREITAS, 2010, p. 340). E ainda acrescenta por meio dos dados de seu estudo o quanto ainda é ausente à temática de uso das ferramentas como o computador com acesso à internet nas práticas pedagógicas, como também para utilizá-las como mecanismo e recurso de aprendizagem, conforme cita Freitas (2010, p. 345) “Estuda-se sobre a informática na educação, mas não se forma o

futuro professor, trabalhando seu letramento digital ou envolvendo-o em atividades de efetivo uso do computador-internet como instrumentos de aprendizagem”.

Diferentemente, Fischer (2007) mostrou em uma investigação, na qual elaboração um curso on-line teórico/prático para professores de inglês utilizando o letramento digital com intermédio da internet para construir conhecimento pedagógico e tecnológico desses professores, que o manuseio de alguns programas como Power Point e Word, assim como o uso da internet, auxiliam na prática pedagógica em sala.

Além disso, realçou os resultados, uma vez que percebeu-se letramento digital dos docentes que participaram da pesquisa, tanto relacionados a programas, internet e à aplicação pedagógica do computador. Assim como ficou evidente reflexão e criticidade por parte dos profissionais, apontou que o curso foi significativo para que a teoria fosse colocada em prática de acordo com o contexto educacional de cada um deles. Houve não só uma familiarização maior entre professor e máquina para perderem a sensação que tinham de não saberem como lidar com o computador, mas também mudanças educacionais relevantes, mostrando inúmeros benefícios do letramento digital para esse grupo social.

Assim como Fischer (2007), Ramos (2016) também investigou os benefícios de um curso com elaboração de material educacional digital direcionado aos níveis de letramento digital e as competências de docentes da língua inglesa. Revelou que, capacitou os professores para inovarem usando as tecnologias digitais para elaborarem materiais digitais com intenção de utilizá-los, como também fizeram uso criativo em seu processo de criação de conteúdo e resolução de conflitos. O curso contribuiu significativamente na vida docente dos profissionais que precisam de formação contínua por meio do letramento digital.

Na mesma proporção, Pinheiro (2018) ressalta o quanto a ausência de formação dos professores para a utilização de tecnologias afeta o desenvolvimento do alunado em termos de letramento digital e é um quesito que merece atenção por parte das políticas públicas. Então, as concepções de letramento digital contidas em práticas dos estudantes de uma escola de Ensino Fundamental I em Tauá- CE relatadas pela pesquisadora, diz respeito também a como podem ser enxergadas além dos muros da escola, o que corrobora com Buzato (2008).

Conforme Pinheiro (2018) ao serem questionados, os alunos afirmaram usar muito os jogos digitais, configurando como práticas de letramento digital. Além do que,

mostrou que essas práticas em ambientes não escolares levam em consideração modalidades como a visual, oral, além da escrita. Assim, enquanto Pinheiro (2018) estudou os modelos de letramento digital adotados por alunos de ensino fundamental, Suguimoto et al. (2017) avaliaram o modelo utilizado por discentes que fazem parte ao ensino superior.

Os autores utilizaram a tecnologia digital como instrumento do letramento e, a partir do estudo com os sujeitos, verificou que o conhecimento computacional deles tem associação com idade, mas não com região ou domínio de conhecimentos a respeito de programas de computador. Mostrou também que apresentam dificuldades na busca de informações, o que configura um ponto negativo, haja vista que é preciso integrar ao processo de ensino as várias inovações do ensino como o uso dos sistemas de busca (SUGUIMOTO, et al. 2017). É preciso, desse modo, o conhecimento sobre as tecnologias para ampliar e evoluir com práticas de ensino que traduza professores capacitados para atuarem na sociedade.

Sendo assim, a trajetória feita por Araujo (2019) se torna ainda mais pertinente, pois a análise que fez a respeito do letramento digital em documentos que norteiam o ensino médio e ensino superior pós Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB/1996, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) comprovam o quanto é preciso se questionar qual é o real papel do letramento digital na formação de alunos do ensino médio, como é abordado segundo as políticas públicas e como o Governo Federal propõe esse tipo de letramento nos documentos, tanto os que tratam do ensino médio, quanto os que dão embasamento a formação dos professores no ensino superior.

O que foi possível perceber segundo a autora é que, hoje, o letramento digital para a sociedade ainda precisa estar mais visto e colocado nos documentos organizados pelo Ministério da Educação, como também, aponta a necessidade para que os instrumentos de tecnologia dos letrados digitalmente, não sejam usados somente como recurso didático, embora já citados após 2009.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O letramento digital é um dos temas discutidos na contemporaneidade, visto sua importância quanto à necessidade da ampliação de novas formas de apropriação das condições de leitura e escrita pela sociedade. Esse tipo de letramento vem contribuindo

de diferentes formas na/para a sociedade contemporânea. Além de apontar benefícios por sua utilização nos diversos níveis escolares, assim como sua extensão ao meio social, uma vez que está presente além dos muros da escola, conforme apontamos na discussão desse estudo.

Verificou-se que o letramento digital ocorre das formas mais diversas em meio a uma sociedade letrada digitalmente e que faz uso de tecnologias digitais no seu cotidiano, assim como está a todo tempo exposta a novas formas de comunicação e informação. Então, os efeitos são vistos na concepção de aprendizado nas escolas com uso de ferramentas digitais que ampliam as formas de ensinar, aprender e mediar conhecimento, como também, em ambientes da sociedade que oportunizam quem frequenta a esse mundo letrado.

Embora haja efeitos negativos no que diz respeito a não apropriação de forma adequada do letramento digital e seu uso somente como instrumento didático nas escolas, os inúmeros efeitos positivos na/para aprendizagem de alunos e sociedade no geral que tiveram oportunidade de serem imersos nesse mundo são maiores, pois a intenção não é substituir papel e caneta ou material impresso por tecnologias digitais e ensino por meio das telas, mas ampliar as formas de leitura e escrita, alargar horizontes, oportunizar novas experiências e possibilitar a sociedade para dominar todas as formas possíveis de uso do letramento digital.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Júlio César. Os gêneros digitais e os desafios de alfabetizar letrando. **Trabalhos em linguística aplicada**, Campinas, v. 46, n. 1, p. 79-92, jun. 2007.

ARAÚJO, Elaine Vasquez Ferreira de. **Letramento digital e orientações educacionais: leitura e escrita digital no ensino médio**. 2019. (Doutorado em Humanidades, Culturas e Artes) - Escola de Educação, Ciências, Letras, Artes e Humanidades, Universidade do Grande Rio "Prof. José de Souza Herdy", Duque de Caxias, 2019.

AZEVEDO, Isabel Cristina Michelin.; GASQUE, Kelley Cristine Gonçalves. Contribuições dos letramentos digital e informacional na sociedade contemporânea. **TransInformação**, Campinas, v. 29, n. 2, p. 163-173, maio/ago. 2017.

BUZATO, Marcelo El Khouri. Inclusão digital como invenção do cotidiano: um estudo de caso. **Revista Brasileira de Educação**. v. 13 n. 38 maio/ago. 2008.

FISCHER, Cynthia Regina. Formação tecnológica e o professor de inglês: explorando níveis de letramento digital. 2007. (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

FREITAS, Maria Teresa. Letramento digital e formação de professores. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. v. 26, n. 3, p. 335-352 dez. 2010.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GLÓRIA, Juliana Silva.; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. A alfabetização e sua relação com o uso do computador: o suporte digital como mais um instrumento de ensino-aprendizagem da escrita. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.31, n. 3, p. 339-358, jul./set. 2015.

KLEIMAN, Angela Bustos. Letramento na contemporaneidade / Literacy in the Contemporary Scene. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 72-91, ago./dez. 2014.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ. Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

PINHEIRO, Regina Cláudia. Conceitos e modelos de letramento digital: o que escolas de ensino fundamental adotam? **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, Tubarão, SC, v. 18, n. 3, p. 603-622, set./dez. 2018.

PRODANOV, Cleber Cristiano.; FREITAS, Ernani Cesar. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. Ed. Novo Hamburgo: Editora Freevale, 2013.

RAMOS, Simone Telles Martins. **Contribuições do curso Elaboração De Material Educacional Digital** - Nível Básico para o Letramento Digital de Professores de Inglês. 2016. (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

RIBEIRO, Ana Elisa. Letramento digital: um tema em gêneros efêmeros. **Revista da ABRALIN**, v.8, n.1, p. 15-38, jan./jun. 2009.

SILVA, Marcos Antônio Batista.; AZEVEDO, Cleomar. Desigualdades educacionais e letramento. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 44, e171299, 2018.

SOARES, Magna. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002.

SUGUIMOTO, Hélio Hiroshi et al. Avaliação do letramento digital de alunos ingressantes do ensino superior: uma abordagem exploratória do conhecimento computacional, comunicacional e informacional. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**., Brasília, v. 98, n. 250, p. 805-821, set./dez. 2017.

VIEIRA, José Guilherme Silva. **Metodologia de pesquisa científica na prática**. Curitiba: Editora Fael, 2010.

LETRAMENTO INCLUSIVO: UMA ANÁLISE SISTEMÁTICA DA LITERATURA EM PERIÓDICOS DO SCIELO, SCORPUS E GOOGLE ACADÊMICO

Adriana Moreira de Souza Corrêa³⁴
Leandro de Souza França³⁵

Dentre os diferentes Letramentos, nesse trabalho, abordamos o Letramento Inclusivo, de modo a identificar os espaços e práticas, relatadas na literatura, sobre o uso desse termo que, por envolver práticas sociais de uso da leitura e da escrita, perpassa todas as interações comunicativas. Como hipótese, acreditamos que os autores que abordam a temática em periódicos relacionam o termo às práticas vivenciadas nos múltiplos espaços sociais. Assim, traçamos como objetivo compreender o termo Letramento Inclusivo e as áreas nas quais foram desenvolvidas as pesquisas que utilizam esse conceito. Quanto aos aspectos metodológicos realizamos uma pesquisa exploratória, com abordagem qualiquantitativa, cujos dados foram analisados pela metanálise. Compusemos o *corpus* com sete publicações situadas no recorte temporal entre 2012 a 2019, por diferentes pesquisadores de três das cinco regiões brasileiras. As pesquisas, predominantemente etnográficas, estão voltadas para atividades didático-pedagógicas da educação especial e educação inclusiva mostrando a carência de investigações sobre Letramento Inclusivo em espaços sociais além do educacional. Ademais, salientamos a pertinência de produções de pesquisas relativas ao Letramento Inclusivo em diferentes espaços sociais com ensejo de promover equidade na participação de todos os indivíduos nas atividades mediadas pela leitura e pela escrita.

Palavras-chave: Letramentos inclusivos, Metanálise, *Scielo*, *Scopus*, Google acadêmico.

³⁴ Mestra em Ensino pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN. Docente de Libras da Universidade Federal de Campina Grande - UFCG. E-mail: adriana.korrea@gmail.com.

³⁵ Licenciado em Letras - Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Campina Grande. E-mail: francasleandro01@gmail.com.

INTRODUÇÃO

O conceito de letramento, como prática social de uso da leitura e da escrita, amplia a compreensão do gênero discursivo enquanto uma unidade de uso da língua em diferentes espaços e funções. Nesse sentido, não é possível pensar em um letramento, mas em letramentos múltiplos, tendo em vista que o uso social da leitura e da escrita, perpassa as relações entre os indivíduos e recebe influência da cultura (KLEIMAN, 2005).

Assim, nessa emergência de compreender as extensões do termo letramento, em função das agências de letramento (família, escola/universidade, instituição religiosa) nas quais os interlocutores participam, faz-se necessário identificar outros letramentos que perpassam essas agências e focam na relação entre os indivíduos (MEDEIROS; MOURA, 2009), a exemplo do letramento inclusivo, que nos deteremos nesse escrito.

Batista-Júnior (2016) define o termo Letramentos Inclusivo como eventos nos quais os textos contribuem para o processo de inclusão social da pessoa com deficiência. Desse modo, a pesquisa surgiu do interesse de conhecer a conceituação, os autores e as pesquisas desenvolvidas no Brasil, publicadas em periódicos, que envolvem o uso do termo Letramento Inclusivo. Para tanto, buscamos os registros de trabalhos que apresentavam a ocorrência desse termo no *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), no Scopus e no Google Acadêmico e refinamos sete ocorrências selecionadas para compor esse escrito, entre os artigos que compõem periódicos, e que foram publicados entre 2012 e 2019.

Trata-se, portanto, de uma pesquisa exploratória, com dados analisados quantitativa e qualitativamente, com o objetivo de compreender o termo Letramento Inclusivo, os pressupostos teóricos que embasam essa conceituação e as áreas nas quais foram desenvolvidas as pesquisas que utilizam esse conceito.

A investigação se divide em três seções seguidas à introdução e que antecedem as considerações finais: na primeira, explicitamos a metodologia utilizada para elaborar esse trabalho; na segunda abordamos o conceito de letramento; e na terceira, apresentamos os resultados das análises dos textos que compõem o *corpus* da investigação.

METODOLOGIA

A pesquisa exploratória é uma fase preliminar que visa ampliar a familiaridade dos investigadores com o tema e, em geral, são organizadas na forma de pesquisa bibliográfica ou Estudo de Caso (PRODANOV; FREITAS, 2013). Essa pesquisa, que envolve dados bibliográficos, foi realizada com o objetivo de permitir a compreensão do tema a partir de dados científicos que passaram pela revisão de outros pesquisadores como os artigos publicados em periódicos que serão utilizados para compor o *corpus* dessa pesquisa.

Com o objetivo de compreendermos a conceituação e uso do termo Letramento Inclusivo empreendemos, no dia 19 de maio de 2020, uma pesquisa exploratória em três bases de dados: o *Scielo*, *Scopus* e o Google Acadêmico.

No repositório *Scielo*, a busca na seção de artigos, utilizando o termo “letramento inclusivo”, sem a seleção de quaisquer critérios de refinamento, indicou que não há resultados. Contudo, ao utilizarmos os termos em caixas de busca separadas “letramento” no primeiro extrato e “inclusivo” no segundo extrato, foi localizado um artigo que foi excluído por se tratar de uma variação do tema: o letramento acadêmico bilíngue.

No repositório *Scopus*, na mesma data, realizamos uma pesquisa pelo termo “letramentos inclusivos”, sem refinamentos adicionais e não obtivemos resultados. Ao inserir os termos, separadamente (“letramento” e “inclusivo”) da mesma forma que foi realizada no repositório *Scielo*, obtivemos como resultado dois textos que se referiam a letramentos no âmbito inclusivo, mas que não faziam referência ao conceito estudado nessa investigação.

No Google Acadêmico, ao inserir o termo “letramento inclusivo” obtivemos 31 resultados. Em uma análise realizada considerando cada texto, excluímos 11 por tratarem de letramentos e inclusão e não fazerem referência ao termo Letramento Inclusivo. A exclusão por tipo de publicação eliminou uma tese, quatro dissertações, quatro trabalhos completos publicados em anais de eventos e dois livros. Além disso, um texto foi excluído por se tratar de um resumo e outro por citar o termo Letramento Inclusivo em uma perspectiva de inserção do estudante no uso da tecnologia, mas não trabalhar o termo de maneira a explicitar as nuances que o distinguem dos demais letramentos, portanto, o *corpus* foi composto por sete artigos publicados em revistas, sendo esses publicados entre 2012 e 2019.

Esses textos foram selecionados através da revisão sistemática da literatura, da técnica de metanálise que permite compilar e divulgar resultados. Para Galvão e Pereira (2014, p. 183) “Trata-se de um tipo de investigação focada em questão bem definida, que visa identificar, selecionar, avaliar e sintetizar as evidências relevantes disponíveis”. Os autores ressaltam que o protocolo dessa investigação é realizado considerando sete etapas: 1) definição do(s) objetivo(s); 2) seleção do *corpus*; 3) análise/extração dos dados; 4) avaliação da qualidade metodológica dos artigos que comporão o *corpus*, sendo esse um critério de inclusão/exclusão de trabalhos; 5) síntese dos dados (denominada de metanálise); 6) avaliação da qualidade das evidências; 7) produção do texto e publicação dos resultados. Os dados foram analisados em uma abordagem quantiquantitativa.

Através desses parâmetros realizamos a seleção e a análise dos textos que serão discutidos no tópico final do trabalho.

(MULTI)LETRAMENTOS

O letramento têm sido um dos temas de grande interesse de estudos dos pesquisadores da linguagem e discutido por professores, acadêmicos, pesquisadores da área de educação e linguística. No Brasil, Magda Soares (2009) é uma das pesquisadoras que tem se dedicado às reflexões acerca do letramento e das suas implicações nas práticas cotidianas, escolares e pedagógicas. Segundo a autora esse termo foi inserido na literatura científica brasileira possivelmente, em 1986, a partir da referência a esse conceito realizada por Mary Kato, na obra “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística”. Contudo, desde então, além de Magda Soares, outros autores refletiram sobre o letramento e multiletramentos.

Marcuschi (2007) insere-se nesse quadro de pesquisadores entre as autoridades especializadas nos estudos de letramento e coaduna com a perspectiva de Street (1995), ao afirmar que não existe letramento no singular, mas letramentos - no plural - ou seja, múltiplos letramentos/multiletramentos. Diante desses desdobramentos e olhares sobre o termo, nos questionamos: o que vem ser letramento?

Retomando Soares (2009, p. 18) identificamos que a autora explica da seguinte forma, “[...] é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita.” Nesse seguimento, Marcuschi (2007) explica que existem diversos

níveis de letramento que podem ir desde uma apropriação mínima da escrita que permite, por exemplo, um sujeito analfabeto saber o valor do dinheiro, diferenciar marcas e/ou mercadorias entre outras ações até a leitura de jornal ou escrita de uma carta. Desse modo, o pesquisador afirma existir um *continuum*, no qual se inserem os diversos níveis de letramento.

Sobre o uso social da língua, Soares (2009), em consonância com o Marcuschi (2007), argumenta que um indivíduo analfabeto, ou seja, não alfabetizado, que não domina a tecnologia da escrita pode ser, de certa forma letrado, pois recorre as práticas sociais da leitura e escrita utilizando-as no cotidiano, nas suas interações sociais ainda que de forma inconsciente.

Nesse contexto, vale salientar, a distinção entre os termos letramento e alfabetização, pois Marcuschi (2007) afirma que não são sinônimos, uma vez que o primeiro se trata do domínio e uso da escrita como prática social, enquanto que o segundo pode referir-se à atividade de escrita como uma habilidade restrita. Na verdade, segundo aponta Kleiman (2005) existe uma proximidade entre os dois termos a partir dos estudos do professor Paulo Freire que propunha alfabetização como prática sociocultural de uso da língua escrita (ALMEIDA, 2010). Nessa perspectiva, a língua relaciona-se às práticas sociais dos seus usuários, portanto, passa por várias transformações intrinsecamente ligadas as épocas e pessoas que a utilizam.

Ainda segundo os escritos de Kleiman (2005) o letramento não é um método, mas a imersão do sujeito/discendente no mundo da escrita, em outras palavras, sua exposição ao mundo da escrita; não é uma habilidade, mesmo que envolva uma série de habilidades e competências que englobem outros conhecimentos que ultrapassam o conhecimento linguístico. Também não é possível afirmar que letramento e alfabetização sejam sinônimos, muito embora, o primeiro englobe o segundo. Assim, fica explícito que letramento não é um conceito restrito, mas abrangente e complexo, múltiplo e situado.

Sua relevância é ressaltada por Soares (2009, p. 38) quando a pesquisadora argumenta que é imprescindível ensinar “[...] a ler e a escrever e, além disso, fazer uso da leitura e da escrita [pois elas] transformam o indivíduo, levam o indivíduo a um outro estado ou condição sob vários aspectos: social, cultural, cognitivo, linguístico, entre outros”. Essa concepção de leitura e escrita voltada para transformação e para o uso nas experiências e interações sociais nos permitem entender que ela se refere ao letramento como primordial nesse processo de uso da língua, pois, o aprendizado do código deve ser

associado: 1) às compreensões dos determinantes do seu uso social, a exemplo do gênero textual selecionado; 2) o grupo ao qual se destina a comunicação; e 3) as práticas sociais que desejamos reafirmar ou desvelar e modificar, como propõe o Letramento Inclusivo.

Como afirmamos letramento é um conceito complexo, logo envolve várias camadas ou níveis que, conforme Marcuschi (2007), começa com o letramento espontâneo que se refere ao domínio da escrita para sanar necessidades urgentes do cotidiano. Para o autor, existem práticas e eventos de letramento que são diferenciadas e podem ser percebidas no objetivo da mensagem, na escolha do suporte e na estruturação do texto. A produção ou recebimento/leitura de uma carta pessoal, por exemplo, representam eventos de letramento, a prática, por sua vez, ocorre a partir da leitura e dos comentários sobre ela.

Todavia, numa sociedade imersa na cibercultura existem demandas diversas quanto a produção e uso da escrita que perpassam desde o suporte de produção dos textos às necessidades específicas dos interlocutores, dentre eles, as pessoas com deficiência. Sob esse prisma Rangel e Rojo (2010) discorrem acerca da existência de uma multiplicidade de linguagens e mídias nos textos da contemporaneidade e ao mesmo tempo aponta uma multiculturalidade e diversidade cultural. Desse modo, a autora justifica o uso do prefixo “multi”, cunhado pelo Grupo Nova Londres, para enfatizar as mídias, linguagens, suportes e culturas que corroboram para a construção de práticas de letramento.

Nessa perspectiva, Rangel e Rojo (2010, p. 29) apontam que os multiletramentos exigem “[...] um tipo diverso de pedagogia, em que a linguagem verbal e outros modos de significar são vistos como recursos representacionais dinâmicos que são constantemente recriados por seus usuários, quando atuam visando atingir variados propósitos culturais”. Diante do exposto, percebemos que à medida que a sociedade se transforma, as práticas de leitura e escrita, bem como as necessidades de uso das diferentes linguagens nas interações humanas são transmutadas, visto que refletem a complexidade das nossas relações e dos eventos e práticas de letramento existentes.

Ressaltamos que existem tipos de letramento, pois como afirmamos anteriormente, letramento não é singular, mas plural. Assim, focalizamos esse estudo sobre o Letramento Inclusivo cuja ocorrência mais antiga encontrada, data de 2008, período no qual foram publicadas duas dissertações do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade de Brasília, orientadas pela Profa. Dra. Maria Izabel Magalhães.

Sato (2008) indica que o termo Letramento Inclusivo é utilizado no projeto integrado, proposto pela orientadora, intitulado “Discursos, Identidades e Práticas de Letramento no Ensino Especial”. Segundo a autora, esse grupo se filia a Análise do Discurso Crítica e a referida dissertação, discute as práticas de Letramento Inclusivo que abordamos nesse escrito.

ESTUDOS SOBRE LETRAMENTOS INCLUSIVOS EM PERIÓDICOS

Esse trabalho traz a compilação dos dados e permite o contato com o tema permitindo a compreensão global do tema e convidando o leitor para o aprofundamento através dos textos que compõem o *corpus* como observamos no Quadro 1.

Quadro 1 – Corpus da investigação

Autores	Ano	Título da publicação	Periódico
Sato, Magalhães e Batista-Júnior	2012	Desdobramentos recentes da educação inclusiva no Brasil: discursos e práticas de letramento	RBLA
Batista-Júnior e Sato	2015	Educação inclusiva no Brasil: discursos e práticas de letramento	Discurso & Sociedad
Peixoto e Batista-Júnior	2016	Práticas de letramento na educação inclusiva em escolas de São Luís	Revista Interfaces
Peters e Barros	2017	Letramentos no contexto da educação hospitalar	Letras & Letras
Santos	2017	Penso, logo escrevo: um projeto de letramento	Cadernos RCC
Batista-Júnior e Sato	2019	A inclusão de pessoas com deficiência e o papel do educador especializado na escola regular: discurso, identidade e letramento	RALED
Miranda e Batista-Júnior	2019	Trajetos de pesquisa: Educação Inclusiva em Floriano-PI	Pesquisa e em Prática em Educação Inclusiva

Fonte: Dados da Pesquisa.

A publicação em periódicos eletrônicos possibilita a visibilidade da comunidade acadêmica sobre as pesquisas em determinada área e contam com a revisão de pares, ou seja, de pesquisadores que investigam a temática ou áreas correlatas analisam os dados apresentados no texto. Portanto, são informações que passaram por critérios de análise rigorosos e se constituem em fontes significativas para a produção acadêmica.

Analisando os artigos elencados no quadro 1, observamos que, para um período de sete anos, o quantitativo de pesquisas nos indica uma média de uma pesquisa publicada por ano. Retomando o dado de inserção do termo na literatura científica, por Sato (2008), podemos notar uma lacuna nas pesquisas e divulgações sobre esse conceito na literatura especializada, demonstrando a importância de estimular pesquisas na área.

Dos sete artigos publicados, identificamos que a ocorrência do termo é encontrada com maior frequência nos estudos relacionados à educação, seja nas práticas pedagógicas escolares ou na pedagogia hospitalar. Nesse sentido, observamos que o Letramento Inclusivo aparece associado à Educação Especial, seja nos desdobramentos da sala de aula, no Atendimento Educacional Especializado (AEE) ou na Pedagogia Hospitalar. A efeito de esclarecimento, a Educação Especial é uma modalidade da educação que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades educacionais e visa, conforme descrito no Art. 2º do Decreto nº 7.611, “[...] garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”(BRASIL, 2011).

Dentre os autores que assinam a maior parte das pesquisas, destacamos José de Ribamar Lopes Batista Júnior (5 artigos) e Denise Tamaê Borges Sato (3 artigos, todos em parceria com Batista-Júnior), que como afirmamos anteriormente, foram orientados, nas suas dissertações, pela Prof. Dra. Izabel Magalhães. Esses autores inserem as suas pesquisas na área da Análise do Discurso Crítica e o método das pesquisas utilizado é a etnografia.

O artigo de Peters e Barros (2017) foi construído na perspectiva do Estudo de Caso, com dados analisados pela técnica da Análise de Conteúdo, proposta por Laurence Bardin; e a pesquisa de Santos (2017) foi publicada na forma de Relato de Experiência. Um ponto em comum entre essas produções é que todas as pesquisas se inserem nas abordagens qualitativas de análises de dados.

Entendemos que apesar de Batista Júnior desenvolver parcerias para a realização de investigação com diferentes pesquisadores – a exemplo de Sato, Magalhães, Peixoto e Miranda, indicados no quadro 1 - o interesse pela temática permanece centrado nas suas pesquisas sobre a educação inclusiva, no método etnográfico e em instrumentos que mesclam a técnica de observação (notas de campo) e a abordagem dos participantes por entrevistas/questionários. Dessa forma, por ser o pesquisador com maior número de

publicações na área, revela uma lacuna no que se refere à desdobramentos de investigação que envolvam esse conceito, por outros autores, que trabalham com perspectivas e áreas diferenciadas. A Educação Inclusiva pressupõe a organização da escola de modo a atender as diferentes singularidades do estudante por meio de ações que promovam a participação de todos (MANTOAN, 2015).

Sobre as temáticas abordadas, notamos que a investigação sobre o discurso do professor é predominante nas investigações, com foco no docente da Educação Básica e, apenas Miranda e Batista-Júnior (2019) empreenderam esforços para analisar a docência do Ensino Superior associado aos docentes da educação básica. Dentre as unidades federativas que se configuram como *locus* das pesquisas encontram-se Distrito Federal, Goiás, Maranhão, Ceará, Piauí e Paraná, ou seja, contempla três das cinco regiões brasileiras. Ressaltamos que as pesquisas de Sato, Magalhães e Batista-Júnior (2012) e Sato e Batista-Júnior (2015) compreendem investigações que compilam dados de unidades da federação localizadas em duas regiões brasileiras: o Distrito Federal e Goiás, na região Centro-Oeste; e Piauí e Ceará, na região Nordeste.

Sato, Magalhães e Batista-Júnior (2012) analisaram as práticas de letramento inclusivo através dos discursos de profissionais que atuam para a promoção da Educação Inclusiva (Educação, Saúde, Psicologia, Assistência Social), utilizando registro de observação *in loco* e entrevistas, sendo esses dados coletados entre outubro de 2007 a dezembro de 2011. Os autores relacionaram os gêneros discursivos utilizados pelos 30 profissionais do Distrito Federal (Brasília e Taguatinga), Goiás (Goiânia e Planaltina de Goiás), Ceará (Fortaleza) e Piauí (Teresina) com o objetivo de “[...] analisar discursos e letramentos no contexto da educação inclusiva, examinando seus significados como formas de ação, representação e identificação” (SATO, MAGALHÃES, BATISTA-JÚNIOR, 2012, p. 700).

Como resultados Sato, Magalhães e Batista-Júnior (2012) apontam que apesar dos professores se perceberem como agentes de mudança e valorizarem as potencialidades dos estudantes em detrimento das limitações, traços de um discurso tradicional nas narrativas e nas práticas escolares ainda foram encontrados. Esses docentes se percebem como pessoas que podem mudar a organização escolar de maneira a contribuir para implementar a educação inclusiva, contudo, apontam a desvalorização das instâncias superiores pela falta de apoio, de recursos e espaços pedagógicos como empecilho a essa ação.

Os autores, nas considerações finais, fixam-se na ação do professor e dizem que as identidades construídas por esses profissionais estão em constante ressignificação à medida que, mesmo se reconhecendo como docentes sem formação específica, alcançaram resultados satisfatórios ao implementar práticas educativas que envolvessem o cotidiano do aluno, professor do Ensino Regular e dos professores do Ensino Regular Inclusivo (SATO, MAGALHÃES, BATISTA-JÚNIOR, 2012).

Batista-Júnior e Sato (2015, p. 203) desenvolveram uma pesquisa com 30 professores da educação básica, que trabalham na perspectiva inclusiva, em cidades de quatro estados brasileiros: Brasília e Taguatinga, no Distrito Federal; Goiânia e Planaltina, em Goiás; Fortaleza, no Ceará; e Teresina, no Piauí. Os pesquisadores elencaram como objetivo compreender “[...] como os significados dos discursos e as práticas de letramento contribuem para a formação identitária dos/as professores/as que atuam na educação inclusiva” e, para desenvolver a pesquisa utilizam-se de observações/notas de campo e entrevistas.

Esses autores identificaram dois letramentos predominantes nas práticas escolares: os emancipatórios e os tradicionais/burocráticos. Para esses pesquisadores, as práticas emancipatórias e a formação docente para a educação inclusiva estão intrinsecamente ligadas e são responsáveis pela promoção de um contexto educacional inclusivo. Já o letramento relacionado ao discurso burocrático enfatiza o cumprimento das regras do sistema de ensino. Contudo, nessa pesquisa, predominam os letramentos de fronteira, ou seja, as práticas que buscam aproximar as perspectivas anteriormente apresentadas, para superá-las (BATISTA-JÚNIOR; SATO, 2015).

Os autores afirmam ainda que nesses espaços as práticas de letramento “[...] se caracterizam-se pelo aspecto administrativo, social, de saúde e funcional nas escolas de Fortaleza, pelo aspecto autônomo [na capacidade de superação do aluno] em Brasília e Goiânia e pelo caráter empírico [na prática do professor] em Teresina” (BATISTA-JÚNIOR; SATO, 2015, p. 218). Nesse sentido, indicam que a formação docente é fundamental para desvelar esses sentidos e incentivar práticas de letramento emancipatórias e fundamentadas na teoria e na prática inclusiva.

Peixoto e Batista-Júnior (2016) objetivaram analisar o discurso e a prática de seis professores que atuam no AEE em São Luís, no Maranhão e, para isso, utilizaram-se de observações/notas de campo e entrevistas. Como resultados, identificaram que as identidades docentes são mutáveis e se reconstróem a partir de experiências vivenciadas

dentro e fora da escola. Como exemplo, cita os intercruzamentos de textos utilizados no âmbito religioso nas atividades propostas pelos docentes. Esses professores se sentem responsáveis pelos seus alunos, mas acreditam que os recursos ofertados para exercer o seu trabalho precisam ser repensados, para melhorar a qualidade do serviço oferecido aos estudantes.

Peters e Barros (2017) realizaram uma pesquisa, junto a dez professores da área de Linguagem que atuam no Serviço de Atendimento à Rede Escolarização Hospitalar (SAREH) do Paraná, utilizando questionário com questões mistas (dissertativas e múltipla escolha) que buscavam identificar as práticas de letramento mobilizadas por eles. Como resultados, identificaram que os professores entendem a língua como atrelada às condições de uso, contudo, apresentam dificuldades em realizar adaptações para aproximar o conteúdo à vivência do estudante em período de internação. Para as autoras, os professores apresentam dificuldades em reconhecer a especificidade da sua atuação no contexto hospitalar e essa percepção pode ser modificada com uma formação adequada que os permita planejar e proporcionar eventos de letramento mais próximos das vivências dos estudantes que compartilham esse espaço social.

Santos (2017) relata a experiência do projeto “Penso, logo escrevo”, realizado desde 2008 que busca construir conhecimentos significativos e valorizar a leitura da realidade. Trata-se de uma ação que envolve professores da educação básica do Distrito Federal e estudantes da Universidade de Brasília para trabalhar a criatividade e diversas inteligências. No que se refere ao Letramento Inclusivo, a autora explica que, é um processo construído colaborativamente com o professor e o aluno que, na situação relatada, tratava-se de um aluno cego. De acordo com a professora que elaborou o relato, duas ações marcaram esse processo de letramento e foram vivenciadas por meio de músicas e de xilogravuras em alto relevo que proporcionaram o acesso e a participação dos estudantes (cegos e videntes).

Batista-Júnior e Sato (2019) entrevistaram dois professores do Distrito Federal (que ministram as disciplinas: Matemática e Ensino Religioso) com o objetivo de investigar a relação entre o discurso e a prática inclusiva. Os autores identificaram que o desconhecimento dos docentes sobre a organização e sobre as práticas da Educação Especial dificultam a implementação da Educação Inclusiva. Nesse sentido, entende que os docentes buscam alternativas para incluir o aluno, mas falta formação e o letramento pedagógico inclusivo para possibilitar essas práticas.

A pesquisa de Miranda e Batista-Júnior (2019, p. 129) envolveu dois professores do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí, dez professores da educação básica e nove gestores de Floriano – PI para “[...] evidenciar como o discurso inclusivo alterou as práticas e conceitos docentes no contexto educacional”.

Os dados foram coletados por meio de entrevistas, questionários, observações e coleta de artefatos. Como resultados da análise das concepções e das práticas docentes - planejamento, atuação, avaliação/na sala regular e do AEE - e de gestão, os pesquisadores notaram que as práticas pedagógicas inclusivas se inserem no âmbito do AEE. Contudo, para que haja a apropriação de práticas escolares inclusivas é necessário a articulação da Secretaria de Educação, da gestão escolar e da comunidade escolar subsidiando a ação dos professores da classe regular e do AEE (MIRANDA; BATISTA-JÚNIOR, 2019).

Assim, identificamos que os estudos se voltam para constituir as práticas de letramento mais próximas das vidas dos estudantes bem como de maneira a atuar para a modificação de concepções e experiências que proporcionem a participação da pessoa com necessidades educacionais específicas em diferentes eventos de letramento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As pesquisas ora relatadas concentram-se em ambientes educacionais - de Letramentos Inclusivos - que emergem nos ambientes educativos, tendo como foco a ação do professor. Esses letramentos, frequentemente, associam-se à identidade do professor que é construída e reconstruída por meio das práticas sociais e buscam proporcionar, aos alunos com deficiência, ambientes mais acolhedores e inclusivos. Contudo, nesse processo, são requeridas e vivenciadas por professores e alunos formas diferenciadas de integrarem a leitura e a escrita e inserirem essas práticas na concepção de Letramento Inclusivo.

Em função do objeto, que pressupõe a interação entre pessoas por meio da linguagem - os letramentos - os métodos utilizados nas investigações são de cunho qualitativo e a entrevista é o instrumento predominante para a coleta desses dados. Entretanto, percebemos que elas não são suficientes e, por isso, são frequentemente associadas à observação e o registro, a exemplo das notas de campo.

Observamos que as pesquisas enfatizam a ação do professor, contudo, faz-se necessária uma análise mais ampla do processo, à medida que o letramento se constrói

na relação entre os interlocutores. Portanto, para compreender esse processo é necessário realizar cruzamento com dados que envolvam outros grupos da comunidade escolar, como podemos verificar na pesquisa de Miranda e Batista-Júnior (2019), para entender esse processo em sua completude.

Por fim, concluímos que o Letramento Inclusivo é um conceito que precisa ser apropriado por diferentes áreas e ser desenvolvido por outros autores, com métodos e instrumentos diferenciados, para que possamos construir outros olhares sobre a temática e ampliar a participação dos estudantes com deficiência nos eventos de letramento.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Fernando José. **Paulo Freire**. São Paulo: Publifolha, 2010.

BATISTA-JÚNIOR, J. R. L. Pesquisas em educação inclusiva: questões teóricas e metodológicas. Pipa Comunicação, 2016. Disponível em: <https://www.pipacomunica.com.br/livrariadapipa/produto/pesquisas-em-educacao-inclusiva-questoes-teoricas-e-metodologicas/> Acesso em: 1 jun. 2020.

BATISTA-JÚNIOR, José Ribamar Lopes; SATO, Denise Tamaê Borges. Educação inclusiva no Brasil: discursos e práticas de letramento. **Discurso & Sociedad**, v. 9, n. (1-2), p. 201-221, 2015.

BATISTA-JÚNIOR, José Ribamar Lopes; SATO, Denise Tamaê Borges. A inclusão de pessoas com deficiência e o papel do educador especializado na escola regular: discurso, identidade e letramento. **RALED**, v. 19, n. 2, p. 111 – 127, 2019.

BRASIL. **Decreto nº 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11. Acesso em: 30 jun. 2020.

GALVÃO, Taís Freire; PEREIRA, Maurício Gomes. Revisões sistemáticas da literatura: passos para a sua elaboração. **Epidemiol. Serv. Saúde**, Brasília, v. 23, n. 1, p.183-184, jan-mar, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ress/v23n1/2237-9622-ress-23-01-00183.pdf> Acesso em: 1 jun. 2020.

KLEIMAN, Angela. **Preciso “ensinar” o letramento?**: Não basta ensinar a ler e a escrever? Campinas: Cefiel/IEL/Unicamp, 2005. Disponível em: <https://oportuguesdobrasil.files.wordpress.com/2015/02/kleiman-nc3a3o-basta-ensinar-a-ler-e-escrever.pdf> Acesso em: 1 jun. 2020.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. **Educação Inclusiva: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Oralidade e letramento como práticas sociais. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; DIONÍSIO, Ângela Paiva. **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MEDEIROS, Maria do Rosário da Silva; MOURA, Louize Lidiane Lima de. Práticas de leitura e escrita: a sala de aula como um espaço inclusivo. In: CONGRESSO DE LEITURA NO BRASIL, 17., 2009, Unicamp. **Anais [...]**. Campinas: ALB, 2009. Disponível em: http://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais17/txtcompletos/sem13/COLE_3362.pdf Acesso em: 1 jun. 2020.

MIRANDA, João Marcos Messias; BATISTA-JUNIOR, José Ribamar Lopes. Trajetos de pesquisa: Educação Inclusiva em Floriano-PI. **Pesquisa e Prática em Educação Inclusiva**, Manaus, v. 2, n. 3, jan./jun., 2019.

PEIXOTO, Gercivaldo Vale; BATISTA-JÚNIOR, José Ribamar Lopes. Práticas de letramento na educação inclusiva em escolas de São Luís. **Revista Interfaces**, v. 7, n. 1, p. 78-85, 2016.

PETERS, Itamara; BARROS, Eliana Merlin Deganutti de. Letramentos no contexto da educação hospitalar. **Letras & Letras**, Uberlândia, v. 33, n. 1, jan/jul, p. 252-279, 2017.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RANGEL, Egon de Oliveira; ROJO, Roxane. **Língua Portuguesa : ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2010.

SANTOS, Adelaide de Paula. Penso, logo escrevo: um projeto de letramento. **Cadernos RCC**, v.10, n. 3, ago., p. 158 – 161, 2017.

SATO, Denise Tamaê Borges. **A inclusão da pessoa com Síndrome de Down: identidades docentes, discursos e letramentos**. Dissertação (Mestrado em Linguística). Instituto de Letras, Universidade de Brasília. Brasília, 2008.

SATO, Denise Tamaê Borges; MAGALHÃES, Izabel; BATISTA-JÚNIOR, José Ribamar Lopes. Desdobramentos recentes da educação inclusiva no Brasil: discursos e práticas de letramento. **RBLA**, v. 12, n. 4, p. 699-724, 2012.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

ENTRE “VISTAS”: A INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NUMA ESCOLA DA REDE ESTADUAL NO MUNICÍPIO DE FARIAS BRITO - CE

Emanuel Mateus da Silva ³⁶

Muito já se tem discutido sobre a inclusão de pessoas com deficiência na escola, tais discussões perpassam desde a acessibilidade até a formação de professores para o atendimento nas salas regulares de ensino. É sabido que é Lei a inclusão e que essa conquista deve-se a negociações tratadas desde os acordos com as organizações mundiais. O presente trabalho aborda a inclusão de pessoas com deficiência visual numa escola da rede estadual no município de Farias Brito – CE. Para melhor compreensão o texto trata sobre os aspectos legais que regulamentam a inclusão até a vivência prática no cotidiano escolar. Para tanto, utilizamos como método de pesquisa a leitura e análise de documentos referentes ao assunto e a aplicação de questionário para professores, gestores e a aluna da referida unidade escolar, no intuito de perceber como acontece o atendimento e se de fato existe uma inserção dessas pessoas na educação. Os resultados apontam que existe uma grande lacuna entre o que é preconizado pelos documentos orientadores e a prática “no chão” da escola. A partir da realização da pesquisa notamos que as pessoas com deficiência visual são as que mais demoram a ter acesso à educação escolar e que existe um déficit na formação de professores para com o atendimento apropriado para as pessoas portadores de necessidades especiais.

Palavras-chave: Deficiência visual, Inclusão, Formação de professores.

³⁶ Graduado em Letras – Língua Portuguesa pela Universidade Regional do Cariri (URCA); Pós-graduado em Ensino de Língua Portuguesa e Arte Educação (URCA) e Gestão Escolar pela Universidade Federal do Ceará (UFC), emanuel.mateus23@gmail.com.

INTRODUÇÃO

Sempre achamos que a discussão a respeito da Educação Inclusiva é algo que está fadado a ser discutido, é um assunto que já foi debatido por muitos anos e que é de difícil compreensão. O referido trabalho traz essa discussão tendo como locus o “chão” da escola, ou seja, uma pesquisa que se baliza entre os documentos norteadores e a prática inclusiva numa escola regular de ensino. Ele se justifica pela necessidade de se está constantemente discutindo a política educacional como direito inerente do ser humano, independentemente da situação social ou condição fisiológica que esse ser apresente.

Vale salientar que o objetivo dessa pesquisa não é avaliar o trabalho realizado pelos membros da escolar quanto a inclusão e atendimento a pessoa com deficiência, buscamos como dito anteriormente reconhecer a Educação como direito de todos os cidadãos e a forma como se pretende inserir as pessoas portadoras de deficiência no ensino regular.

Para tanto, utilizamos como marco referencial os documentos legais sobre a Educação, sobre a educação especial durante o período histórico, ou seja, as discussões acerca de garantir as pessoas com deficiência o acesso à educação escolar no ensino regular. A leitura e análise desses textos faz parte do arcabouço teórico da pesquisa e como referência balizadora para interpretação dos dados da pesquisa de campo.

Como resultado da pesquisa bibliográfica e de campo, surge a escrita do artigo apresentado na submissão do II Simpósio de Línguas do Instituto Federal da Paraíba (IFPB). Para melhor compreensão dividi o corpus textual em partes, ou seja, apresentarei inicialmente os caminhos percorridos para construção, coleta e formulação das considerações da pesquisa, portanto, a metodologia utilizada ao longo do processo. Em seguida, farei uma discussão referencial sobre a temática da pesquisa, levando em consideração artigos, Leis e publicações acerca do assunto estudado. Posteriormente, apresentarei os resultados e discussões da pesquisa de campo. Por fim, colocarei em destaque as impressões sobre a pesquisa a partir das considerações finais acerca do estudo.

METODOLOGIA

Considerando que as escolhas metodológicas são determinadas em função dos objetivos de estudo, pelas questões que buscam respostas, pela natureza dos fenômenos a serem investigados e por meio do contexto em que os sujeitos são inseridos, optou-se por desenvolver uma pesquisa de natureza qualitativa naturalista. Cabendo destacar que nesses tipo de pesquisa o pesquisador busca compreender o fenômeno estudado em seu cenário, examinando aspectos mais profundos e subjetivos do tema, com afirmação de Liebscher apud Araújo (2015) “[...] para aprender métodos qualitativos é preciso aprender a observar, registrar e analisar interações reais entre pessoas, e entre pessoas e sistemas”.

Sendo assim, complementando a pesquisa bibliográfica, base teórica da pesquisa, realizei ainda uma pesquisa de campo, tendo como área de estudo uma escola da rede estadual de ensino, no município de Farias Brito – CE, como afirmam Marconi e Lakatos (2017),

Pesquisa de campo é aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimento acerca de um problema para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese que se queira comprovar, ou ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles.

Ela pode ser considerada uma forma muito eficaz de se obter informações, pois em alguns casos permite que sejam percebidos detalhes relevantes que não seriam apreendidos sem uma observação minuciosa de algo, alguém ou alguma ação.

A investigação de campo teve como sujeitos da pesquisa aluna, professores e núcleo gestor da escola pública estadual do referido município, utilizando como critério de escolha dos mesmos aqueles envolvidos diretamente no processo de ensino e aprendizagem.

Cabe destacar ainda que utilizei como instrumento de coleta de dados às entrevistas, questionários on-line pela plataforma google.forms, elaboradas com perguntas semiestruturadas, que combinam perguntas abertas e fechadas.

A análise dos dados foi realizada com base nos conceitos e acepções da educação inclusiva oriundas das leituras e da pesquisa de campo.

REFERENCIAL TEÓRICO

Alguns conceitos são pertinentes para que entendamos o que se é deficiência e quais os caminhos para a inclusão educacional das pessoas com necessidades. Conforme Amaral (1995),

Deficiência é toda e qualquer perda, falta ou alteração de estrutura ou de função, independentemente da causa. Estamos nos referindo à ausência ou à anormalidade de parte(s) do corpo, podendo ser um membro (mão, braço, perna etc.), órgão (olho, baço, etc) ou tecido. Portanto, estamos falando de algo que é orgânico.

Logo, o termo “deficiência visual” refere-se a uma situação irreversível da diminuição da resposta visual, em virtude de causas congênitas ou hereditária, mesmo após tratamento clínico e/ou cirúrgico e uso de óculos convencionais (BRASIL, 2005).

A Constituição Federal de 1988 no seu Art. 205 nos deixa claro que a Educação é direito de todos e dever do Estado e da família visando o desenvolvimento pleno da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e a sua qualificação para o trabalho. No entanto, sabemos que na prática a inclusão de pessoas portadoras de necessidades especiais demorou a acontecer e muitas foram as discussões para que isso pudesse ser de fato vivenciado.

De acordo com Luccas (2012), a educação de pessoas com deficiência foi modificando-se ao longo da história, a partir da transformação social, caracterizando-se pelos diferentes paradigmas vividos socialmente.

Ao longo da história a inserção das pessoas com deficiência deu-se por meio de várias discussões, normas e assinaturas de contratos. Em 1948, a Assembleia Geral das Nações Unidas proclamou a Declaração Universal dos Direitos Humanos, onde reconhece no seu Art. 1º Todos os seres humanos nascem livres e iguais, em dignidade e direitos (BRASIL, 2013).

Com a proclamação dessa declaração, de modo geral, assegura as pessoas com deficiência os mesmos direitos de todos os cidadãos, ou seja, liberdade, educação fundamental e ao desenvolvimento social.

Na década de 90, os países se reúnem para lembrar de que todos têm direito a educação. A Conferência Mundial sobre Educação para Todos, teve por objetivo discutir a realidade dos países apesar das disparidades existentes, dela saiu alguns encaminhamentos onde destacamos, o seu Art. 3º - **Universalizar o acesso à educação**

e promover a equidade – educação básica para todos; [...] ter medidas especiais com portadores de deficiência (UNESDOC, 1990).

Em 1994, os delegados das Nações Unidas, reafirmam o compromisso para com a Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e a urgência de providências para crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino. O documento conhecido como Declaração de Salamanca proclama que as pessoas com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deverá pensar em uma Pedagogia centrada na criança, capaz de atender às suas necessidades (UNESCO, 1996). E instiga os governos a, adotar o princípio de educação inclusiva em forma de lei ou de política, por meio da matrícula de todas as crianças em escolas regulares, a menos que haja razões para agir de outra forma (idem, 1996).

Na Convenção de Guatemala – 1999, os participantes reafirmar que,

[...] as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas, e que estes direitos, inclusive o direito de não ser submetidas à discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todos ser humano (BRASIL, 2001).

Esse documento trata da necessidade de não impedir o exercício das pessoas com deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais.

Vários são os documentos internacionais proclamados anteriores e posteriores a esses citados, no entanto esses são marcos na mudança de preconceitos da sociedade. E foram a partir da proclamação de tais discussões e documentos internacionais que regulamentaram a Educação Inclusiva e Especial no Brasil, tendo como marcos legais da legislação brasileira.

Em meio as discussões a Constituição Federal da República Federativa do Brasil passa por uma modificação em relação a oferta da educação especial, que pode ser visto no art. 208 – o dever do Estado com a Educação será efetivada mediante a garantia de: [...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular do ensino; (BRASIL, 2019).

A lei maior do Brasil, considera a importância de que as pessoas com deficiência não sejam vistas de modo diferente, mas que frequentem a escola regular como qualquer outro cidadão do país.

Outro documento que normatiza essa oferta é o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8069/90. Tratando-se da educação, estabelece em seu art. 53,

[...] a criança e o adolescente têm o direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando: [...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1990).

O Estatuto deixa claro que não pode acontecer a segregação das pessoas portadoras de deficiência, mas que elas possam conviver em espaços socialmente constituídos junto à sociedade.

A Lei 9.934/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sancionada no mês de dezembro, traz em sua redação um capítulo sobre a Educação Especial, onde os artigos que merecem destaque são 58, 59 e 60. O primeiro entende a Educação Especial como modalidade de educação escolar a ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino. O segundo, trata sobre os aspectos pedagógicos e curriculares que asseguraram os educandos com necessidades especiais oportunidades de desenvolvimento e o terceiro capítulo destacado, trata sobre estabelecimento de parcerias com as instituições sem fins lucrativos para a atuação exclusiva em Educação Especial, por exemplo, APAE, Pestalozzi dentre outras.

Nota-se que o Brasil até o dado momento vinha seguindo o caminho da inclusão dos portadores de necessidades especiais e, em 2001 com a Resolução do Conselho Nacional da Educação nº 2, que trata sobre as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, notamos um avanço ainda mais significativo tratando-se da universalidade do ensino e um marco na atenção a diversidade, ratificando a obrigatoriedade da matrícula de todos os alunos. E a Resolução nº 4 de 2010, que define as Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica, demonstra caminhos que a modalidade da Educação Especial deve tomar. Em seu Art 29, ela expressa que, a Educação Especial, como modalidade transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, é parte integrante da educação regular, devendo ser prevista no projeto político pedagógico da unidade escolar.

Essas legislações reafirmam o caminho da Educação Inclusiva nas escolas regulares e mostra a necessidade de os alunos com deficiência terem atendimento adequado nas instituições de ensino.

Contudo, ainda nos questionamos: será que esse aluno está incluso no processo de ensino e aprendizagem nas escolas regulares?

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pesquisa foi realizada em uma escola da rede estadual de ensino no município de Farias Brito – CE, situada na área urbana da Sede do município e com extensão numa área urbana à 12 km de distância. A escola atende alunos regularmente matriculado no Ensino Médio Regular em tempo parcial nos períodos manhã/tarde (sede) e noite na extensão de matrícula. Além do ensino regular a mesma oferta matrícula na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Nível Médio no turno noturno na sede. Compõe o Núcleo Gestor da escola, vinte e nove professores sendo eles efetivos e contratos temporários por tempo determinado. A escola possui cinco salas de aulas, um laboratório de ciências e informática, um centro de Multimeios, uma cantina, uma secretaria e sala de professores. Tem rampas de acessibilidade e banheiros adaptados.

Os participantes da pesquisa foram o Núcleo Gestor, professores e aluna portadora de deficiência visual (cegueira). Além dos formulários solicitados para que fosse respondidos pelos alunos, fizemos uma leitura documental e dos registros da escola para que tivéssemos uma noção do número de pessoas com deficiência matriculadas na escola. O Gráfico 1, a seguir, apresenta o número de alunos matriculados e o quantitativo de portadores de necessidades especiais.



Fonte: Elaboração do autor com base nos resultados da pesquisa realizada

Para melhor compreensão do perfil dos alunos portadores de deficiência, elaboramos uma Tabela 1 com a tipologia, o quantitativo de alunos, a variação de idade e o sexo.

Tabela 1

TIPOLOGIA	Nº DE ALUNOS	IDADES	SEXO	
			M	F
Cegueira (CEG)	1	39		1
Baixa Visão (BV)	2	16 e 18	1	1
Surdez (SUR)	1	15		1
Deficiência Mental (DM)	6	16 à 23	4	2
Deficiência Múltipla (MU)	1	22		1
Síndrome de Asperger (SA)	1	19		1
Transtorno Degenerativo (TD)	1	18		1
Total	13		5	8

Fonte: Elaboração do autor com base nos resultados da pesquisa realizada

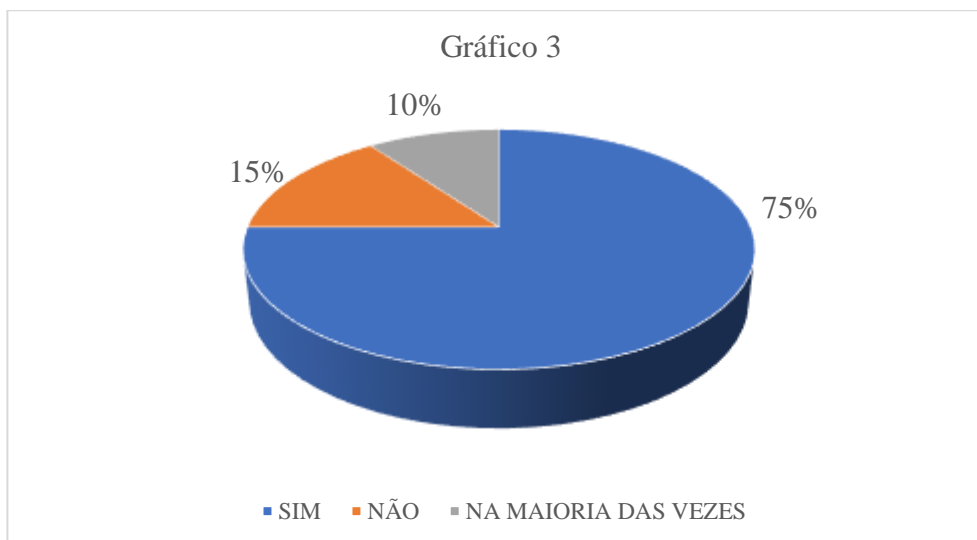
A partir da identificação das tipologias, indagamos o Núcleo Gestor e professores sobre a oferta da inclusão na rede regular de ensino. Vale salientar que focamos no atendimento a pessoa portadora de deficiência visual cegueira (CEG), tendo em vista que no Ensino Médio essa era a primeira aluna a frequentar tal etapa da Educação Básica no município.

Buscamos saber se a equipe da escola estava preparada para atender um portador de cegueira na escola. O Gráfico 2 apresenta as respostas dadas pelos profissionais segundo o sentimento de preparação em atender esse público. Como se pode observar, quase 60% dos respondentes se sentiam preparados para ter na sala de aula regular uma aluna cega, 35% afirmaram que era algo novo e não se sentiam preparados ainda para esse tipo de atendimento e 5% não responderam a pergunta.



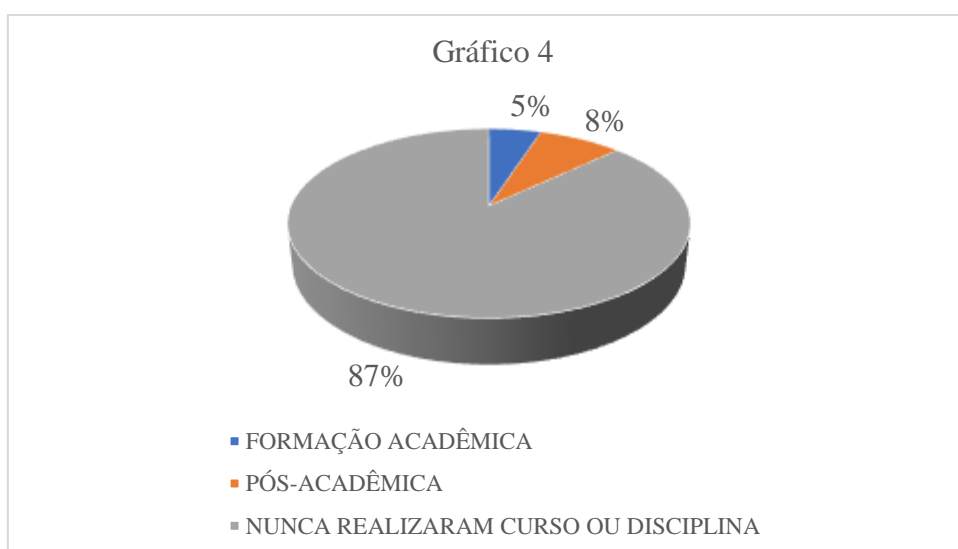
Fonte: Elaboração do autor com base nos resultados da pesquisa realizada

Embora a maioria dos profissionais se sentirem preparados para atender a aluno, percebemos que estavam receosos para o exercício do trabalho conforme apresenta o Gráfico 3.



Fonte: Elaboração do autor com base nos resultados da pesquisa realizada

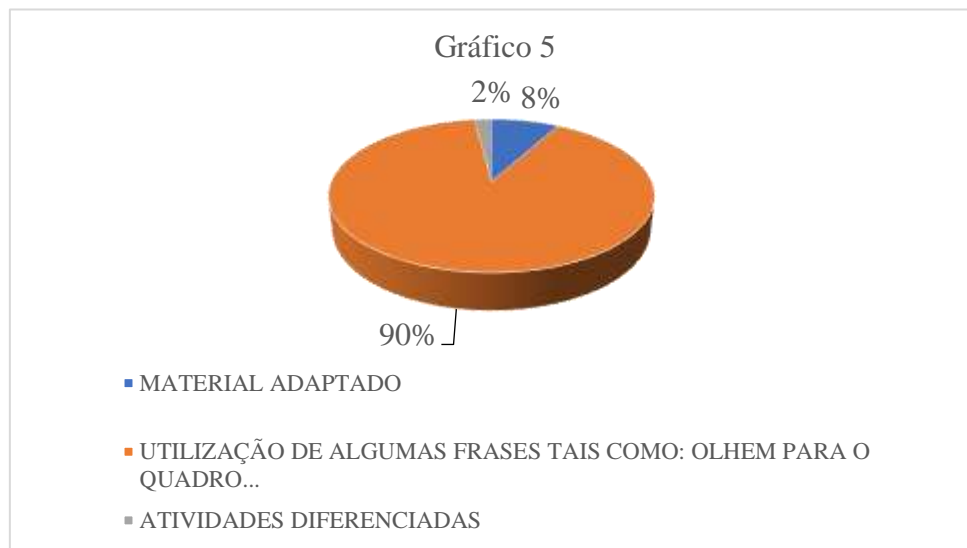
Tal receio se justifica pela não formação contínua a respeito da Educação Especial e do atendimento correto para que a discente não se evada da escola antes da conclusão da etapa do Ensino Médio. Essa afirmação se consolida quando buscamos saber se os educadores tiveram disciplinas na formação acadêmica, pós-acadêmica ou continuada sobre a inclusão de pessoas com necessidades especiais (ver Gráfico 4).



Fonte: Elaboração do autor com base nos resultados da pesquisa realizada

Sendo a inclusão escolar amparada por Leis e por discussões a níveis internacionais ao longo da história, buscamos compreender como se dava alguns processos para que ela de fato acontecesse na prática. Para isso, perguntamos aos educadores como se dava o processo de interação dentro da sala de aula. 65% dos respondentes colocaram que a interação acontecia de forma integrativa e sempre buscava inserir a aluna nas atividades coletivas, 35% disse que tinha algumas atividades em que não colocava a aluna para participar por conta da dificuldade apresentada, tais como: atividades de movimentação, de experiência no Laboratório de Ciências.

Sabemos ainda que, trabalhar a inclusão é um desafio dentro das escolas regulares. Sobre isso, pedimos aos docentes para listar os maiores desafios na prática docente para o atendimento desse público.



Fonte: Elaboração do autor com base nos resultados da pesquisa realizada

Pelo relato de alguns professores sempre buscavam não levar para a sala de aula práticas que tivessem muitas imagens, vídeos. Acreditavam que sendo amenizado essa metodologia estaria incluindo a aluna no processo de ensino e aprendizagem. Como sabemos, esse processo é aferido por meio de avaliações ao longo dos períodos letivos, sobre isso perguntamos como ocorria a avaliação da aprendizagem da referida aluna. Todos os professores responderam que a aluna era avaliada conforme o regimento escolar e que era considerado os mesmos requisitos dos outros educandos, levando em consideração as especificidades de cada disciplina.



Fonte: Elaboração do autor com base nos resultados da pesquisa realizada.

Ao Núcleo Gestor indagamos como era trabalhado a questão da inclusão dentro do espaço escolar.

Sempre buscamos integrar todos os alunos nas atividades propostas pela escola. Nosso objetivo é que todos se sintam parte do processo educacional. Para tanto, respeitamos as diferenças e buscamos ao longo do ano e cotidianamente a permanência desse aluno. Sempre através do diálogo e muito mais da escuta. (DIRETOR – 2020)

Nos coletivos e nas conversas com os professores sempre destacamos os alunos que tem alguma necessidade especial. O cuidada para utilização de alguns termos ou metodologia é a pauta constante dos encontros de professores. (COORDENADOR ESCOLAR A – 2020)

Além do trabalho realizado pela equipe gestora da escola, perguntamos qual a contribuição da Secretaria Estadual da Educação para que a aluna tivesse acesso à educação como direito resguardado pela legislação. Conforme o diretor da escola, *a SEDUC fez a contratação de uma brailista e a transcrição dos livros didáticos para braille (2020).*

As metodologias, a reorganização da escola para atender a aluna ficou visível nas respostas. Paralelamente conversamos com a aluna para que ela relatasse como foi a sua inclusão dentro do espaço escolar de Ensino Médio.

A dificuldade para ter o nosso direito segurado é sempre presente. Inicialmente pensei em desistir por não ter uma pessoa que me acompanhasse dentro da escola na transcrição das atividades para a escrita braille. O material didático

sempre chegava atrasado. Com a contratação de uma brailista me ajudou muito, mesmo não chegando os livros a transcrição e atendimento da brailista já me ajudava na escola. Os professores eram atenciosos e sempre tentavam me integrar nas atividades. (ALUNA, 2020)

Percebemos a partir da resposta dada pela aluna que ainda existe lacunas no sistema educacional para inclusão de fato das pessoas portadoras de deficiências, principalmente para os cegos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados encontrados na referente pesquisa demonstram questões importantes para se discutir sobre a inclusão de pessoas com deficiência no sistema de ensino regular. No que se refere a escola e ao grupo de professores, pode-se considerar que realizam o trabalho conforme as orientações e leituras de documentos oficiais, havendo ainda em alguns casos “espaços” para concretização de uma oferta coerente.

Percebemos que, faz-se necessário investimento do poder público para oferta e formação continuada para educação inclusiva. Vale salientar que essa formação poderia acontecer dentro do espaço escolar nos momentos de encontros por área do conhecimento ou de professores.

De fato, quando se estuda a inclusão no espaço escolar de portadores de cegueira, tal como buscamos nesse artigo, fica evidente que o processo de ensino e aprendizagem se torna mais difícil e complexo, tendo em vista que essas pessoas procuram a escola tardiamente, ou seja, realizam a matrícula fora da idade certa.

Notamos que a inclusão de fato veio acontecer quando a aluna teve acesso ao ensino braile. Conforme Dorina Nowill apud Barreto (2014), o sistema braile permitiu o acesso das pessoas cegas ao conhecimento e, acima de tudo, a inclusão na sociedade.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da Vida. A minha esposa (Nilma Lopes) e filhas (Monyele e Iane) por compreender ausências nos momentos em família por conta do estudo, da pesquisa e escrita. Aos professores e Núcleo Gestor da referida escola pesquisa, pelo acolhimento e disponibilidade para responder o questionário e as ligações telefônicas. A aluna por nos contagiar com o seu relato de vida. E as eternas professoras Lúcia Agra e Samara Inácio

(URCA) pelo incentivo constante. Ao IFPB pela realização do Colóquio e a professora Mestre Janaina Rodrigues por aceita a submissão para que eu apresente o trabalho.

REFERÊNCIAS

AMARAL, L. A. **Conhecendo a deficiência**: em companhia de Hércules. São Paulo: Robe Editorial, 1995. 205 p.

ARAÚJO, Luiz Eduardo de; FLOR DE ROSA, Cleverson; MENEZES, Glauco G. de O processo de avaliação discentes em curso superior à distância: a perspectiva docente. In: **Didática e a prática de ensino na relação com a escola**. /Org. Maria Socorro Lucena Lima ... [et al.] Fortaleza – CE: EdUECE, 2015.

BARRETO, Maria Angela de Oliveira Champion. **Educação inclusiva**: contexto social e histórico, análise das deficiências e uso das tecnologias no processo de ensino-aprendizagem / Maria Angela de Oliveira Champion, Flávia de Oliveira Champion Barreto. 1. ed. São Paulo: Érica, 2014.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas constitucionais nos 1/1992 a 99/2017, pelo Decreto legislativo nº 186/2008 e pelas Emendas constitucionais de revisão nos 1 a 6/1994. 53. ed., 2. reimpr. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2019.

BRASIL. **Direitos Humanos**. 4. Ed. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2013. 441 p.

BRASIL. **Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais de alunos cegos e com baixa visão**. Brasília, DF: MEC/SEF/SEESP, 2005.

BRASIL. Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 de out. 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/D3956.htm. Acessado em: 05 de Julho de 2020.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de Julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266. Acessado em: 10 de Julho de 2020.

BRASIL. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acessado em: 10 de Julho de 2020.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2010. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=866&id=14906&option=com_content&view=article. Acessado em: 10 de Julho de 2020.

LUCCAS, Marcia Regina Zamella. **Fundamentos da Educação Especial**. Curso de Pedagogia. Data completa 2012. Notas da Aula. Universidade Santo Amaro Digital (UNISA DIGITAL).

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico**: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto, relatório, publicações e trabalho científico. 8 ed. São Paulo: Atlas, 2017.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais, 1996. Disponível em:
<http://www.unesco.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 05 de Julho de 2020.

UNESDOC. **Declaração mundial sobre educação para todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990. Disponível em:
<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educacao/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos.html>. Acessado em: 05 de Julho de 2020.

LITERATURA EM SALA DE AULA: ESTRATÉGIAS PARA UM ENSINO INCLUSIVO

Ludmila Nóbrega Marinho Viana³⁷
Natália Ferreira da Silva³⁸

A integração de alunos com deficiências em escolas regulares tem desafiado os professores a construir estratégias de ensino inclusivo e a literatura como meio de expressão da realidade e das práticas sociais pode ser uma alternativa eficaz para trabalhar o tema em sala de aula. Assim, a presente pesquisa tem como objetivo discutir o trabalho pedagógico com a Literatura, visando alcançar a inclusão social. Desse modo, o artigo foi fundamentado a partir das contribuições de Maria e Valente (2013) que discutiram sobre a importância da literatura infantil no processo de inclusão, Candido (2011) para discutir a relação de literatura e sociedade, Bourdieu (1992) para falar sobre a reprodução das desigualdades realizada pela escola, Foucault (1984) para o entendimento das relações de poder no ambiente escolar, dentre outros. Dessa forma, este artigo parte de uma análise bibliográfica buscando identificar como a literatura pode ser utilizada para trabalhar “o diferente” em uma aula de português inclusiva, promovendo então, a conscientização dos alunos e fortalecendo o processo de inclusão e interação, para que o conhecimento seja de fato acessível.

Palavras-Chave: Educação, Literatura, Práticas Pedagógicas.

³⁷ Graduanda do curso Letras Língua Portuguesa da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, ludmilamarinho@hotmail.com;

³⁸ Graduanda do curso Letras Língua Portuguesa da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, natalia.fersilv@gmail.com;

INTRODUÇÃO

Iniciaremos esse artigo construindo os conceitos de três palavras chaves para a temática: Acessibilidade, Integração e Inclusão³⁹. Podemos entender a primeira como a garantia do direito a todos de ir, vir ou ficar, sem a interferência de obstáculos do meio (físicos ou não). A segunda refere-se ao ato de inserir o indivíduo na sociedade, adaptando-o a ela, ou seja, visando “normalizá-lo”. Já a terceira, baseia-se em um processo que abrange ambos os lados: a inclusão do indivíduo no meio e a preparação da sociedade para recebê-lo de forma integral e igualitária. Esse processo de inclusão das pessoas com deficiência é recente e, até hoje, vem ocorrendo de modo lento e gradual, sendo na maior parte das vezes confundido com a mera integração das pessoas em ambientes que, na realidade, nunca estiveram preparados para recebê-las. Diante dessa confusão, o processo de inclusão social acaba acontecendo com efeito contrário, assim, ao invés de tornarmos as oportunidades igualitárias para todos os cidadãos, na prática, integramos as diferenças para tornar a excluí-las novamente.

Essa problemática, sendo muito presente na sociedade, é, também, reproduzida pela instituição escolar e seus alunos. Por esse motivo, é papel do docente trabalhar os aspectos da inclusão e exclusão social dentro da sala de aula, e a literatura pode ser um forte subsídio para a realização dessa proposta.

Desse modo, o presente artigo tem como objetivo identificar como a literatura pode atuar no trabalho com a inclusão social em sala de aula, através de uma análise bibliográfica. Ademais, o estudo será seccionado em 5 partes: a primeira se trata da fundamentação teórico-metodológica; a segunda, das relações entre sociedade e educação no processo de exclusão e inclusão social; a terceira, do papel da literatura nas questões sociais; a quarta, das práticas pedagógicas para o trabalho da inclusão social através da literatura; e, a quinta, por fim, se trata das considerações finais.

METODOLOGIA

Com foco em atingir o objetivo pretendido, observar como a literatura pode ser subsídio para o trabalho com a inclusão social nas aulas de português, essa pesquisa parte

³⁹ <<https://diversa.org.br/educacao-inclusiva/por-onde-comecar/conceitos-fundamentais/>>

de uma análise bibliográfica e possui uma abordagem qualitativa. Assim, metodologicamente, nos propomos a analisar os referenciais teóricos a respeito da temática e estabelecer uma ponte entre os conceitos de literatura, educação e inclusão social, voltada para as pessoas com deficiência.

Tal abordagem revisional nos permite não só entender os fenômenos sociais que resultam na dificuldade de se estabelecer um ensino inclusivo, mas também os posicionamentos, questionamentos e soluções existentes, bem como, desenvolver e propor também um novo olhar sobre a problemática.

REFERENCIAL TEÓRICO

Para explicitar as relações entre inclusão, sociedade e educação trazemos, como base, os pensamentos de dois sociólogos: Bourdieu e Foucault. O primeiro, explica como se dá o processo de reprodução das desigualdades sociais na instância escolar, assim, essas “tendem sempre a reproduzir a estrutura de distribuição do capital cultural entre esses grupos ou classes, contribuindo do mesmo modo para a reprodução da estrutura social.” (BORDIEU, 1992, P. 25). Já o segundo, teoriza o processo de “normalização” dos indivíduos como exercício de controle das massas. Desse modo, segundo Foucault (1984, p. 84), “[...] o enraizamento do poder e as dificuldades que se enfrenta para se desprender dele vêm de todos estes vínculos.” Assim, trazendo esses pensamentos para o âmbito escolar, mais especificamente em relação a problemática da inclusão e exclusão social, torna-se evidente como esse comportamento é, e sempre foi, reafirmado, em todas as instâncias da sociedade.

Ademais, para construir a relação entre literatura e sociedade referenciamos Candido, quando aponta que "a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo" (2011, p. 177). Assim, os valores socialmente preconizados ou os considerados prejudiciais, "estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática" (CANDIDO, 2011, p.177). Sobre isso, "a literatura infantil é uma forma de se expressar e de se apropriar da cultura, trabalhar a igualdade de direitos e propor uma reflexão às crianças e aos jovens que são alvo de exclusão na sociedade" (SILVA et al. 2017, p. 11).

Desse modo, percebemos a importância da literatura como recurso para o trabalho com a inclusão já que "a literatura tem o poder, através de seu prazer, despertar nas crianças atitudes que possam contribuir para a aceitação e respeito às diferenças" (MARIA, VALENTE, 2013).

Diante do exposto, é perceptível que "a escola pode e deve constituir-se num espaço de relações sociais comprometido com a formação indispensável ao exercício da cidadania" (SAMPAIO, SAMPAIO, 2009).

No que diz respeito aos trabalhos voltados ao tema, grande parte das pesquisas pautaram-se em trabalhar o ensino de Literatura infantil e inclusão, são os casos de Maria e Valente (2013) que discutiram a importância da literatura infantil, como auxiliadora no processo da inclusão. Para tanto, implementaram um projeto intitulado "Literatura Infantil: uma possibilidade de inclusão", buscando através de histórias despertar nos alunos o gosto pela leitura literária, o conhecimento e o respeito. Com isso, concluíram que a literatura é uma forte aliada no processo de inclusão; de Silva et al. (2017) que em seu trabalho propuseram orquestrar práticas de inclusão social através da literatura infantil em uma instituição de educação não escolar, na região periférica de Goiânia. Assim, o Projeto de Extensão foi estruturado a partir do oferecimento de um minicurso constituído de 10 encontros semanais que atendia crianças e jovens no contraturno do ensino fundamental de nível básico. Por fim, chegaram à conclusão de que as obras literárias contribuem para o crescimento de todos aqueles que estão envolvidos com os processos educacionais.

Apesar de existirem trabalhos relacionados ao ensino de literatura e inclusão, ainda podemos identificar uma lacuna, pois em sua maioria voltam-se a literatura infantil nos anos iniciais, não havendo então trabalhos referentes aos anos finais do Ensino Fundamental, bem como relacionados ao Ensino Médio.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO PROCESSO DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO

Vivemos numa sociedade em movimento, numa sociedade que está sempre em transformação e tem como base as diferenças entre os indivíduos que a constituem. Comprovando isso, a palavra "indivíduo" (em seu sentido literal) é capaz de traduzir todo

o conceito de diversidade, independente do contexto de sua concepção. Para as ciências biológicas, por exemplo, podemos vê-la referindo-se a um organismo vivo, pertencente a uma espécie, que se distingue dos demais devido a características peculiares. Já para as ciências sociais, pode-se considerá-lo como aquele que possui uma identidade própria que o difere dos restantes. Ou seja, pelo menos em termos semânticos, é possível perceber que a diversidade está intrinsecamente ligada a qualquer sociedade.

Embora tal fato seja inevitável, não é de hoje que há uma política de normalização no meio social, visando padronizar os indivíduos e excluindo tudo aquilo que se considera diferente. Segundo Dornelles (2003 p.119), "persequimos durante centenas de anos um ideal de homogeneidade que não encontramos e que, nas poucas vezes que encontramos, mostra-se empobrecido." Nesse processo, são privados da igualdade principalmente os deficientes (no amplo sentido, de toda e qualquer pessoa que apresente alguma limitação física ou mental) e esse pensamento estigmatizado é compartilhado (consciente ou inconscientemente) através do convívio familiar, social e principalmente escolar.

A escola, para Bourdieu (1992), reproduz as desigualdades da sociedade e por meio disso, visa uma padronização dos alunos, preparando-os assim, para uma sociedade *estática* e, portanto, inexistente. Esse fenômeno sociológico já está naturalizado e relaciona-se a uma educação tradicional, que, em todos esses anos, não foi, em grande parte, reformulada, seguindo ainda (em pleno século XXI) mais o *modelo aristotélico* do que um modelo construtivista.

Esse processo de normalização é instituído através das relações de poder e hierarquia das instâncias sociais, inclusive a escolar. Como conceitua Foucault, essa *mecânica do poder* "define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina. (FOUCAULT, 1984, p. 164)" Dessa forma, elementos disciplinadores como a obrigatoriedade do fardamento e o nivelamento das turmas a partir das avaliações, são exemplos da tentativa "comum" de padronização dos alunos no ambiente escolar, visando criar um ideal (inexistente) de homogeneidade. Sobre isso, Foucault ainda aponta que:

As marcas que significavam status, privilégios, filiações, tendem a ser substituídas ou pelo menos acrescidas de um conjunto de graus de normalidade, que são sinais de filiação a um corpo social homogêneo, mas que têm em si mesmos um papel de classificação, de hierarquização e de distribuição de lugares. (FOUCAULT, 1984, p. 208)

Seguindo esse pensamento, tudo aquilo que se encontra a margem da regra, e, portanto, fora dos padrões normativos impostos, acabam vistos de forma inferior e sendo “marginalizados” pela sociedade, comportamento cuja educação escolar, ainda hoje, mantém, reproduzindo assim a “estrutura das relações de força entre os grupos ou as classes, na medida em que tende, seja pela inculcação, seja pela exclusão, a impor aos membros dos grupos ou classes dominados o reconhecimento da legitimidade da cultura dominante (BOURDIEU, 1992, p. 52)”

Diante disso, podemos afirmar que a linha sociológica que entrelaça as relações de poder e busca pela normalização, em toda e qualquer instância social, é tecida juntamente a esse processo de inclusão, integração e exclusão, inclusive quando nos referimos aos alunos com deficiência em sala de aula.

Nesse sentido, ressaltamos a importância do trabalho com a temática em sala de aula, uma vez que, a desconstrução dos pré-conceitos é o primeiro passo para que a escola atinja de fato a inclusão social.

LITERATURA E SOCIEDADE

Segundo Candido "a literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante" (2011, p.182). Além disso, "A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de viver dialeticamente os problemas" (CANDIDO, 2011, p.177). Assim, fica claro a importância da Literatura na formação escolar e social dos alunos, pois "é um espaço produtivo para formar nossos pensamentos, ideais, atitudes, enfim, uma possibilidade de descobrir e compartilhar ideias, emoções e sentimentos" (MARIA, VALENTE, 2013). Desse modo, percebemos que a Literatura tem papel fundamental na aquisição de novos conhecimentos, na interação, no desenvolvimento da leitura e escrita, bem como, torna os alunos mais articulados e críticos.

Nesse sentido, "a literatura deve ser vista como uma forma de estimular e incentivar o aluno em relação à leitura de obras literárias e oferecer-lhes textos literários de qualidade é proporcionar-lhes oportunidades de pensar, questionar e resolver conflitos (MARIA, VALENTE, 2013). Cabe então ao docente, na sua prática pedagógica,

proporcionar um ambiente de crescimento e desenvolvimento dos discentes. Dessa forma, o professor "deve mediar, de forma produtiva, a leitura do aluno, de modo que ele se aprimore como ser humano, desenvolva a sua competência linguística, construa sua identidade, seja cidadão, forme os seus valores, compreenda o seu mundo e viva melhor (SCHNEIDER, SEIDL, 2009).

Sobre isso, a Base Nacional Comum Curricular (2017) orienta que o trabalho com a literatura e leitura do texto literário, deve ocupar o espaço central tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio. A BNCC traz dez competências gerais, que os alunos precisam desenvolver ao longo da educação básica e dentre as que se encaixam no ensino de Literatura, destacamos a nona:

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (BNCC, 2017, p.10).

Acreditamos que as obras literárias são fundamentais para o desenvolvimento da competência citada, pois "[...] a leitura é um fator determinante para cada indivíduo na sociedade, e é através dela e de seu domínio que se pode exercer a cidadania de uma forma plena, sem preconceito e discriminação (MARIA, VALENTE, 2013). Diante do exposto, entendemos então que a literatura é um meio eficiente de trabalhar a inclusão no ambiente escolar, como será analisado a seguir.

DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: LITERATURA E INCLUSÃO SOCIAL

Sob o prisma dos conceitos de inclusão e literatura na instituição escolar, iniciamos o estudo das práticas pedagógicas voltadas especificamente a aula de português. Segundo Fernandes e Oliveira (2013), podemos enxergar a literatura como "material que facilita a relação entre os sujeitos da comunicação, autor e leitor" e, dessa forma, é possível utilizá-la como intermédio de um trabalho com a inclusão social, "abrangendo e problematizando a formação [...] através da literatura infantil" (SILVA et al. 2017, p. 7).

Assim, dentro dessa proposta de prática pedagógica inclusiva alguns pontos merecem atenção especial, são eles: a escolha do texto literário; a abordagem utilizada para trabalhá-lo; e os mecanismos para promover a interação em sala de aula.

DA ESCOLHA DOS TEXTOS

Para Bordini e Aguiar (1993), a formação escolar do leitor está diretamente relacionada a cultura em que este se insere, e, portanto, deve-se haver uma preocupação em apresentar ao aluno textos que estabeleçam uma ponte com a realidade conhecida, ou seja, “há a necessidade de que as informações textuais possam ser referidas a um background cujas raízes estejam nesse ambiente” (BORDINI, AGUIAR, 1993, p. 16). É através dessa identificação com a obra, que o leitor desenvolverá o interesse pela leitura, bem como, será levado a questionar criticamente a realidade que está sendo apresentada.

Diante disso, o uso de diferentes gêneros textuais pode ser incluído na proposta, a fim de buscar essa proximidade obra-leitor e demonstrar a temática, nesse caso a inclusão social, em momentos e veículos distintos. Assim, para a escolha da obra é necessário primeiramente conhecer “o público leitor, para que efetivamente a leitura tenha sentido, proporcionando-lhe outros modos de ler, de refletir, de ser no mundo” (SCHNEIDER, SEIDL, 2009). Os quadrinhos e gibis, como a saga da Turma da Mônica, por exemplo, são boas escolhas para as séries iniciais e fundamentais, uma vez que se constituem de um repertório bem conhecido por eles, entretanto, essa proximidade não limita a possibilidade de outros textos e gêneros literários.

Sendo assim, é possível entender a importância do trabalho de seleção dos títulos dentro da proposta pedagógica, uma vez que é a partir deles que a problemática da inclusão social será abordada e deve ter como objetivo não apenas a compreensão dos alunos, mas também suscitar nos mesmos um olhar para a mudança dessa realidade. Para isso, deve-se pensar também no modo como o texto traz a temática: ele é construído a partir da crítica a um cenário de exclusão social ou descreve uma situação positiva de inclusão? Essa abordagem que o referencial escolhido adota influenciará diretamente na forma como o docente conduzirá as práticas dentro de sala de aula e como essas serão recebidas pelo público-alvo.

Da abordagem

A educação inclusiva precisa reconhecer as diferenças e promover a participação de todos os alunos, proporcionando os meios para que eles alcancem o desenvolvimento

escolar independente de suas condições físicas, intelectuais e sociais. É extremamente importante, na criação de uma sala de aula inclusiva, as relações entre alunos e professor "já que é no contexto das relações que o respeito e a atenção pedagógica flexível e individualizada vão se efetivar" (SILVA, ARANHA, 2005).

Segundo Maria e Valente (2013) por muito tempo as diferenças e a inclusão não recebiam reconhecimento dentro das obras literárias. Porém, "atualmente a literatura infantil ganhou destaque no campo literário, mas como marca de inclusão vem se manifestando a cada dia como um instrumento significativo e importante para essa nova visão" (MARIA, VALENTE, 2013).

Diante disso, é preciso que o professor aborde a temática da inclusão e as diferenças de uma forma que as valorize, onde seja possível desconstruir preconceitos e problematizar os estereótipos. Pois "a literatura infantil se coloca como uma possibilidade concreta de transformar a realidade social em um contexto plural e múltiplo, que permite a todos vivenciar e respeitar a diversidade tanto na sua própria cultura como na cultura de outros povos. (SILVA et al. 2017, p. 11)

Da interação texto-leitor

A leitura literária permite a identificação dos alunos com personagens e seus problemas físicos emocionais e sociais, bem como a possibilidade de conhecer a si e ao outro. Dessa forma, "[...] deve-se trabalhar a literatura na escola em sua dimensão estética, valorizando a relação entre o leitor e a obra, pois é na obra que se confronta o mundo do autor com o do leitor" (MARIA, VALENTE, 2013). Nesse sentido, em uma sala de aula inclusiva é preciso planejar e executar aulas interativas, e que também se relacione com as vivências e cotidiano dos alunos. Assim, as escolhas e ações do docente são determinantes para a criação das relações e de um ambiente interativo e, nesse sentido, a literatura atua como um instrumento pedagógico facilitador.

O professor precisa considerar as especificidades de cada estudante, identificar as possibilidades de aprendizagem de seus alunos, optar por trabalhos coletivos, onde os alunos possam cooperar na construção do conhecimento. Segundo Miranda e Filho (2012, p. 11) "o educador precisa saber potencializar a autonomia, a criatividade e a comunicação dos estudantes, e, por sua vez, tornar-se produtor de seu próprio saber". Nesse contexto, o trabalho com projetos de leitura, oficinas, dinâmicas são ótimos aliados

já que é de suma importância o trabalho com o lúdico e com brincadeiras interativas no ensino inclusivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A dificuldade em atingir a inclusão social é, e sempre foi, uma problemática presente em todas as instâncias sociais, inclusive a escolar, que reproduz e dissemina também o conceito da exclusão ao inserir alunos deficientes dentro de um ambiente que não se adapta a ele. Segundo o Ministério da Educação:

[...] a inclusão é produto de uma educação plural, democrática e transgressora. Ela provoca uma crise escolar, ou melhor, uma crise de identidade institucional, que, por sua vez, abala a identidade dos professores e faz com que seja ressignificada a identidade do aluno. O aluno da escola inclusiva é outro sujeito, que não tem uma identidade fixada em modelos ideais, permanentes, essenciais. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, p. 15)

Desse modo, verificamos a importância de se estabelecer um trabalho concreto em sala de aula visando modificar essa realidade desconstruindo nos alunos o conceito, muitas vezes negativo, do que é “diferente”. Assim entra a literatura, como uma abordagem para a “ressignificação dos termos, das posturas, das concepções e das ações implementadas pela sociedade, para que haja uma melhor inserção dos indivíduos excluídos” (SILVA, et al. 2017, p. 5). Esse trabalho com a inclusão social deve aparecer independente de haverem ou não episódios de exclusão no âmbito escolar, uma vez que o objetivo da proposta é exatamente a mudança dos estigmas pré-existentes. As práticas pedagógicas, portanto, são “uma possibilidade concreta de transformar a realidade social em um contexto plural e múltiplice, que permite a todos vivenciar e respeitar a diversidade tanto na sua própria cultura como na cultura de outros povos” (SILVA et al. 2017, p. 11).

Por fim, entendemos que a inclusão do aluno na escola vai muito além da simples adaptação das atividades ou da preparação do espaço físico, mas compreende um repertório maior de elementos que em conjunto garantirão a todos o direito não só de um ensino, mas também de uma convivência inclusiva. Portanto, como nos traz Alciati, (2011, p. 27) “a inclusão do aluno na escola se dá, essencialmente pela mudança de atitudes e não apenas pela disponibilidade de recursos tecnológicos ou de condições especiais.” Desse

modo, fica evidente a importância do incentivo as práticas interativas na sala de aula, bem como, de uma nova abordagem ao conceito de “diferente”, respeitando sempre a heterogeneidade que constitui nossa sociedade, afinal, somos todos iguais apenas em nossas diferenças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALCIATI, A. **Alunos deficientes em escolas regulares; inclusão ou exclusão?** 2011. 48 f. Monografia (Especialização) - Curso de especialização em desenvolvimento humano, educação e inclusão escolar, Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC_C_20dez_site.pdf. Acesso em: 21 de julho de 2017.

BORDINI, M; AGUIAR, V. **Literatura - a formação do leitor: alternativas metodológicas.** Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

BOURDIEU, P; PASSERON, J. **A reprodução: Elementos para uma teoria de ensino.** 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora, 1992.

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: _____. **Vários escritos.** Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011. p. 171-193.

DORNELLES, B. V. Diversidade na aprendizagem. In: _____. **Saúde mental na escola.** Porto Alegre: Mediação, 2003.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder.** 4. ed. Rio de Janeiro: Edição Graal, 1984.

MARIA, E; VALENTE, T. Literatura Infantil: Uma possibilidade de inclusão. In: **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor, artigos 2013.** Cadernos PDE, v.1, 2013.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Programa Ética e Cidadania: construindo valores na escola e na sociedade: inclusão e exclusão social /** organização FAFE – Fundação de Apoio à Faculdade de Educação (USP), equipe de elaboração Ulisses F. Araújo... [et al.]. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MIRANDA, T; GALVÃO FILHO, T. (Org.) **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares.** Salvador: EDUFBA, 2012.

SAMPAIO, C. **Educação inclusiva [livro eletrônico]: o professor mediando para a vida/** Cristiane T. Sampaio, Sônia Maria R. Sampaio- Salvador: EDUFBA, 2009.

SCHNEIDER, S; SEIDL, S. **A literatura e a inclusão social.** Revista Prâksis, Novo Hamburgo, v. 2, p. 9-14, aug. 2009. ISSN 2448-1939. Disponível em:

<<https://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistapraxis/article/view/672/729>>. Acesso em: 22 de julho de 2020.

SILVA, S; ARANHA, M. **Interação entre professora e alunos em salas de aula com proposta pedagógica de educação inclusiva**. Rev. bras. educ. espec. Marília, v. 11, n. 3, p. 373-394, dec. 2005. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382005000300005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 21 de julho de 2020.

SILVA, L. *et al.* **Literatura Infantil e Cultura: Trajetórias para a Inclusão Social**. RELACult – Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade, Goiás, v. 3, n. 458, p. 1-13, dez./2017.

INGLÊS, PARA QUÊ?

A INFLUÊNCIA DAS CRENÇAS E IDENTIDADE DE PROFESSORES DO PARFOR PARA UM ENSINO DE INGLÊS INCLUSIVO E EMANCIPADOR NA ESCOLA BÁSICA

Roselma Vieira Cajazeira⁴⁰

Este trabalho tem como objetivo analisar o impacto da reconfiguração das crenças e identidades de professores sobre o ensino crítico e inclusivo para alunos nas aulas de inglês da escola básica. A pesquisa se interessou em pesquisar, professores de inglês oriundos de cursos de formação continuada entendendo que cursos dessa natureza possibilitam ao professor reflexão constante sobre teorias e prática de ensino, podendo ocasionar mudança em seu fazer pedagógico. Esta proposta de pesquisa surgiu a partir do resultado de minhas leituras e vivências como pesquisadora em LA e professora de Língua Inglesa da rede pública em Eunápolis, diante do contexto de ensino vivenciado por 5 professores do Parfor/Inglês da UESC e alunos da escola básica. A presente pesquisa, de caráter qualitativo e cunho etnográfico, se efetivou por meio da pesquisa de campo, além disso, os dados coletados por meio de narrativas foram analisados à luz da LA. Neste trabalho serão priorizadas as discussões acerca do ensino e aprendizado de inglês, crenças, identidades e formação de professores com base em Aragão (2007; 2008; 2010), Moita Lopes (2008; 2013), Celani (2006), Barcelos (2006; 2007; 2011), Cavalcante (2013), Paiva (2003. 2006; 2007), Vieira-abrahão (2006), Rajagopalan (2013), dentre outros. Após análise dos dados coletados constatamos que a participação dos professores no curso de formação continuada lhes possibilitou a reflexão sobre suas crenças, metodologias e sobre as identidades que os constituem como professores de inglês da rede pública ocasionando mudanças em seu fazer pedagógico.

Palavras-chave: Ensino de Inglês; Crenças; Identidades; Formação continuada de professores.

⁴⁰ Doutoranda do Programa Língua e Cultura da UFBA – Universidade Federal da Bahia. Email: roselmacajazeira@hotmail.com

INTRODUÇÃO

A formação de professores de inglês, ao mesmo tempo em que contribui para sua qualificação profissional, possibilita também a oportunidade de reflexão desses professores em relação às suas crenças, identidades e desafios em relação ao ensino e aprendizagem de inglês (BARCELOS, 2003; ARAGÃO, 2010). Tais crenças influenciam na formação de sua identidade e estão relacionadas ao convívio com alunos, com outros professores, com a disciplina que lecionam, com as normas e cultura da escola, e, com seus valores e crenças pessoais. Além disso, os espaços de formação de professores podem ser um ambiente de apoio para compartilhar as experiências e rever metodologias com o objetivo de propiciar ao aluno um ensino cada vez mais dinâmico, inclusivo e fundamentado nas práticas culturais. Isso porque, ao mesmo tempo em que as experiências trocadas pelos professores nesses cursos, fazem sobressair também sentimentos de frustração, insegurança e medo, os quais, compartilhados, podem ser superados no contato coletivo entre os colegas da profissão (BARCELOS, 2013). Esses sentimentos têm se tornado cada vez mais comum nas salas de aula de línguas e têm sido o centro das discussões dos trabalhos que priorizam debates sobre o ensino e aprendizagem de línguas e os processos subversivos que contemplam a formação inicial e continuada de professores de línguas, a exemplo de Barcelos (2007, 2013) e Aragão (2010).

Considerando esse contexto, por meio da vivência entre professores e alunos no ambiente escolar, é comum o compartilhamento das crenças sobre os desafios de ensinar e aprender, a falta de qualidade do espaço físico da escola e sobre a insuficiência no que diz respeito aos aspectos culturais, dos materiais didáticos produzidos para as aulas de línguas, pois, estes parecem não atender as necessidades de fala e escrita do cotidiano do aluno na contemporaneidade. Conforme Celani (2006), a recorrência desses problemas contribui para instalação das crenças, principalmente relacionadas à aprendizagem do aluno. Assim, para que as essas elas não sejam pensadas apenas negativamente, a participação dos professores em cursos de formação é essencial. Visto que, cursos dessa natureza podem ser considerados como um espaço necessário para reflexões sobre a prática docente, sobretudo, (re)pensar o "como", "para que" e "de que forma" devem ser planejadas as suas aulas para que estas possam ser significativas para a vida do aluno. Sobre essa questão, as ideias de autores como Celani (2006), e Paiva (2005) se

interceptam no ponto em que advogam em favor da necessidade do professor refletir constantemente sobre sua prática de forma que possa inserir em suas aulas o uso das novas tecnologias e abordagens de ensino que sejam transversais as práticas culturais e cotidianas aos alunos.

Diante do exposto acima, entendemos que há um consenso acerca da importância da formação continuada de professores de inglês, para melhor atuação desse profissional em sala de aula e conseqüentemente, para o acesso, por parte dos alunos, a um ensino de qualidade, com base nos autores, Aragão (2009); Paiva (2005); Barcelos (2013) e Vieira-Abrahão (2006). Assim, este trabalho se propôs a analisar o impacto da reconfiguração das crenças e identidade dos professores estudantes do Parfor⁴¹/inglês para promoção de um ensino inclusivo e emancipador nas escolas públicas onde eles estão inseridos. Após analisar os dados e interpretar a luz da LA⁴², identificamos um consenso entre os professores ao relatarem que a participação no Parfor/Inglês trouxe contribuições positivas tanto para sua vida pessoal quanto profissional, tais como, reconhecimento da formação acadêmica em uma universidade pública e revisões em sua prática pedagógica, respectivamente.

Em relação a referida pesquisa, o trabalho desenvolvido envolveu 5 professores participantes (2 do sexo masculino e 3 do sexo feminino) de um curso de formação continuada, para professores de inglês, na UESC. O contato com esses professores foi feito por meio dos tramites legais, conforme parecer favorável do comitê da instituição de ética inscrito no número 537.908⁴³. Na ocasião, a proposta de pesquisa foi apresentada aos alunos da turma e voluntariamente apenas 5 deles aceitaram participar da construção desse trabalho. Essa pesquisa é de base etnográfica e se efetivou na investigação de cinco professores estudantes do Parfor/Inglês da UESC.

Na LA é comum o desenvolvimento de pesquisas qualitativas com foco na pesquisa narrativa, na qual os participantes da pesquisa são estimulados a narrarem sobre sua vida pessoal e profissional e estabelecerem um paralelo que resulte na reflexão da sua atuação profissional. Assim, constatamos que, apesar das dificuldades relatadas pelos professores sobre sua formação inicial, bem como sua atuação nas aulas de inglês, os professores se

⁴¹ Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica- Curso na modalidade presencial implantado nas Universidades em parceria com a CAPES.

⁴² Linguística Aplicada

⁴³ Parecer favorável disponibilizado pelo CEP/UESC, nº 537.908.

sentem realizados em sua atuação docente e acreditam que a reflexão sobre possibilitou, a eles, se constituírem com identidades profissionais mais fortalecidas e sensíveis a um ensino de inglês emancipador⁴⁴ e inclusivo.

METODOLOGIA

O presente trabalho, recorte de um trabalho maior⁴⁵, é resultado de uma pesquisa qualitativa e de cunho etnográfico, com base na pesquisa Narrativa (Telles, 2002). Nas pesquisas em LA, a etnografia tem sido base para os estudos sobre ensino e aprendizagem de línguas, pelo fato de privilegiar os estudos sobre o homem em suas relações sociais e interculturais, como advoga Moita Lopes (2008).

Esse tipo de pesquisa tem sido bastante recorrente nos trabalhos dos programadas de pós-graduação, principalmente aqueles inseridos dentro da LA. Isso porque, o conjunto próprio de metodologias, bem como a possibilidade de interpretações dos dados com base nos pressupostos teóricos utilizados, confere ao pesquisador a possibilidade de desenvolver de selecionar o procedimento mais adequado e instrumentos de coletas de dados que possam responder, de uma forma satisfatória, às provocações suscitadas, além de, proporcionar uma relação de parceria e troca de conhecimento entre o estudante pesquisador e a parte pesquisada.

Para realização da pesquisa contamos com a colaboração de 5 participantes, os quais, além de estudantes do Parfor/Inglês da UESC, eram professores de escolas públicas Estaduais, situadas em 4 cidades distintas na Bahia (Eunápolis, Ubatã, Ibirapitanga e Mascote). Como procedimento ético, os colaboradores tiveram seus nomes preservados, para tanto, foram convidados a escolher pseudônimos que pudessem melhor representá-los na pesquisa.

O primeiro participante é *Rich*, ele escolheu esse nome influenciado pela tradução da palavra para o inglês (rich – rico). O participante diz que se considera uma pessoa rica, destacando que essa concepção faz referência ao empoderamento que o constitui. Na ocasião, ele era professor de inglês, na cidade de Ubatã e antes de ingressar no Parfor/Inglês, havia cursado apenas o Ensino Médio. A segunda participante é *Catarina*, ao contrário de *Rich*, ela já era graduada em Pedagogia antes de ingressar o Parfor/Inglês.

⁴⁴Utilizamos esse termo para fazer referência a um ensino autônomo e libertador.

⁴⁵Dissertação de Mestrado defendida em 2015.

Professora do município de Eunápolis, ela justifica a escolha desse nome na pesquisa, em homenagem a sua infância, pois era esse nome que ela dava às suas bonecas. A próxima participante é *Aurora*, professora de inglês, e, assim como Catarina, ela também mora em Eunápolis. Para ela, o nome *Aurora* é sinônimo de leveza e realização de sonhos. O quarto participante é *Ted*. Graduado inicialmente em Biologia, ele lecionava inglês na cidade de Ibirapitanga. Por ser uma pessoa de estatura alta, ele diz ter escolhido esse nome, por se achar fisicamente parecido com um personagem urso, de nome Ted. Por fim, a professora de inglês *Elisabeth*. Moradora da cidade de Mascote, seu nome faz referência a figura de Elisabeth Taylor, pois assim como a atriz, *Elisabeth* diz ter superado muitos obstáculos em sua vida.

Aos apresentarmos os participantes da pesquisa, coadunamos com a idéia de Telles (2002, p. 97), para o autor, o professor a quem será direcionada a pesquisa não deve ser visto como “instrumento de investigação”, mas sim como agente pesquisador de sua própria experiência, por meio da reflexão sobre suas histórias. Ao escrever sobre suas histórias, o professor se torna co-participante da pesquisa e além de refletir criticamente sobre sua prática, contribui, também, com a elaboração do trabalho científico. Cada professor participante desta pesquisa recebeu uma proposta de escrita de narrativa na qual foi estimulado a escrever sobre sua formação inicial, e experiências profissionais e pessoais após participação no curso de formação continuada. É importante dizer que houve a necessidade de 4 encontros para que a coleta dos dados fosse feita. No primeiro encontro apenas a proposta do trabalho foi apresentada, o segundo e terceiro encontros aconteceu a produção da narrativa e no quarto encontro houve um bate-papo entre o pesquisador e cada participante, individualmente, para melhor percepção da análise dos dados já coletados.

REFERENCIAL TEÓRICO

As pesquisas no campo da LA, a exemplo de Barcelos (2007; 2013), Aragão (2010), preocupam-se em entender e buscar possíveis soluções para os problemas relacionados ao ensino e aprendizagem de línguas, (MOITA LOPES, 2013). Nesse bojo se encontram, entre outras questões, as dificuldades enfrentadas pelos professores desde a sua formação inicial, incidindo também em sua prática profissional, (PAIVA, 2005). Muitos desses professores da escola básica se sentem sozinhos devido a sucessão de

acontecimentos tais como: a falta de material didático adequado, o descaso da disciplina por parte dos alunos e alguns colegas de profissão, a falta de apoio da gestão escolar para desenvolver alguns projetos, as condições insatisfatórias de salário, do ponto de vista histórico, são alguns dos problemas enfrentados por muitos professores no Brasil.

Tais acontecimentos podem produzir sensações e sentimentos que tanto podem ajudar quanto prejudicar a atuação do professor em sala de aula, visto que a prática docente se constitui pela motivação em elaborar, constantemente, estratégias de ensino que sejam fundamentadas a partir da reflexão sobre o que e para quem ensinar. Os trabalhos de Barcelos (2007; 2013) e Aragão (2010), por exemplo, defendem que crenças e sentimentos e, podem influenciar na atuação do professor e no aprendizado dos alunos nas salas de aula de inglês.

Outras dificuldades, também, podem ser encontradas nos trabalhos de Paiva (1997; 2005; 2009), visto que esses trabalhos se dedicam a investigar as dificuldades do professor, que em determinados momentos assumem a posição de alunos em cursos de formação continuada. Em seu trabalho mais recente, Paiva (2013) discute sobre modo pelo qual o estudante se torna professor de inglês e qual identidade profissional que o constitui. Para a autora, os cursos de formação inicial estabelecem como necessário ao estudante reunir um conjunto de atributos, como: consciência política, sociocultural, um bom domínio do idioma (oral e escrito), sólida formação pedagógica e conhecimento sobre os estudos em Linguística Aplicada. Isso porque, segundo Cavalcante (2013), as escolas brasileiras, nesse processo da contemporaneidade, tendem a não comportar mais o ensino de inglês com base nos métodos tradicionais, e na falta de sensibilidade na elaboração do planejamento, impondo, na maioria das vezes, uma gramática rígida e descontextualiza das práticas sociais presentes no cotidiano do aluno.

Diante da consistência dos fatos apresentados, entendemos que são muitos os desafios enfrentados pelo professor de inglês, tanto na sua formação inicial, bem como no processo que o constitui como professor (PAIVA, 2003). E, nesse processo poucos são aqueles que contemplam em sua formação os aspectos pedagógicos e linguísticos importantes para esse profissional. Sobre esse fato, os estudos de Paiva, apontam que boa parte dos cursos de graduação no Brasil, mais especificamente, os cursos de licenciatura em Letras apresentam lacunas no planejamento dos componentes curricular. Isso porque, esses cursos prevêm uma formação docente, em quatro anos ou quatro anos e meio, que abranja o ensino, além da língua materna, de uma ou duas línguas estrangeiras, as

literaturas relacionadas às respectivas línguas e, bem como, as disciplinas didático-práticas. Além disso, ao saírem das universidades como licenciados em Letras e ingressarem na escola básica como professor de inglês, muitos desses profissionais precisam lidar com um conflito existente entre a teoria e a prática docente. Ao se depararem com algumas situações, a exemplo de salas super lotadas, estruturas precárias das escolas, falta de interesse nas aulas por parte dos alunos, entre outras questões, muitos desses profissionais se sentem desmotivados a prosseguir.

É nesse cenário que se inserem o surgimento dos estudos em LA no Brasil. Pois, ao priorizarem as pesquisas na escola básica, esses estudos também contribuem para promover uma educação de qualidade, conforme advoga Moita Lopes (2013). Pois, é no cenário da escola básica que professores e alunos vivenciam as crenças pessoais e coletivas, as quais ao serem experienciadas e compartilhadas, podem representar um importante caminho para entender as dificuldades no ensino e aprendizagem nas aulas de inglês. Ainda de acordo com Moita Lopes (2013), as pesquisas em LA, em suas intervenções, podem ajudar a minimizar tais dificuldades, por meio do desenvolvimento de ações que envolvam a escola básica, as instituições de ensino superior, bem como o apoio e investimentos das instituições de fomento a pesquisa.

Na visão do autor, esses investimentos estão diretamente relacionados ao avanço e melhor qualidade do ensino de inglês na escola pública, pois na identificação dos problemas estruturais e de recursos pedagógicos, relatados pelos professores participantes das pesquisas, os recursos podem incidir, também, no oferecimento de cursos de capacitação docente, tão necessários a formação continuada do professor. Além disso, professores que participam de curso de formação, tendem a avaliar de forma crítica a formação inicial que tiveram e passam a buscar estratégias que visam melhorar a sua prática de ensino, (ABRAHÃO; BARCELOS, 2006).

Em consonância com as autoras, Celani (2006) reitera que o processo reflexivo é uma ação sempre em construção e parceria e representa um desafio para o professor, pois, ao refletir sobre sua prática, ele também vivencia conflitos de crenças concebidas no decorrer da sua formação e atuação docente. Esses conflitos, tanto podem impulsionar os profissionais para tomada de decisões que coadunem com sua nova prática docente, como também podem deixá-lo na inércia das velhas práticas pedagógicas, deslocada do modelo de ensino defendido nos documentos oficiais para educação, (ARAGÃO, 2007).

Nesse contexto, a reflexão se torna um processo necessário também na constituição da identidade do professor de inglês. Conforme Barcelos (2013), as crenças influenciam na construção da identidade do educador, pois, ao passo em que as crenças relacionadas ao ensino, são modificadas, sua identidade tende a tornar-se fortalecida diante da maturidade adquirida nesse processo de formação. Esse acontecimento é muito comum em cursos de formação continuada, os professores de inglês, por exemplo, passam de uma formação mais técnica, no que diz respeito ao uso da língua estrangeira, adquirida na formação inicial, para uma formação mais dinâmica e fluída, fundamentada na própria prática docente, sobre a reflexão na ação e uma visão de ensino de língua seja prazeroso significativo e que priorize as questões socioculturais inerentes ao cotidiano do aluno, (MENDES 2015; PAIVA, 2013). Segundo Rajagopalan (2013), professores, com identidades fortalecidas e fluidas (passíveis as mudanças), acabam fazendo da sua sala de aula não apenas um espaço de transformação particular seu e de seus alunos, mas sim um laboratório de pesquisa e lugar de transformação de toda estrutura educacional do país.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Sobre o ensino e formação dos professores de inglês, os documentos oficiais para educação, citados anteriormente, bem como a BNCC/2017 (Base Nacional Comum Curricular), enfatizam no bojo de suas discussões a necessidade do professor refletir sobre sua prática docente e esclarecem que a prática do professor que ensina inglês deve ser inserção de novos métodos de ensino contemplando o uso das novas tecnologias, contemplando atividades que favoreçam a autoria do aluno e valorize as práticas sociais. De acordo com Celani (2006), ao refletir sobre os métodos de ensino, os professores podem provocar mudanças em seus discursos e possivelmente em sua prática.

Posto isto, entendemos que as discussões sobre o aprendizado do aluno nas aulas de inglês estão diretamente relacionadas à formação de professores, e na maioria das vezes essa é a parte mais importante do processo. Pois, a participação em cursos de formação, pode ocasionar um aperfeiçoamento do ensino de inglês e o professor, é o responsável pelas principais mudanças, considerando que na sala de aula ele é um modelo a ser seguido por seus alunos, em termos de conhecimentos, cultura e práticas sociais (ABRAHÃO, 2006). Dessa forma, promover formação para o professor é agregá-lo a outras questões, tais como, o aprendizado do aluno, o desenvolvimento de projetos pedagógicos

na escola, diálogo entre as disciplinas, entre outras questões nas quais se insere o ambiente escolar.

Na interface desse discurso, é importante salientar que os cursos de formação para professores não devem ser vistos como uma “receita de bolo”, com o objetivo de sugerir ao professor “como fazer”, mas sim para possibilitar, a esse profissional, autonomia em sua prática, repensando conceitos e desestabilizando crenças. Isso porque, conforme Barcelos (2006), as crenças não são estruturas fixas e imutáveis, ao contrário disso, elas são resultados de constantes construções de diálogos interiores e exteriores a natureza humana. Assim sendo, nossas crenças são resultantes de nossas experiências e à medida que somos agentes modificares, somos também passíveis de modificação.

Para Celani (2006) essa mudança de pensamentos é possível quando os próprios professores são confrontados em suas práticas de ensino e chamados à reflexão sobre um conjunto de crenças, que durante muito tempo, impossibilitou avanços significativos ao ensino de inglês nas escolas públicas. Ao que parece as pesquisas no campo da LA, também, contribuíram muito para que as mudanças acontecessem. Visto que, alguns métodos de pesquisas, dentro desse campo, utilizam de instrumentos tais como entrevistas, reuniões, e oficinas que fomentam um trabalho, com os professores, no coletivo. Segundo Barcelos (2004), é no coletivo que as reflexões tendem a acontecer, embora a tomada de decisão que ocasiona mudanças na prática seja uma decisão individual. Em um curso de formação, por exemplo, os professores podem ser estimulados a refletir sobre a sua prática, mas as mudanças só ocorrem de acordo às necessidades pessoais e profissionais de cada professor.

Assim, em contato com os participantes deste trabalho, verificamos que a maior parte deles apresenta mudanças em seus discursos, a respeito da reflexão e mudanças necessárias a prática docente. Entre os cinco participantes, quatro (*Caterine, Aurora, Rich e Elisabeth*), deles disseram em seus relatos que a troca de experiências vivenciadas no curso Parfor/Inglês da UESC, possibilitou para eles a oportunidade de refletir sobre si mesmo e sobre sua prática de modo que acarretou mudanças para a sua vida profissional.

Ao que parece, para esses participantes, ser estudante do Parfor/Inglês da UESC, tanto para os que já eram graduados, quanto para os que estavam fazendo a primeira graduação, estar estudando uma língua a qual lecionava era muito gratificante. Isso porque, eles relataram que frequentemente eram confrontados, por seus alunos, sobre questões pertinentes a língua estudada, a qual, antes do curso, eles possuíam apenas um

conhecimento superficial. Em seus trabalhos, Aragão (2007; 2008; 2010), ao discutir sobre crenças e emoções dos aprendizes de inglês, anuncia que ao se sentirem desafiados a ter que usar a língua, muitos desses aprendizes se sentem inseguros e fracassados em suas ações. Essa sensação de medo acaba por incidir nos conflitos relacionados às crenças, emoção e identidade discutidos por Barcelos (2013). Isso porque para a autora, as crenças possuem uma relação direta com o modo como os indivíduos sentem, agem, reagem e vivem suas experiências, pois as crenças são,

[...] uma forma de pensamento, como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências resultantes de um processo interativo de interpretação e (re) significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais" (BARCELOS, 2006, p.18).

Por esta razão, entendemos que a dinâmica das crenças na vida do indivíduo é o resultado de um processo que envolve a formação familiar, educacional e social, e, são componentes das identidades que o constitui. O reconhecimento dessas formações na prática docente, foi evidenciado na pesquisa, no momento em que, nos encontros, o participante, *Ted*, parecia ter um comportamento diferente dos outros, ele parecia ser muito calado e na maioria das vezes, respondia apenas ao que era perguntado. Dentro desse aspecto observado, por meio da análise de sua narrativa, percebemos que, embora o processo de formação (ensino fundamental e médio), não tenha sido fácil para nenhum dos participantes, para *Ted*, as questões socioeconômicas se mostraram ainda mais como obstáculo para que ele desse continuidade aos seus estudos. Seu processo de alfabetização foi tardio e a falta de recursos financeiros bem como, a falta de instrução educacional em casa, nunca foram condições favoráveis para que ele pudesse frequentar um curso de inglês. Embora, gostasse muito de estudar inglês, *Ted* relata que seu contato com o idioma foi na fase adulta, época em que começou a lecionar, conforme o excerto a seguir.

Eu fazia o cursinho de inglês e as coisas que eu ia aprendendo, as passava para os alunos. *Ted*

Em suas narrativas, *Ted* diz em quais circunstâncias se tornou professor. Percebemos que sua insegurança em ser professor de inglês refletia na sua identidade e ações em sala de aula. Até então, sua prática docente era constituída sem reflexão sobre o que ensinar e porque ensinar, não havia uma preocupação com o que o aluno necessitava aprender, o professor *Ted*, apenas copiava para suas aulas o que aprendia no curso de inglês. Essa forma de ensino suscitava nele o sentimento de incapacidade, receito em

arriscar a falar inglês fora do contexto do livro e tudo isso acabava por dificultar o seu desempenho em sala de aula, como um todo.

Em algum momento de sua fala, *Ted* diz que, ingressar no Parfor/inglês da UESC foi um marco em sua vida, pois, a partir desse momento, ele passou a ter oportunidade de superar suas dificuldades e fundamentar as suas práticas docentes de acordo as necessidades de aprender do seu aluno. *Ted* usa palavras como inovar/ inovadoras/ modificar, para definir a sua nova forma de ensinar, conforme os excertos abaixo.

É, ingressar no PARFOR ajudou bastante, na minha na minha prática em sala de aula e ajudou a inovar as minhas aulas com atividades diferentes inovadoras.

Minha prática é boa, porque quando eu entrei no PARFOR, eu fui estudando, fui aprofundando e fui modificando a minha prática em sala de aula. Estar no PARFOR ajudou bastante a me enriquecer profissionalmente.

No decorrer das análises, em alguns momentos, pudemos verificar que o discurso de *Ted* nos excertos acima parece contradizer com a prática de ensino que ele diz ter ao ministrar suas aulas de inglês. Ao que parece, *Ted* tem dificuldades em utilizar o livro, como recurso didático em suas aulas e ao ser questionado sobre o grau de relevância desse instrumento para a sua prática, ele parece não ter uma visão crítica diante do material recebido, conforme excertos a seguir.

É, eu acho o livro didático bom e ele também além de ser uma boa escolha ele vem explicando o que a gente deve fazer em cada assunto que tenha ali tipo um “rodapezinho” explicando o que deve ser aplicado.

Eu acho que ele protagonista e eu utilizo ele como ferramenta também porque eu uso ele para o meu trabalho na sala de aula.

Nesse sentido é possível perceber que *Ted*, ao passar por esse processo de formação, sente dificuldades em lidar com os métodos tradicionais antigos que permeavam a sua prática, diante da descoberta de novos caminhos para o ensino.

Ao contrário da situação apresentada anteriormente sobre *Ted*, os outros participantes da pesquisa, sugerem em suas narrativas possíveis mudanças em relação às necessidades do ensino de inglês nas escolas públicas. Os professores, *Aurora*, *Rich* e *Elisabeth*, apesar de reafirmarem ainda algumas dificuldades, comungam que a sua iniciativa em repensar sobre as crenças, modificar as metodologias e pensar em novas estratégias de ensino (sem priorizar o ensino gramatical de maneira isolada)

proporcionou aos seus alunos satisfação em aprender inglês, conforme previsto pelos PCN (1998),

Toda linguagem carrega dentro de si uma visão de mundo, preenchida de significados e significações que vão além do aspecto formal. O estudo apenas gramatical própria da natureza e função da linguagem, desvincula o aluno do caráter intrasubjetivo, intersubjetivo e social da linguagem (PCN, 1998, p.6).

No decorrer da análise dos dados coletados, podemos inferir que a formação desses participantes no PARFOR, não anuncia, apenas, a valorização profissional e pessoal desses professores. Além dessas questões, seus relatos demonstram mudanças significativas no ensino de inglês nas escolas nas quais eles lecionam. Isso porque, entre outras questões, boa parte desses professores, durante o período em que estudaram Parfor/Inglês, tiveram a oportunidade de participar de congressos acerca do ensino de inglês, além disso, apresentaram trabalhos desenvolvidos ao longo do curso, e um deles, fez intercâmbio internacional, o que, segundo seu relato, foi um “divisor de águas” em sua vida. Esses professores compartilharam experiências profissionais e pessoais e experienciaram sentimentos favoráveis às mudanças necessárias em sua prática docente, de modo que gerasse condições adequadas para o estabelecimento de um ensino de qualidade, como é possível verificar na fala 4 participantes da pesquisa.

Em relação à EJA, procuro sondar o interesse dos alunos antes de montar meu planejamento, pois muitos estão fora da escola há muito tempo e querem aprender o que faz parte da sua vida. Não adianta eu ficar batendo com o verbo to be, se eles não souberem usá-lo para comunicação. *Aurora*

Ensinar uma língua estrangeira é fornecer ao aprendiz uma ferramenta a mais para que ele ascenda socialmente. Imbuído dessa ideia, eu, como docente de LL, busco sempre estratégias metodológicas para serem aplicadas, a fim de tornar o ensino dessa língua um atrativo percebido no processo ensino/aprendizado das outras disciplinas, pois é sabido que a prática de desprestígio dessa língua ainda permeia as escolas, principalmente, as da rede pública de ensino. *Rich*

Nos anos anteriores quando eu também não tinha a prática não sabia como lidar, por exemplo, muitas vezes eu deixava o livro no canto porque era uma realidade que eu não conhecia, hoje eu tive a oportunidade de ser uma das professoras selecionada para escolher o livro. *Elisabeth*

É importante salientar que, como um curso de formação inicial e continuada, uma das exigências do Parfor/Inglês era que os participantes do curso fossem professores que lecionassem a Língua Inglesa. Tal exigência já anunciava que no decorrer das aulas, o curso fosse enriquecido das diversas experiências práticas, pois, nesse ambiente de formação, os alunos revelavam constantemente as identidades que os constituíam como

professores de inglês. Muitos desses relatos evidenciam, também, as novas concepções desses professores após o período de estudo no PARFOR/Inglês. Para *Elisabeth*, entre outras coisas, a mudança veio em conjunto com o seu reconhecimento profissional. Ela relata que ao participar da seleção para a escolha do livro didático de inglês em sua escola, ela parece ter assumido uma posição importante, causando, assim, impactos positivos em sua prática ao analisar, por exemplo, o livro didático com maior criticidade.

Dessa forma, percebemos em *Elisabeth* uma identidade transitória, que foi sendo modificada ao longo de sua formação. Entendemos que a nova identidade assumida por ela, como professora de inglês, pode ser considerado indícios de que algumas crenças concebidas, sobre o ensino e aprendizagem de inglês, foram modificadas. Sobre esse assunto, Barcelos (2013), advoga que a mudança a respeito das crenças ocorre porque algumas delas são periféricas e podem ser mais tendenciosas às mudanças, conforme foi discutido anteriormente.

Assim, percebemos que, o novo cenário observado acima, revela mudanças em algumas concepções tradicionais com relação ao ensino de inglês, pensadas por esses professores no início do curso. Ao que parece os professores, em exercício, se fundamentavam em algumas dificuldades recorrentes nas escolas públicas brasileiras e por meio delas justificavam as suas práticas de ensino, muitas vezes arcaicas e descontextualizados, contribuindo para desmotivação, por parte do aluno, em querer aprender inglês e do próprio professor, em ensinar

Gosto do que faço, mas às vezes o desânimo toma conta, por achar que poderia fazer mais. Minhas limitações enquanto professora de Inglês são várias, temos livros agora, mas ainda falta material adequado para o ensino efetivo da língua, muitas vezes o aparelho de som não funciona, o *data show* também. Sinto em alguns alunos que a matéria não tem importância para eles e isso me deixa triste.
Aurora

Dificuldades às vezes é a falta de material, muitos alunos também que acham o inglês é uma disciplina difícil e carregam com eles uma crença ou um mito. O tempo de aula semanal da disciplina também é muito pouco.
Catarine

Há algum tempo, ouvimos falar dos resultados de pesquisas, sobretudo nos resultados das pesquisas em LA, dos problemas enfrentados pelos professores de inglês em relação à falta de material adequado, principalmente sobre a falta de equipamentos tecnológicos modernos para o ensino. Os participantes desta pesquisa, também relataram em suas narrativas acerca de problemas similares a esses, e, esses professores pareciam não saber como resolvê-los, para muitos, o caminho encontrado era “deixar tudo como

está”. Além disso, no início da pesquisa, ao falar sobre os momentos iniciais de sua prática, dos 5 participante, dois, *Rich* e *Catarine*, disseram que embora já fossem capazes de identificar os problemas enfrentados nas escolas em que eles estavam inseridos, pareciam não saber o que fazer para mudar a situação em questão.

Por fim, ao final da análise de dados, verificamos por meio das narrativas dos professores uma identidade mais fortalecida, tanto nas questões profissionais quanto pessoais, além disso, os participantes pareciam ter atingido certa maturidade para melhor lidar com as situações de conflito, peculiares a sala de aula de inglês. Essa nova postura, adotada por esses profissionais, possibilitou um enfrentamento das dificuldades e desafios e poderão servir de alicerce para que esses professores continuem a sua formação e promovam em sua sala de aula um ensino de inglês mais significativo, abordando os aspectos culturais nos quais a língua está inserida e, além disso, dando aos alunos o sentimento de emancipação em uma língua que não é alheia a sua prática cotidiana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em ambientes de formação para professores é constante a presença das crenças. Algumas delas são trazidas pelos professores ao ingressarem no curso e outras são adquiridas durante o curso, podendo ser ou não o resultado da substituição de uma pela outra. Além dos desafios enfrentados por esses profissionais ao constituírem professores, eles também são desafiados a refletir sobre as crenças que permeiam o ambiente de ensino e aprendizagem de línguas.

Em relação aos professores aqui pesquisados (*Catarine, Ted, Aurora, Rich* e *Elisabeth*), percebemos que havia um conjunto de crenças presentes nos seus discursos anteriores ao PARFOR. Percebemos que esses professores trouxeram consigo crenças relacionadas a sua formação inicial, crenças sobre o que e como ensinar inglês nas escolas públicas, crenças sobre a solidão do professor e da disciplina de inglês nas escolas, crenças relacionadas ao material didático e crenças sobre os alunos. Ao acompanharmos esses professores durante a coleta de dados, percebemos em seus discursos que algumas crenças concebidas inicialmente foram modificadas conforme prevê Barcelos (2007).

Ao analisarmos os materiais produzidos pelos professores, pudemos constatar algumas mudanças. Os professores passaram a refletir sobre suas crenças, bem como dos

seus alunos, dialogar com os colegas de profissão sobre os problemas que permeiam o ensino de inglês na escola pública e passaram a pensar em soluções para que, por meio de sua prática pedagógica, o ensino de inglês passasse a ser mais inclusivo, sobretudo nas escolas onde eles estavam inseridos. Ao planejar suas aulas, os professores disseram ter começado a pensar na necessidade dos seus alunos e com base nisso escolher o material pedagógico. Além disso, ao a pesquisa, os professores pareciam estar mais seguros da sua profissão e não mais isolados junto com a disciplina, conforme relatado por eles. Para esses professores, fazer parte do Parfor/Inglês da UESC trouxe para eles não só a oportunidade de estar em uma universidade pública e ser qualificado na área que leciona, mas, além disso, possibilitou um maior envolvimento por parte deles em suas respectivas escolas e um olhar significativo para as necessidades de aprendizagem do seu aluno.

Diante das discussões apresentadas até aqui, entendemos que este trabalho é mais uma contribuição importante para as pesquisas em LA, sobretudo as que estão relacionadas a formação de professores, crenças, identidades e ensino de línguas como outros aqui citados, Aragão (2007; 2010), Barcelos (2003; 2006). Desta forma, falar sobre crenças e identidades de professores de inglês é entender que o ensino de línguas perpassa antes de tudo pelos sujeitos que estão envolvidos no processo, bem como pelas questões socioculturais que os cercam. Por fim, reconhecemos que as discussões aqui apresentadas podem ser ampliadas e discutidas em trabalhos vindouros com o objetivo de colaborar cada vez mais para um ensino de inglês inclusivo e emancipador.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Vieira; BARCELOS, Ana Maria Ferreira. **Crenças e ensino de línguas: Foco no professor, no aluno e na formação de professores.** Ana Maria Ferreira Barcelos e Maria Helena Vieira Abrahão (Org.). Capinas: Pontes, 2006.

ARAGÃO, Rodrigo Camargo. **São as histórias que nos dizem mais: emoção, reflexão e ação na sala de aula.** 2007. 274f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/ALDR6YPR88/rodrigo_aragao_tese.pdf> Acessado em 5/ jun./ 20.

ARAGÃO, Rodrigo Camargo. **Emoções e pesquisa narrativa: transformando experiências de aprendizagem.** Rev. Brasileira de Linguística Aplicada, v. 8, n. 2, 2008. Disponível em: <<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/rbla/>>. Acessado em 20/ jun./ 20.

ARAGÃO, Rodrigo Camargo. Crenças, Cognição e Emoção no Ensino e na Aprendizagem de Línguas. In: Kleber Aparecido da Silva. (Org.). **Crenças, Discursos & Linguagem** - volume I. Campinas: Pontes, 2010, v. I, p. 167-194.

ARAGÃO, Rodrigo Camargo. **Beliefs and emotions in foreign language learning**. . System magazine, System 39 (2011) 302 e 313. Disponível em: <<http://www.sciencedirect.com/>>. Acessado em 6/ jun./ 20.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Researchingbeliefsabout SLA: a critical review. In: P. Kalaja e A. M. F. Barcelos. (Orgs.). **Beliefs about SLA: New Research Approaches**. Dordrecht: Kluwer, 2003, p.7-33.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Crenças sobre aprendizagem de línguas, linguística aplicada e ensino de línguas. **Linguagem & Ensino**. Pelotas, v. 7, n. 1, p. 123-156, 2004.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Narrativas, crenças e experiências de aprender inglês. **Linguagem & Ensino**. v.9, n.2, p.145-175, 2006. Acessado em 5/ jun./ 14.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 7, n. 2, p. 109-138, 2007.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. 2013. Desvelando a relação entre crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas, emoções e identidades. In: A. F. L. M. Gerhardt; M. A. Amorim; A. M. Carvalho (Orgs.). **Linguística Aplicada e Ensino: Língua e Literatura**. Campinas: Pontes, p. 153-186.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental Língua Estrangeira. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 1998. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book volume 01 internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book%20volume%2001%20internet.pdf)> Acessado em: 5/ jun./ 20.

BRASIL. **Orientações curriculares para o Ensino Médio**: linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC, 2006. v.1.

CAVALCANTE, Marilda C. **Educação Linguística na formação de professores de línguas: intercompreensão e práticas translíngues**. In: LOPES, Luiz Paulo da Moita (Org.). **Linguística Aplicada na Modernidade Recente**: festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013.

CELANI, Maria Antonieta Alba (Org.). **Professores e formadores em mudança**: Relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente. São Paulo: Pontes, 2006.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Atlas, 1991.

MENDES, Edleise Santos Oliveira. **A ideia de Cultura e sua atualidade para o ensino-aprendizagem de LE/L2**. Araraquara: EntreLínguas v. 1, n.2, p.203-221,jul./dez. 2015.

Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/entrelinguas/article/view/8060>.

Acesso em: 31 de agosto de 20.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. 2.ed. São Paulo: Parábola, 2008.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.). **Linguística Aplicada na Modernidade Recente**: festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes Oliveira. **Memórias de aprendizagem de professores de língua inglesa**. Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)/ CNPq, 2005. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/narprofessores.htm>>. Acessado em: 20/jun./ 20.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes Oliveira. O ensino de língua estrangeira e a questão da autonomia. In: LIMA, Diógenes Cândido (Org.). **Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa**: conversas com especialistas. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes Oliveira. (Org.). **Ensino de língua inglesa**: reflexões e experiências. Campinas, SP: Pontes, 1997.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes Oliveira. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: TEIXEIRA, C. M.; CUNHA, M. J. C. (Org.). **Caminhos e colheitas**: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil. Brasília: Editora da UNB, 2003. p. 53-84.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes Oliveira. A formação do professor para uso da tecnologia. In: SILVA, K. A.; DANIEL, F. G.; KANEKO-MARQUES, S. M.; SALOMÃO, A. C. B. (Orgs) **A formação de professores de línguas**: Novos Olhares - Volume 2. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. pg. 209-230.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma linguística crítica**: linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

TELLES João Antônio. **Linguagem & Ensino**: È pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem! Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. Pelotas:UNESP, 2002.

A ARTE QUE TRANSFORMA: O LIVRO DE IMAGEM COMO FERRAMENTA LITERÁRIA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA

Dayse Galvão Souza Oliveira⁴⁶
Rauer Rodrigues ⁴⁷

RESUMO

Esta investigação está alicerçada sobre as ponderações acerca da Literatura quanto arcabouço para o aperfeiçoamento humanístico, social e cognitivo dos indivíduos. Na compreensão de que o livro de imagens pode ser uma importante ferramenta de inclusão nesse processo dentro da Educação Especial e Inclusiva. Inicialmente, coube ressaltar as considerações universais sobre Literatura e sua atenuante eficácia no desenvolvimento psicossocial humano. A divisão tópica apresentou uma cronologia histórica da arte literária mundial e seu desencadeamento no Brasil. Seguido das considerações sobre o Livro de Imagem e o seu efeito no método inclusivo, que permitiu ao educando construir ideias, viver novas experiências, conhecer o mundo e sua diversidade. O arcabouço teórico utilizado nessa pesquisa foram Lúcia Pimentel Goés, Graça Ramos e Funny Abramovich, Bruno Bettlheim, Vygotsky, Roland Barthes, Jean Boudillary, Regina Zilberman e outros.

Palavras-chave: Literatura, Livro de imagem, Aprendizagem, Educação Especial e Inclusiva.

⁴⁶ Pós-Graduanda do Curso de Estudos Literários da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - MS, daysegalvao1001@gmail.com;

⁴⁷ Professor de literatura brasileira contemporânea na UFMS; especialista em literatura comparada pela UFU e doutor em estudos literários pela UNESP de Araraquara, com pós-doutorado em literatura comparada pela UERJ, rauer.rodrigues.2020@email.com

INTRODUÇÃO

Uma arte que transforma mentes e vidas. Como falar de Literatura e não transpor seus adjetivos para além do que é tangível? Ela exprime uma gama de significados estéticos e congruentes intrínsecos no imaginário humano, refletida na imitação e na representação aperfeiçoada e articulada nas várias nuances das faces humanas.

Assim como outras amostras artísticas (dança, teatro, música, imagens e o próprio cinema que é a junção de todas essas performances), ela busca a recriação da realidade, ou, melhor dizendo a “imitação”, uma manifestação de verossimilhança que, segundo Aristóteles, é o fundamento de toda a arte. Essa composição artística é traduzida por meio dos símbolos linguísticos e de suas combinações que formam a língua. São linguagens estéticas diferenciadas que englobam a história da humanidade. E, nesse aspecto, a Literatura é uma ferramenta primordial para formação do caráter, conhecimento intelectual e formação ética social.

A relevância desse trabalho incide em apresentar a Literatura por meio do Livro de Imagens como uma resposta lúdica e atraente no contexto do desenvolvimento da aprendizagem dos educandos especiais. Com a finalidade de aprimorar os segmentos da linguagem nos campos da escrita, interpretação, oralidade para auxiliar na construção imagética, principalmente nos alunos com TEA (Transtorno do Espectro Autista) por possuírem dificuldade intelectual de construção dos significados e dos significantes.

O principal objetivo dessa análise é propor uma a inserção da Literatura e do Livro de Imagem como instrumento na construção do saber dentro da Educação Especial e Inclusiva, de uma maneira mais aprofundada e mediada por intervenções concretas no âmbito da sala de aula. Não esquecendo que a reunião de vários métodos é importante para se chegar ao conhecimento concreto. E nesse caso, a poesia em conjunto com a musicalização e a dramatização formam um corpo lúdico eficaz para assimilação de conteúdo, seja ele lógico/matemático ou oral/escrito/interpretativo.

Essa pesquisa se embasou numa seleção bibliográfica de cunho teórico e metodológico que aponta caminhos para o trabalho com a Literatura no Ensino Regular e na Educação Especial. O interesse em estudar esse tema surgiu após o contato com alunos especiais na Escola de Educação Especial (APAE), o que permitiu um

reconhecimento direcionado para esse público que necessita de variados métodos, muitas vezes individualizados, para se chegar à aprendizagem.

REFERENCIAL TEÓRICO

Os teóricos apresentados constroem algumas prerrogativas sobre as compreensões acerca do intelecto socioemocional, socio histórico e cultural dos indivíduos no campo da leitura e interpretação. O Bruno Bettlheim (1980) discute em seu texto **A Psicanálise dos Contos de Fadas**, como ajudar a criança no encontro do significado da vida por meio do conto de fadas? O autor atribui as experiências com a fantasia e a imaginação um fator inescusável para adaptação da criança com o ambiente que lhe cerca.

[...] nada é tão enriquecido e satisfatório para a criança, como para o adulto, do que o conto de fadas folclórico [...] através deles pode-se aprender mais sobre os problemas interiores dos seres humanos, e sobre as soluções corretas para seus predicamentos em qualquer sociedade, do que com qualquer outro tipo de estória dentro de uma compreensão infantil (BETTLHEIM, 1980, p. 13)

Essa reflexão paira sobre a profundidade e a complexidade da mente humana, iniciada desde infância, na construção do caráter e da consciência. A questão do significado em sua obra traduz a necessidade de um encontro entre o “ser completo” e a “imagem deformada”, um se opõe ao outro, todavia numa regência cíclica e universal caminham na mesma direção. Quando há o encontro entre o significado da existência (baseado nos contos e nas histórias fantásticas) e a consciência humana, origina-se o desenvolvimento e o aprendizado nos sujeitos.

A psicologia de Vygotsky diz que o comportamento humano é representado pelas funções psicológicas superiores: a atenção voluntária, a memória ativa, o pensamento abstrato, a memorização, a capacidade de pensamento e outros. É a partir das diferentes definições mediadas e internalizadas pelos signos que são construídas as funções psicológicas que irão permitir ao indivíduo o conhecimento de si e do mundo. Vygotsky apresenta a criança como ser ativo no processo de construção do próprio conhecimento, capaz de exercer domínio sobre o aprendizado dando bases para a afirmação de que a Literatura em suas vertentes (oral e/ou escrita) é um fator preponderante no desenvolvimento psíquico social do sujeito.

Nesse aspecto, o autor Antônio Cândido condensa em sua obra “**Vários Escritos**” (1995, p. 244) a Literatura como princípio de humanização do homem, a qual possui pelo menos três aspectos: “... é uma construção de objetos autônomos com estrutura e significados, é uma forma de expressão e de conhecimento”.

Cândido sugeriu que essa humanidade promovida por meio da arte das palavras são traços essenciais para o exercício dos saberes, do respeito ao “outro”, do equilíbrio emocional, da reflexão sobre as dificuldades da vida, dos seres e do olhar diferenciado sobre o mundo. Sob esse foco, o conceito de Literatura como arte inacabada sempre em construção, retoma a importância do termo “alteridade” e sua significância - relação de existência e interdependência do outro ou pelos outros, cultural, social e tradicionalmente.

O escrito literário é um elemento que colabora com a aprendizagem, e a construção dessa afinidade depende da satisfação de uma boa leitura. Roland Barthes em **O Prazer do Texto** (1987, p. 21 a 24) propõe uma leitura produtiva do texto interpretada e intertextualizada pelo indivíduo que cria sempre novas possibilidades de natureza singular, interativa e criativa. Esse intercâmbio provoca um emaranhado de emoções ligadas ao próprio organismo cultural, psicológico e social do leitor, como também a fruição estética por meio dos usos artísticos da linguagem.

Texto de prazer: aquele que contenta, dá euforia; aquele que vem da cura, não rompe com ela, está ligado a uma prática confortável da leitura. Texto de fruição: aquele que põe em estado de perda, aquele que desconforta (talvez até um certo enfado), faz vacilar as bases históricas, culturais, psicológicas, do leitor, a consistência de seus gostos, de seus valores e de suas lembranças, faz entrar em crise sua relação com a linguagem [...] (BARTHES, 1987, p 21, 24).

Barthes apresenta sua teoria sobre o prazer proposto pela leitura e rompe com a questão estrutural do texto. Segundo ele, o ato de ler deve envolver-se em momentos de emoção, o leitor necessita ser cativado pelo texto, “... é a fruição vista das margens do prazer” (1987, p. 35), ou seja, o prazer está na identificação que o texto provoca no leitor, que o auxilia a relacionar-se com os códigos do mundo, e o texto é a concepção semiótica desse mundo de códigos. Essa percepção recai sobre o predicado de associar a leitura a algo inerente a todo e qualquer indivíduo com qualquer dificuldade física ou mental.

A leitura implica absorver as percepções da realidade aparente, Jean Boudillary

em **A Ilusão Vital** (2001, p.68-72) pronuncia o conceito do real desmistificado: um mundo virtual em que o sujeito e o objeto não são representativos, tudo é relativo e abstrato. A questão do Real não pode mais, sequer, ser apresentada, não temos acesso ao que é real daí uma ilusão vital utópica. No conceito literário, o Real pertence a cada um decifrado, decomposto e absorvido pelos sujeitos produtores ativos das recriações, dos acontecimentos e das leituras.

A GÊNESE DA LITERATURA INFANTIL

Até meados do século XVII ao início do século XVIII, não havia distinção entre infância e fase adulta. A criança era apreciada como um pequeno adulto em crescimento. Entretanto, nesse período, com a ascensão da burguesia e a revolução industrial, instituiu-se o estereótipo familiar burguês, forjado na divisão do trabalho e na ideologia dominante.

Diante dessas transformações sociais, a visão de estrutura familiar auferiu algumas alterações diretamente na infância. Regina Zilberman (1988, p.17) apresenta as novas posições sociais da criança e suas consequências: “... o aparecimento de objetos industrializados (o brinquedo) e culturais (o livro) ou novos ramos da ciência (a psicologia infantil, a pedagogia ou a pediatria) ...”. Os infantes passam a ser contemplados nos aspectos concernentes ao desenvolvimento psíquico, social e educacional.

Nesse momento iniciaram-se os estudos em Psicologia e Psicanálise, que provocaram um crescente movimento lúdico literário, arraigados no compromisso com o consumo da nova sociedade burguesa. Esse momento é marcado, com o conceito de literatura de massa ou literatura trivial que surge na França, basicamente, no século XIX com o folhetim – cópias e reproduções seriadas.

A ilustração dos contos maravilhosos, no mundo, foi composta por alguns escritores que colocaram no papel as histórias que eram contadas por meio da oralidade. Ligia Cademartori (1994) apresenta Perrault no século XVII, como o precursor desse trabalho [...] “o francês Charles Perrault coleta contos e lendas da Idade Média (Cinderela, Chapeuzinho Vermelho), adapta-os, constituindo os chamados contos de fadas”.

Já no século XIX na Alemanha, os Irmãos Grimm alargam a coletânea com **João e Maria e Rapunzel**. Eles atribuem um feitiço Romântico às obras, e as transformaram em belíssimos contos fantásticos. Na Dinamarca, Hans Christian Andersen apresentou **O**

Patinho Feio; Collodi, **Pinóquio**; Lewis Carrol, **Alice no País das Maravilhas**, etc. Esses e outros clássicos compõem um ideário de Literatura Infantil até nossos dias, em cada época essas mesmas histórias são repaginadas em releituras e adaptações.

OS CAMINHOS DA LITERATURA INFANTIL NO BRASIL

Mariza Lajolo e Regina Zilberman arrolam o caminho ficcional brasileiro como consequência do processo de industrialização e modernização da sociedade burguesa brasileira, de maneira que a cultura ganhou certo destaque, e, com isso a ficção começou a ser produzida. Em 1808 houve o início da publicação das primeiras obras infantis no Brasil, primeiramente, as obras europeias foram traduzidas por Carlos Jansen e Figueiredo Pimentel, passando por Lobato até a atualidade.

Com as publicações infantis, as crianças foram contempladas e a escola corroborada como instituição fundamental para adequação do homem. A sociedade e a pedagogia foram os atores responsáveis pelo surgimento dos livros infantis no Brasil, sendo que, até o século XIX, só dispúnhamos de obras europeias. Foi a partir de 1904 que Olavo Bilac e Coelho Neto publicam contos pátrios e Júlia Lopes de Almeida difundiu as Histórias da nossa terra.

Os poderes pedagógico-ideológicos regiam tanto a escrita dos livros infantis quanto a escola. Entretanto, é com Monteiro Lobato dá-se início a uma nova fase da Literatura Infantil, genuinamente, brasileira. Sua obra adentra os ambientes rurais e abre espaços para as lendas e o folclore da regional.

Lobato manifestara metaforicamente através do sítio do Picapau Amarelo. A vida rural, embora arcaica e decadente, é idealizada, impedindo o questionamento de sua organização e a viabilidade de sua permanência. Em decorrência, a vida urbana é ignorada; mas é o local onde moram habitualmente os heróis que se deslocam ao campo ou à selva em busca de emoções ou aventuras. A cidade aparece indiretamente: sua população é constituída pelos protagonistas das histórias, cuja existência cotidiana é prosaica, comprimida entre a casa e a escola. Superior a ambas é o espaço da fazenda, longe dos pais e professores. A alusão à atividade urbana acentua a idealização do campo, alçado à condição de paraíso perdido, mas reencontrado numa situação idílica: férias ou expedições aventureiras (LAJOLA; ZIBERMAM, p. 119)

Outros grandes escritores também contribuíram no início da década de 1970 para a Literatura Infantil, como Cecília Meireles, Mario Quitanda, Vinícius de Moraes e Clarice

Lispector. [...] Não é, assim, de se estranhar que, mais do que em qualquer época anterior, nos últimos anos, em particular na década de 70, a produção literária infantil brasileira conte com tantos autores e títulos [...] (LAJOLA E ZIBERMAM, p.124).

Logo, a infinidade de conceitos abordados pela literatura infantil estabelece ligações entre a criança e o mundo mágico. O olhar observador, o som da voz, o texto e o gesto induzem o leitor a adentrar no universo literário e a conectar-se ao fantástico e ao maravilhoso. Neste instante arrebatador, não existe adulto ou criança só a capacidade que a fantasia e a imaginação têm de refazer e recriar novos caminhos para a aprendizagem por meio da arte.

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A LITERATURA INFANTIL: DOIS MUNDOS E UM SÓ APRENDIZADO

A Educação Especial e Inclusiva foi, durante muito tempo, desvalorizada. Todavia, a Literatura vem se mostrando como um instrumento essencial e facilitador para a inserção dos alunos com necessidades especiais a aprendizagem. A leitura das obras, mesmo que em um contexto visual produz sensações e despertam um novo olhar sobre o mundo e conseqüentemente traduzem-se numa construção do saber, seja ele científico ou humanístico.

Por um longo tempo, as diferenças entre os sujeitos foram ignoradas. Na literatura e na vida diária o “outro diferente” era visto de duas maneiras: medo seguido de preconceito ou compaixão. Sendo assim, a literatura acompanhava essa depreciação e colocava os personagens numa eterna busca pela cura.

As associações equivocadas entre livros e textos de literatura para crianças também implica numa ponderação sobre a ação do professor, do livro e do aluno. É entendido que o professor, na maioria das vezes, é o responsável pela mediação entre o livro e o leitor. No entanto, esta leitura nem sempre prestigia a arte. Isso não quer dizer que sua atuação é imprópria, o contexto deve ser posto em nota e as bases pedagógicas promovidas. Assim, o professor intercedido pela boa formação acadêmica e pela gestão escolar disporá de instrumentos eficazes para conseguir ativar na consciência do alunado reflexões que somente a escritura literária é capaz de promover.

Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significado, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que o autor pretendia e dono da própria vontade, de entregar-se a essa leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista. LAJOLO apud GERALDI, (1985, p.91):

Se ler é atribuir significado ao texto, é completamente conveniente afirmar que a “literatura infantil” não é e nem pode ser vinculada a infantilidade, pelo fato de sugerir um enquadramento conceitual. E, com isso aceitar o senso comum de que somente as crianças devem ler livros sugeridos para elas. Mas, a verdade é que qualquer indivíduo de qualquer idade pode se deliciar com a leitura de um livro infantil. Góes (1991, p.15) define literatura infantil como “linguagem carregada de significados até o máximo grau possível e dirigida ou não às crianças, mas que responda às exigências que lhes são próprias”.

Por essas concessões, entende-se que a literatura infantil é um instrumento capaz de diminuir a distância entre o conhecimento e a criança, independentemente de sua condição física ou mental. Neste segmento, o teor literário das produções tem vislumbrado um olhar mais abrangente, e, portanto, alcançado novos públicos, significando numa atenção peculiar a Educação Especial e Inclusiva. Favorecendo a um pensamento quanto a respostas educativas em relação tanto a inclusão quanto ao despertar do próprio conhecimento e potencialidades dos alunos. (CARVALHO, 2010, p. 36).

Concernente a esses fatos, há a necessidade de inserir no contexto da Educação Especial o trabalho literário, a fim de provocar o conhecimento, a emoção e a reprodução da capacidade de todos ante o trabalho com a literatura. Assim, surge o livro de imagem como uma ferramenta de inclusão, principalmente por ele abarcar variados públicos com deficiência ou não.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A imagem para ser trabalhada ela deve ser primeiramente decifrada pelo agente conciliador entre os interlocutores do processo da aprendizagem. Neste sentido, o professor precisa buscar conceitos direcionados que deverão ser a base do trabalho no ambiente escolar. Góes (1991) diz que a função da ilustração literária é facilitar a percepção, a afinidade e o entendimento do indivíduo sobre uma história contada por

meio de ilustrações literária. No momento em que o adulto termina um fragmento da narrativa a criança logo procura identificar ou relacionar o texto com a imagem. E, só depois, a história passa a ter um sentido palpável para a criança. A imagem assume dos papéis distintos: possui a finalidade representativa e interpretativa dentro de um mesmo escrito.

Quando se fala em imagem no caso do livro infantil contemporâneo, ela não se resume apenas as ilustrações. Está relacionada à definição de um projeto gráfico que estabelecerá os tipos de letras a serem usados, o tamanho o espaçamento e o entrelinhamento delas. Desse modo, definirá ainda o ritmo do texto nas páginas o que sugerirá o andamento da leitura; pensará a forma de integração entre o texto e as ilustrações; escolherá o tipo de papel que servirá de suporte e os recursos técnicos a serem utilizados na mecânica do livro. Tudo para que o planejamento visual gráfico torne a mensagem mais legível e mais agradável e transforme o livro em algo que encante e surpreenda. (RAMOS, 2003 p. 30)

Os conceitos relatados, por Ramos, definem, substancialmente, as diferenças entre imagem e ilustração. O autor demonstra que a imagem está correlacionada com a definição de um projeto gráfico, e, isto inclui: letras, formas e cores variadas. A função da ilustração dentro de uma imagem literária é facilitar a percepção. A ilustração exerce a função de complementador da imagem.

A imagem também é um importante objeto representativo nos meios de comunicação, por isso o seu estudo é essencial para o aprendizado escolar. A imagem, de certa forma, conduz o leitor a um caminho “pré-moldado” na superfície textual. Consequentemente, se percebe a importância em difundir as diversas linguagens no contexto educacional, proporcionando à criança o contato com as diversas leituras, sejam elas imagens, textos ou hipertextos.

O livro de imagens literárias não é um livrinho que serve somente para crianças que não sabem ler. Segundo CAMARGO (1995, p.79) “ele pode se tornar o ponto de partida para muitas leituras, que podem significar um alargamento do campo de consciência”. Isto é, ampliar o entendimento do indivíduo, fazendo com que o seu relacionamento com o outro e com o diferente seja facilitado.

“O “valor das histórias sem texto escrito encontra-se nas múltiplas possibilidades de produção “autor” e de recepção” leitor”. Ao desenvolver um livro através de múltiplos recursos como: traços, cores, formas e movimentos da história no uso das páginas o

autor pode induzir o leitor a desenvolver os seus sentidos. Pois, na leitura das imagens a história é construída pelo próprio leitor a partir do seu conhecimento e do espaço que esse tipo de literatura abre para que o mesmo possa recriar e reler com seu ponto de vista.

Esses livros (feitos para crianças pequenas, mas que podem encantar aos de qualquer idade) são, sobretudo, experiências de olhar. De um olhar múltiplo, pois se vê do autor e do olhador/leitor, ambos enxergando o mundo e as personagens de modo diferente, conforme percebem esse mundo... (ABRAMOVICH, 1997: 33).

A leitura de imagens literárias desperta no leitor um olhar renovador. Durante a leitura na construção das histórias o leitor tem seu olhar ampliado e as histórias ganham novas facetas. Com a decodificação dessas imagens múltiplos significados e significantes são encontrados conduzindo o leitor por um caminho de muitas descobertas. Levando-o a refletir sobre conhecimentos e conceitos adquiridos anteriormente e guiando-o por uma nova via de exploração.

O livro de imagens é uma oportunidade de estimular a educação do olhar, a criatividade e a imaginação. O aproveitamento do conteúdo da leitura virá decorrente da maturidade do leitor, uma criança e um adulto não farão uma leitura idêntica de um mesmo livro. Há muitos dados e referências que são detectados somente através de uma leitura profunda e expressiva que exige um conhecimento mais avançado e que somente um adulto poderá compreender.

Goés faz uma crítica ao condicionamento e a identificação prévia que muitos textos podem trazer. Para a autora a sujeição impede a intertextualidade e prejudica o “olhar da descoberta”, ela diz que “a leitura de identificação, ou leitura em paráfrase, em relação direta com a lógica da palavra, apenas me faz compreender o mínimo desse texto.” (GÓES, 2003, p. 15). Quando o que se precisa é ler a intertextualidade, ler uma história como uma organização de linguagens.

A literatura de imagens possui uma linguagem universal. Isso ocorre pelo fato de as imagens serem comuns para todos os leitores. Comum em que sentido? não é como nos idiomas, onde existem várias formas de se falar família “family – famiglia – familie”. Nas imagens um leitor pode identificar facilmente uma “família”, independentemente do seu idioma e até mesmo de sua idade. Isso torna a literatura de imagens tão impactante e importante na vida do leitor, que pode vir a se tornar um meio para desenvolver habilidades de reconhecimento de si mesmo e do mundo a sua volta.

Coelho (2000, p. 161) afirma que o livro de imagens é uma excelente estratégia para o reconhecimento do mundo que cerca a criança e que para a criança o livro de imagem é um artifício lúdico de leitura que, na mente da mesma, conecta os dois mundos em que ela precisa aprender a habituar-se: o mundo REAL-concreto à sua volta e o mundo da linguagem, no qual o real-concreto necessita ser nomeado para existir categoricamente e ser reconhecido por todos.

A criança desde seus primeiros anos se depara com infinitas formas de mensagens visuais. Mas, com o passar do tempo, dentro, da própria instituição de ensino, muitos educadores tem por costume, deixar que o verbal comece a predominar o visual. Talvez, por acreditar ser, o verbal mais importante que o visual. E isso, tira a oportunidade do aluno, de pensar por si próprio e renovar o seu olhar, limitando os caminhos para o conhecimento.

UMA LEITURA VISUAL DE UMA HISTÓRIA DE AMOR

“História de amor” é uma narrativa de cunho afetivo. A história é contada por meio de imagens, são 23 páginas de puro encanto.



Figura 1: Capa do Livro “Uma História de Amor”

A história é narrada, pelos próprios personagens, que também são os protagonistas. O conjunto de elementos que compõe o espaço da trama é um jardim, um banco de praça, uma casa, um barco e o mar. As cores azuis e rosa são usadas para diferenciar o gênero masculino do feminino. A linguagem é estritamente de ilustrações literárias e o tempo em que a história se desenrola é cronológico com acontecimentos lineares.

A narrativa trata de uma sucessão de fatos vivenciados pelo eu lírico. Contada por dois lápis, um azul, e o outro rosa. Durante as primeiras cinco páginas do livro, eles se amam incansavelmente, relacionam-se, sentam em uma praça, fazem juras de amor perante a lua e passeiam pelo jardim. Isso ocorre até o momento, em que surge outro lápis: o amarelo, sendo ele a causa do desencontro dos amantes.

UM LIVRO QUE NÃO PARECE LIVRO: SENSAÇÕES E DESCOBERTAS ATRAVÉS DA IMAGEM

Imagine numa prateleira um livro que não parece livro, cujo título é um imperativo: “Abra este pequeno livro”, qual seria a sua primeira impressão e/ ou reação? Seria uma incoerência ou uma simples brincadeira? Instigante não? Pois bem, é nesse universo de leituras e impressões que o livro da autora, Jesse Klausmeier, ilustrado por Suze Lee remete-se ao campo da imaginação e dos sentidos, aflorados no manuseio de cada página e seguido por novas descobertas.

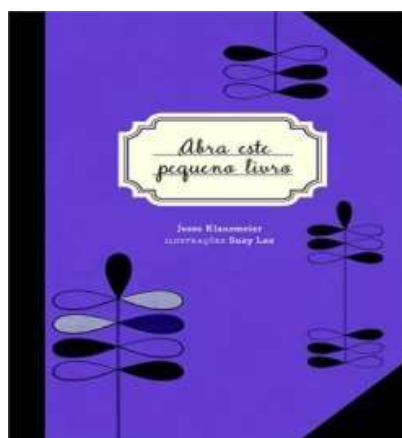


Figura 2: Capa do Livro “Abra este pequeno livro”

Um livro que convida seus leitores a um passeio entusiasmante na montanha russa das lembranças, promovendo uma reflexão sobre concepções da multiplicidade, de conceitos e interpretações essenciais para o desenvolvimento poético e lúdico da vida humana. Os pequenos animais são os personagens dessa trama, transfigurados no ideal estético de espelhamento entre o homem e o meio ambiente. Uma linda narrativa que surpreende, principalmente, pelas formas geométricas e textura expressa em cada página.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse artigo tem a finalidade de incentivar e promover o trabalho com a leitura visual do Livro de Imagem na Educação Especial e Inclusiva como suporte para o desenvolvimento da linguagem, escrita, conscientização, autovalorização e conhecimento do “Eu” nos educandos. E assim, fazer com que a literatura seja um hábito presente no cotidiano escolar, ampliando habilidades e competências.

Trabalhar o hábito da leitura requer uma intermediação direta do professor. Fazer a criança desenvolver habilidades de interpretação, leitura e escrita em conjunto com a promoção da identidade, caráter e personalidade é um atributo alcançado por meio da Literatura, por isso sua importância no presente escolar. A prática da leitura visual, apesar de ser usada pela maioria, é um assunto em que pouco se fala, mas que é importantíssima para educação letrária como um todo.

Portanto, a possibilidade de leitura de uma ilustração não está somente na alfabetização visual, que ensina reconhecer traços, cores, formas ou textura, mas em muitos outros aspectos que formam o “olhar”. Agregando aos sujeitos, independentemente de sua condição cognitiva ou motora, inexpressíveis sensações e aperfeiçoamentos intelectuais e socioemocionais.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Funny. **Gostosuras e bobices**. São Paulo. Ed. Scipione, 1997.

ANDRUETTO, Maria Tereza. **Por uma Literatura sem Adjetivos**. São Paulo: Pulo do Gato, 2012, p. 52-71.

ARAÚJO, Rodrigo da Costa. **O poder da ilustração no livro infantil**. Partes Revista Virtual. Acesso em 22 set. 2019.

BANDEIRA, Manuel. Poesia e Prosa. Rio de Janeiro: José Aguilar, 1958, p. 1271-1282.

BARTHES, Roland. **Prazer do Texto**. 11. v. São Paulo: Perspectiva, 1987, p. 21-35.

BAUDRILLARD, Jean. **A Ilusão Vital**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001, p. 68-72.

BETTELHEIM, Bruno. **A Psicanálise dos Contos de Fadas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980, p. 13.

CADEMARTORI, Lígia. **O que é literatura infantil**. São Paulo: Brasiliense, 7. ed. 1994, p. 23-24.

CAMARGO, Luís. **Ilustração do livro infantil**. Belo Horizonte: Ed. Lê, 1995.
educarparacrescer.abril.com.br/leitura/crianca-precisa-livro-ilustrado-703684.shtml

CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995, p. 244.

CARROL, Lewis. **As aventuras de Alice no País das Maravilhas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva: com os pingos nos "IS"**. 7 ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, I. Solé, A. Zabala. **Construtivismo na sala de aula**. In: J. Onrubia. (org.). **Ensinar: criar zonas de desenvolvimento proximal e nelas intervir**. 6. ed. São Paulo: Ática, 1996. p. 123-150.

CHAUÍ, Marilena. **O que é ideologia**. São Paulo: Brasiliense, 2008.

FAUSTINO, Mario. **Poesia-experiência**. São Paulo: Perspectiva, 1977. p. 30-40.

GANCHO, Cândida Vilares. **Como analisar narrativas**. São Paulo: Ática, 2002.

GÓES, Lúcia Pimentel. **Introdução a literatura infantil e juvenil**. São Paulo. Ed. Pioneira, 1991.

_____. **Olhar de descoberta: Proposta analítica de livros que concentram várias linguagens**. São Paulo, 2003.

LACERDA, Vitor Amaro. **Quando uma imagem vale mais que mil palavras**: Livros de imagem e histórias em quadrinhos no PNBE. Artigos de PNBE NA ESCOLA: Literatura fora da caixa. Guia 1. Educação infantil. PNBE 2014.

PAIVA, Ana Paula. **Livros de imagem**: Como aproveitar a atratividade e desenvolver o potencial destas obras na sala de aula com atividades literárias. Artigos de PNBE NA ESCOLA: Literatura fora da caixa. Guia 1. Educação infantil. PNBE 2014.

MARISA, Lajolo, ZILBERMAN, Regina. **Literatura Infantil Brasileira**. Histórias e Histórias. 6. ed. São Paulo: Ática, 2007.

RAMOS, Graça. **A imagem nos livros infantis**: Caminhos para ler o texto visual. Belo Horizonte: Autentica editora, 2013.

RENNÓ, Regina Coeli. **História de amor. Ilustrações**: Regina Coeli Rennó. 9. ed. Belo Horizonte: Ed. Lê, 1997.

SANT'ANNA, Affonso Romano de. **Ler o mundo**. Rio de Janeiro: Global, 2011.

SCHNEIDER, Michel. **Ladrões de palavras**. Ensaio sobre o plágio, a psicanálise e o pensamento. Trad. Luiz Fernando P. N. Franco. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990.

TODOROV, Tzvetan. **Introdução à literatura fantástica**. Tradução de Maria Clara Correa Castelo. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1981.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 5. ed. rev. ampl. São Paulo: Global, 1988.

DA REPETIÇÃO AOS DESLOCAMENTOS DE SENTIDOS NOS DITOS SOBRE A VIOLÊNCIA CONTRA MULHER: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PARA O ENSINO FUNDAMENTAL NA PERSPECTIVA DA ANÁLISE DO DISCURSO

Ângela Maria de Almeida Demarco⁴⁸
Nilce Maria da Silva⁴⁹

Esta comunicação tem por objetivo apresentar um estudo de parte da minha dissertação Gestos de ensino da argumentação: uma análise do dito, não dito e já-lá sobre a violência doméstica contra a mulher. Discutir os deslocamentos de sentidos em um contexto histórico marcado pela presença do discurso patriarcal no seio das famílias dos alunos da pesquisa. Utilizamos, enquanto suporte teórico o autor francês Michel Pêcheux e a linguista Eni Orlandi. Entendemos que na perspectiva discursiva a língua é entrelaçada à exterioridade e é concebida como uma materialidade que constrói que produz sentidos na relação do sujeito com o ideológico e o histórico, em um sistema em constante movimento, logo passível de falhas e equívocos. Enquanto corpus, analisamos as produções escritas dos alunos que, a princípio, apontavam para sentidos estabilizados, ideologicamente, sobre os motivos que justificam a prática da violência contra mulher. Pautados em atividades de ordem argumentativa e construção de um arquivo de leitura, demos condições aos alunos de compreender que os sentidos que mobilizam em seus textos têm uma historicidade, que não nasce em seus próprios textos. Diante dos novos gestos de leitura/interpretação, puderam produzir outros sentidos sobre a temática ao entenderem que existe uma história de produção dos sentidos, e que embora muitos desses sentidos permaneçam, já existem outras formas de dizer sobre a mulher.

Palavras-chave: *sentidos; deslocamentos; violência contra a mulher.*

⁴⁸ Professora de Língua Portuguesa da Secretaria de Educação, Cultura e Lazer – Seduc/MT. Mestranda pelo Programa de Mestrado Profissional- Profletras- Unemat/Cáceres-MT.

⁴⁹ Professora Doutora em Linguística, atualmente professora do programa de Mestrado Profissional-Profletras pela Unemat-Cáceres/MT.

INTRODUÇÃO

A interpretação constitui a própria língua (natural). Todo enunciado é suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro.

Michel Pêcheux, 1997.

A afirmação do filósofo francês Michel Pêcheux, na epígrafe acima, de que *todo enunciado é suscetível de tornar-se outro* é a representação, na íntegra, da nossa proposta de se pesquisar como acontecem, nos discursos, os deslocamentos de sentidos para derivar um outro, ou seja, como a materialidade das produções textuais produzidos pelos alunos-sujeitos de uma Escola Estadual, localizada no município de Cuiabá podem acontecer em diferentes contextos nos debates desenvolvidos nas salas de aula.

Entendemos a escola como um dos espaços mais importantes para o desenvolvimento de discussões sobre temas recorrentes do cotidiano. É no espaço escolar o momento das interpretações da língua portuguesa. Em cada enunciado o sentido é sempre repleto de continuidade, pois seus sentidos podem ser múltiplos. Esta continuidade tem início quando os sujeitos-alunos começam a interagir com os textos que lhes são apresentados, dando início as mobilizações de suas histórias de vidas que passam a interagir com a materialidade dos temas trabalhados.

O contato com diferentes materialidades linguísticas demonstra que na leitura de textos, de cada sujeito-aluno, os sentidos original trazido pelo autor e, assim, ele adquire novo sentido. Cada texto apresenta condições de produção e outros elementos constituintes para que o sujeito possa interpretá-lo.

Uma vez trabalhada a materialidade textual foi possível observar quais as relações de sentidos que ele pode provocar. Após esse primeiro contato já foi possível um trabalho de debate sobre os detalhes apresentados no contexto da história e que também pode provocar deslizamentos de sentidos.

Este trabalho inicial tem como finalidade compreender as possibilidades de intervenção por parte dos sujeitos-alunos. Após a definição das possibilidades de leitura, e definidos os papéis de defesa de cada grupo em defesa de um/uma das personagens da história apresentada é chegada a hora dos debates sobre o que cada um pensa a respeito da materialidade textual. A argumentação, embora não tenha sido direcionada durante as aulas, foi um dos principais itens a serem considerados durante os debates sobre as impressões acerca do tema trabalhado.

Sobre o trabalho com a materialidade textual em nossa pesquisa, não ao acaso, Pêcheux afirma [...] *você não me procuraria se já não tivesse me encontrado*. (Pêcheux, 2009, p. 78). O que me levou a refletir *Por que a minha pesquisa deveria ser feita na Escola Estadual Alcebíades Calháo?* Acredito que a história desta escola, assim como dos sujeitos-alunos que dela fazem parte estão intrinsecamente ligadas à minha história. Quando fiz a opção por minha lotação nesta unidade escolar, eu ainda não sabia, de início, os desafios que ali estavam me esperando. Com o passar dos anos as inquietações enquanto professora de Língua Portuguesa foram aumentando e, assim, decidi que precisava ampliar meus conhecimentos e compreender como eu poderia fazer parte do contexto de aprendizagem deles.

De imediato eu não sabia. Procurei e descobri que mesmo antes de ingressar no mestrado eu já tinha encontrado a necessidade do aprofundamento em meus estudos e a Análise do Discurso – AD - me apontou caminhos possíveis para a investigação do modo como os sujeitos-alunos se comportam durante as aulas, suas produções, e sobre nossa postura como sujeito-professor, o que facilitou o nosso trabalho com a materialidade que levamos a eles assim como toda a leitura de mundo que já faz parte da história deles.

Consoante com Orlandi, (2012) *toda leitura tem sua história*. O trabalho com a leitura, em sala de aula, não pode ser desconsiderado do processo da aprendizagem. Esta prática convida os sujeitos-alunos a refletirem sobre todo o processo desde os anos acadêmicos iniciais, provocando efeitos de sentidos os mais diversos.

LOCUS DA PESQUISA

Para o desenvolvimento da intervenção, escolhemos a Escola Estadual Alcebíades Calháo, sito a Av. Sen. Filinto Müller - Quilombo, Cuiabá – MT. Trata-se de uma escola de porte médio que atende aproximadamente 600 alunos, somente do Ensino fundamental do 6º ao 9º ano. A estrutura da escola é considerada boa e está localizada na região central da cidade, atendendo os estudantes das proximidades e bairros vizinhos.

METODOLOGIA

Buscamos sensibilizar os sujeitos-alunos e situá-los quanto a importância do trabalho, cujo objeto seria a compreensão e o aprimoramento da prática da argumentação. Falamos sobre os objetivos e sobre as etapas dos procedimentos do projeto. Em um segundo momento, propusemos um trabalho de reflexão a partir de uma temática que além de constituir um problema social antigo, que ocorre não só no Brasil, mas em todo mundo, e que temos, também, constatado ao longo da nossa experiência em sala de aula, corresponder a um contexto real na vida de muitos sujeitos-alunos: a violência doméstica contra a mulher. Todas as atividades realizadas durante o projeto foram filmadas e gravadas. Estes, posteriormente seriam editados para produção de um vídeo que ao término da aplicação do projeto seria exibido para toda comunidade escolar como produto final das ações desenvolvidas.

Os encaminhamentos metodológicos propostos seguiram de acordo com a construção de uma sequência de atividades que foram desenvolvidas em quatro etapas. Vejamos quais foram:

1^a etapa: Introdução aos estudos e reflexões sobre a prática e o ensino da argumentação por meio de dinâmicas e debates; 2^a etapa: Primeira atividade de produção escrita a partir da leitura do conto *A Cartomante* de Machado de Assis. 3^a etapa: Construção do arquivo de leitura sobre a temática da Violência doméstica contra a mulher. Apresentação de seminários. Oficina de produção e edição de vídeo. 4^a etapa: Segunda atividade de produção textual após participação em eventos extraclasse e culminância dos trabalhos.

Passemos, então, a apresentação do percurso metodológico a partir da descrição mais detalhada das atividades que constituíram nossa proposta:

PRIMEIRA ETAPA

OS SENTIDOS PARA A ARGUMENTAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR

Para dar início, propusemos uma roda de conversa com os sujeitos-alunos para levantamento de questões que nos permitiriam investigar, em linhas gerais, quais sentidos estavam circulando nos discursos deles sobre o aprendizado, as noções e as implicações da prática da argumentação tanto no ambiente escolar, como em outras esferas sociais. Para isso, lançamos os seguintes questionamentos para os sujeitos-alunos:

- 1- Vocês sabem o que é argumentar? 2- Vocês argumentam no dia a dia? 3- Com que finalidade argumentam? 4- Em que situações costumam argumentar? 5- O que tem aprendido nas aulas de Língua Portuguesa sobre a argumentação? 6- O que é um assunto polêmico? 7- Cite um exemplo de casos polêmicos que estão acontecendo em seu bairro, em nossa cidade, país, etc. 8- O que é preciso fazer para poder argumentar com eficácia sobre determinado assunto?

Dentre as formulações dos sujeitos-alunos, percebemos que grande parte das respostas evidenciam a inscrição destes aos sentidos estabilizados pelo discurso pedagógico, materializado no conteúdo do livro didático como um guia supremo e inquestionável. Em nossas observações damos destaque a algumas questões que certamente interditam o sujeito-aluno a uma prática da argumentação:

- 1- A concepção de argumentação ancorada nas noções difundidas nos livros didáticos, e transmitidas pelos professores que, geralmente, concebe a argumentação como possibilidade única de persuasão, conforme apontado em dizeres como: *Argumentar é expor suas ideias suas opiniões para convencer o outro, É convencer alguém que sua opinião está correta.*
- 2- A estrutura e a forma de composição tomada como foco do estudo no ensino da argumentação, em detrimento de análises dos aspectos discursivos, constitutivos da argumentação: *Para argumentar o texto tem que ter introdução, argumentação e conclusão.*
- 3- O ensino da argumentação delegado somente aos últimos anos escolares do Ensino Fundamental, como se como se o ensino dessa prática tivesse “hora” e “lugar” marcados para ser inicializado, obedecendo a ordem dos conteúdos propostos nos livros didáticos. *Ainda não chegamos nesse tópico. A professora não entrou nesse*

assunto ainda.

Esse diálogo nos permitiu verificar como circulam, na escola, as vozes que produzem sentidos sobre a argumentação, colocando em evidência sobre como o ensino deste tema está atrelado ao livro didático, produzindo assim o apagamento das teorias do argumentar, principalmente nas séries iniciais do ensino fundamental, bem como o silenciamento de outras teorias sobre o mesmo tema desenvolvidas no campo da linguística.

Nesse sentido, na tentativa de desnaturalizar a noção de argumentação em funcionamento na escola, tomada pelo efeito de evidência que sua única função é persuadir e que só pode ser praticada em determinado contexto, aproveitamos a oportunidade para esclarecer aos sujeitos-alunos o objetivos do nosso trabalho: criar condições para que eles pudessem entender processos de aprendizagem que os levassem a argumentar.

Dando continuidade, com objetivo de instaurar o discurso polêmico nas aulas, permitindo ao sujeito ocupar outro lugar que não aquele ocupado por um ouvinte que recebe informações, mas sim, um lugar que lhe permita olhar o objeto discursivo e questionar, discutir, construir os sentidos, adotamos como, metodologia, sempre propor, no início de cada aula, dinâmicas ou situações que sugerissem o uso da argumentação, desenvolvido a partir de debate rápido e informal, sobre algum tema ou fato polêmico.

SEGUNDA ETAPA

MATERIALIDADE DA PESQUISA

Nosso objetivo foi identificar as filiações de sentidos que revestem o modo como os sujeitos-alunos, que ocupam uma posição, (re) significam a violência doméstica contra a mulher, ou seja, dar visibilidade ao modo como eles são afetados, a partir da observação das marcas ideológicas que atravessam seus discursos sobre o universo feminino, e como esse processo se materializa no funcionando de suas discursividades argumentativas. Assim, tomamos como materialidade significativa a obra literária *A cartomante* do escritor Machado de Assis. Escolha que se justifica, entre outros, pela temática abordada na obra nos dar abertura para as discussões sobre questões que permeiam a realidade do que é ser mulher em uma sociedade patriarcal, como a nossa; e também pelo entendimento, a

partir de nossa experiência, que o trabalho com texto literário é essencial na formação do sujeito-aluno enquanto leitor.

Após a leitura da obra a turma foi dividida em três grupos da seguinte forma: dos 25 alunos que estavam presentes, 14 deles (09 meninos e 06 meninas) saíram em defesa de Vilela (marido traído); 08 sujeito-alunos (03 meninos e 05 meninas), se posicionaram a favor de Camilo (amante, assassinado pelo marido) e somente 03 meninas a favor da Rita (esposa assassinada pelo marido).

Ao considerarmos com Orlandi (2012, p. 120) que [...] *a escrita, ou seja, a redação é o meio de se ter acesso à leitura do aluno*, nesta atividade ao invés do debate, optamos pela escrita da primeira produção textual.

Ao circular pela sala de aula, durante a discussão entre os grupos, foi possível observar muitos discursos interessantes no posicionamento dos sujeitos-alunos. Em seus discursos a posição-sujeito de mulher projetada por eles pressupõe que todos possuem o entendimento de que a posição, os sentidos para mulher na sociedade, historicamente, vai se resignificando, muitos mencionam a passagem do tempo, mesmo demonstrando insegurança sobre a veracidade dos modos de vida no período retratado no texto, porém o que vemos refletido, com maior incidência, nos argumentos dos sujeito-alunos é que os sentidos sobre a mulher ainda não se desvincularam dos sentidos de controle da mulher. Discursos que encontram ecos numa tradição que se perpetua e mantém vigente a prática da violência contra a mulher. Poucos são os deslocamentos de sentidos que apontam para uma desconstrução de um modelo sócio discursivo de sentidos dominantes para a mulher.

3ª ETAPA

A CONSTRUÇÃO DO ARQUIVO DE LEITURA

Nesta atividade, nosso trabalho consistiu na construção de um arquivo de leitura, cujo objetivo foi criar condições para os sujeito-alunos realizarem novos gestos de leitura e interpretação sobre a violência doméstica contra a mulher, com possibilidades para a desestabilização de sentidos que circulam como evidentes sobre a questão.

Em consonância com (Pacífico, 2002) consideramos que o acesso ao arquivo de leitura pode permitir ao sujeito estar em contato com uma multiplicidade de sentidos

sobre um dado objeto discursivo, e podem, assim, produzir bons textos argumentativos, dando sustentação aos seus pontos de vistas acerca do referente. Esta autora defende a tese de que a produção do texto argumentativo reivindica determinadas condições para que aconteça, dentre essas, ela coloca como imprescindível o trabalho, pelo viés discursivo, com a leitura que dá acesso ao arquivo, logo à interpretação, de forma a expor o sujeito-aluno as possibilidades de construção de sentidos, ponto de vista diversos sobre o mesmo tema, o que o levaria a formular seus pontos de vistas sobre o que está ao seu redor. E assim permitir-lhes poder fazer parte do jogo argumentativo passível de ser encontrado em toda atividade discursiva, conforme propomos neste trabalho.

Ainda sobre a importância do trabalho com arquivo de leitura no processo de ensino, Orlandi (2012) acrescenta:

É preciso criar condições para, acolhendo sua capacidade simbólica, aumentar a capacidade de compreensão do aprendiz. Ensinar aqui significa trabalhar o efeito-leitor com o próprio aprendiz. E isto visa interferir na imagem que ele tem de texto e de leitura. Para isso é preciso mexer com a capacidade que esse sujeito tem de construir *arquivos*. Fazer presentes textos que possam ajudá-lo a compreender textos postos. [...] Pensando a relação arquivo-interdiscurso, o que é importa é fazer o sujeito perceber que há relações de sentidos que transitam. Há sentidos que se enredam, que formam filiações. [...] Desse modo é que procuramos modificar a imagem que ele tem de leitura, trazendo novos elementos para sua reflexão, outras maneiras de ler. Trata-se assim de criar condições para que ele a construção de arquivos – discursos documentais de toda ordem- que abram sua compreensão para diferentes sentidos, mesmos os irrealizados. (ORLANDI, 2012, p. 70-71).

Para facilitar o acesso dos sujeitos-alunos ao arquivo, conforme define Pêcheux (1997), e assim fazer circular os sentidos diversos que esses textos podem mobilizar sobre a violência doméstica e familiar sobre a mulher, a atividade proposta consistiu debates para a formação de grupos de pesquisa sobre questões escolhidas pelos sujeitos-alunos que julgassem pertinentes e importantes de serem debatidas em salas, etapa que antecedeu o período de greve. Os procedimentos, resumidamente, foram: pesquisar, reunir informações, dentro das suas possibilidades analisar como os papéis para mulher foram representados nas materialidades pesquisadas e, para depois, em formato de seminário, realizarem as apresentações.

Assim, após movimentar, através do conto *A Cartomante*, os sentidos que revelaram a concepção da mulher vigente na sociedade do século XIX e constatando que muitos dos alunos ainda acreditam naquele modelo de sociedade em relação a essa

temática, fato que só aumenta nossa responsabilidade enquanto educadores, o nosso propósito agora era criar espaços para que eles tivessem acesso a leituras de textos contemporâneos, não-literários, como os jornalísticos, informativos e de opinião. Nossa intenção era propiciar a eles as materialidades que denunciam o machismo e o ciúme que ainda vigora como uma realidade em nossa sociedade e de como essas práticas e comportamentos vigentes. Propusemos um trabalho de pesquisa em que reuniriam informações e, dentro de suas possibilidades, de analisar como os papéis para a mulher foram representados nas materialidades pesquisadas, iriam apresentar os resultados em forma de seminário.

Em consenso, decidiram pesquisar sobre as seguintes questões:

- Histórico de leis sobre os direitos das mulheres;
- Gráficos e dados retratando a questão do feminicídio no Brasil;
- Notícias atuais, retiradas dos jornais que retratam a violência contra a mulher;
- Ditos populares de cunho machista;
- A Lei Maria da Penha;
- Propagandas do papel da mulher.

A atividade, no geral, da maneira como se constituiu, configurou uma oportunidade ímpar para os alunos aprenderem que os textos não iniciam neles mesmos, estes estabelecem relações com outros textos, seja para responder, contestar, confirmar, reforçar, se opor. E a partir dos gestos de interpretação dos mesmos, já tinham condições de compreender, em relação a nossa temática, que é preciso considerar que existe uma história de produção dos sentidos e essa história vai mudando também.

Por interesse dos próprios alunos, o seminário foi apresentado para mais cinco turmas: 9º B, C, D, E e F. Os resultados superaram nossas expectativas, uma vez que ocupando a posição de autores, assumiram a responsabilidade pelos seus dizeres, e alias, com muita autonomia e segurança.

QUARTA ETAPA

VISIBILIDADE DA PRODUÇÃO DOS SUJEITOS-ALUNOS

No dia 09 de agosto levamos os sujeitos-alunos para participar do *Colóquio Lei Maria da Penha: 13 anos de luta pelas mulheres*, realizado no Teatro Zulmira Canavarros, na Assembleia Legislativa de nossa cidade. O evento de cunho acadêmico, promovido pela

Associação Brasileira de Mulheres de Carreira Jurídica – Mato Grosso e Coordenadoria Estadual da Mulher em Situação de Violência Doméstica e Familiar no âmbito do TJMT visou fomentar discussões, debates e boas práticas quanto ao enfrentamento da violência doméstica. E como presença de honra, para nossa alegria, a própria Maria da Penha, encerraria o evento com sua palestra. Nesta oportunidade tomamos conhecimento de um projeto em funcionamento no distrito Federal chamado *Maria da Penha vai à escola, uma maneira diferente de ensinar*.

Ao retornamos para escola propusemos a segunda produção textual. Assim, nossa proposta foi formulada da seguinte forma: Com base em tudo o que foi discutido sobre a temática da violência doméstica contra a mulher, a proposta é que vocês escrevam uma carta endereçada a Desembargadora Maria Erotides Kneip, presidente da Coordenadoria Estadual da Mulher em Situação de Violência Doméstica e Familiar (Cemulher), solicitando a implantação do projeto *Maria da Penha vai à escola* em nosso estado. Para isso, devem mobilizar em seus discursos argumentos que sustentam seus pontos de vistas sobre a necessidade e importância do projeto.

O evento de entrega representou um momento único em nossas vidas. A desembargadora ficou maravilhada com a iniciativa dos alunos e para nos deixar mais satisfeitos, assumiu o compromisso de responder as cartas e devolvê-las pessoalmente, indo até à escola. Recebemos a visita da desembargadora e dos membros da comissão. Ela, caprichosamente, respondeu a cada uma das cartas dos alunos. Foram momentos de muita emoção para todos. E em meio a sua fala nos surpreendeu com a resposta sobre o pedido dos alunos que, conforme ela disse, havia preparado para levar ao nosso conhecimento na ocasião da visita que preparou *o projeto Maria da Penha vai à escola, conforme vocês nos pediram*

Em meio a tantos gestos de reconhecimento, de alegria e satisfação, só nos restou comemorar e agradecer. E com esses mesmos sentimentos, finalizamos o nosso projeto num evento organizado para comunidade escolar, em que os próprios alunos puderam apresentar o percurso de desenvolvimento do projeto, os efeitos produzidos em relação a prática da argumentação e também sobre os resultados obtidos ao mencionarem a implantação do projeto Maria da Penha em nossa instituição. Ao final foi exibido o vídeo produzido por eles.

Este representou um momento muito importante para eles, de reconhecimento e valorização. Todos fomos parabenizados.

ALGUNS RESULTADOS DA PESQUISA

Sem oferecer resistência alguma, constatamos como as práticas discursivas argumentativas dos sujeitos-alunos estão, fortemente, marcadas pelas ideologias que apontam para valores culturais construídos, difundidos, alterados e transmitidos de geração em geração e por consequência, crenças estereotipadas apontando para uma “possível justificativa” da violência doméstica contra a mulher. Sentidos que ganham mais efetividade quando se tornam naturalizados e alcançam o status de senso comum, e que veicula como sendo natural apesar de não o ser, conforme podemos verificar nos recortes que seguem em defesa do personagem Vilela (marido), personagem do conto *A cartomante*, que, por sinal, foi mais defendido.

Quadro 01 – Discursos escritos – Sujeitos-alunos advogados defesa Vilela (marido)

<u>A-01</u>	Para mim quem se deu mal foi o Vilela. Eu acho que o Vilela fez o certo e o errado. O certo porque Camilo era o melhor amigo dele e pega a mulher do Vilela isso é errado. Errado porque ele não tem direito de ir matar as pessoas. É isso que acontece nos dias de hoje mais fazer o que. O Vilela matou eles por causa da população chamar ele de corno aí ele ficou com raiva e acabou nisso um peso na consciência. Ele preferiu fazer isso para não passar vergonha, porque as pessoas os amigos iam ficar comentando.
<u>A-18</u>	Acredito que Vilela seja o único certo nessa história, ele foi enganado a história inteira. [...] Achei certa a atitude de Vilela, Camilo tirou a sua honra. A honra de um homem valia muito mais naquela época.
<u>A-16</u>	Quando Vilela descobriu mandou chamar o amigo e não perdoou Camilo e Rita porque estava com muito ódio dos dois, ele tinha razão por que o que Rita fez ter um amante foi uma vergonha para ele, todos iriam chamar ele de corno. Daí ele resolveu matar os dois.
<u>A-17</u>	Todos eles erraram, mas para mim quem mais pisou na bola foi Rita por que ela era casada e não respeitou o marido colocou chifre nele. [...]hoje ainda acontece muito as mulheres traem, mas elas não têm medo porque quando fazem isso pode ser que o marido mate, não são todos mais tem algum que não aceitam, elas devem pensar bem antes de fazer isso.
<u>A-19</u>	Vilela foi errado, mas Rita procurou por isso e com Camilo também porque se envolveu com ela sabendo que era casada. [...] São muitas histórias que acabam igual a essa porque os homens não aceitam que as mulheres traem desde essa época era assim.
<u>A-06</u>	Rita casada, sendo esposa de Vilela não podia cometer adultério e não podia ter qualquer relação amorosa com qualquer homem, [...] e assim como dito na História Rita era tanto formosa quanto tonta, sendo imprudente e não

	pensando nas consequências acabou perdendo sua vida. É difícil um homem principalmente naquele tempo aceitar uma traição.
<u>A-10</u>	Vilela foi a grade vítima dessa história. Mas Vilela não conseguiu controlar o ódio dos dois [...] e resolveu desse jeito. Rita por ser uma bela mulher com certeza atraiu a atenção de Camilo e por isso ele também morreu.
<u>A-13</u>	Entre eles um triângulo amoroso...[...] antigamente não era tão comum ter um amante, hoje a sociedade exige mais, ou seja, praticam, mas não aceitam.
<u>A-05</u>	[...] ela não podia se envolver com outro homem sem ter se separado, mesmo que o amor fale mais alto, mas ela precisa também pensar se aquilo ia compensar, [...] e também as pessoas não aceitam esse tipo de comportamento de uma mulher.
<u>A-03</u>	Sou advogada do Vilela pois foi uma injustiça Rita trair o Vilela com o Camilo, pois traição é uma coisa muito séria, ainda mais uma traição escondida, [...] por isso ele teve que tomar essa medida e talvez naquele tempo não podiam separarem.

Ao abordarmos o funcionamento da argumentação nesses recortes, por meio da análise das marcas linguísticas que inscrevem nos sujeitos-alunos posições-sujeito, percebemos que a posição-sujeito de mulher projetada nos discursos deles pressupõe que todos possuem o entendimento de que a posição, os sentidos para mulher na sociedade, historicamente, vai se resignificando, muitos mencionam a passagem do tempo, mesmo demonstrando insegurança sobre a veracidade dos modos de vida no período retratado no texto: *“É difícil um homem principalmente naquele tempo aceitar”*; *“talvez naquele tempo não podiam se separarem”*. Percebemos nessas formulações que os sujeitos-alunos têm a percepção de que existe uma história de produção de sentidos e essa história também vai mudando, e que hoje não temos os mesmos sentidos para a mulher que eram os sentidos dominantes para a mulher no séc. XIX.

Porém, mesmo decorrido um século e meio da publicação da referida obra literária, o que vemos refletido nos argumentos dos sujeito-alunos é que os sentidos sobre a mulher ainda não se desvincularam dos sentidos de controle da mulher. Discursos que encontram ecos numa tradição que se perpetua e mantém vigente a prática da violência contra a mulher apesar de todas as mudanças e alterações do ponto de vista social, cultural e legal.

DESLOCAMENTOS DE SENTIDOS NAS CONCLUSÕES

Em nossa pesquisa podemos observar que muitas são as correções necessárias ao trabalho com a argumentação em sala de aula. A utilização de materiais que extrapolam o material didático apresenta excelentes resultados se o professor se propor a trabalhar com eles.

Sabemos também que este trabalho demanda um olhar diferenciado por parte de todos os envolvidos no desenvolvimento de cada etapa e que este trabalho não pode ficar restrito as quatro paredes da sala de aula. Ele vai para fora do contexto escolar, pois demanda pesquisas que se encontram em todos os espaços em que os sujeitos-alunos estão inseridos.

Este pequeno recorte, com a apresentação dos dados, demonstra que ainda existe muito a ser trabalhado para que o ensino atinja seus objetivos: desenvolver o espírito crítico nos sujeitos-alunos.

A proposta de intervenção que desenvolvemos no Ensino Fundamental, com base na perspectiva da análise do discurso demonstrou que o trabalho é possível e que os resultados são bastante promissores, pois eles encorajam os sujeitos-alunos a ver o contexto de sala de aula como um momento de reflexão sobre as práticas de seu dia a dia e também a questionar sobre os *ditos* ditos como fixos e estabelecidos no contexto-social, mas que podem sim serem discutidos e contestados o tempo todo para que mudanças sociais possam ser promovidas.

REFERÊNCIAS

ORLANDI, E. **Discurso e leitura**. 9.ed. Campinas: Cortez, 2012

PACÍFICO, S. M. R. **Argumentação e Autoria: O silenciamento do dizer**. 2002. 190 f. Tese (Doutorado em Psicologia Educacional) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de SP, Ribeirão Preto.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso: Uma crítica à afirmação do obvio**. 3. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Tradução de Eni Orlandi et al. 4.ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2009.

