

EDUCAÇÃO: DESENVOLVER E POTENCIALIZAR

VOLUME II



EDITORA CONHECIMENTO LIVRE

Frederico Celestino Barbosa

Educação: desenvolver e potencializar

2ª ed.

Piracanjuba-GO
Editora Conhecimento Livre
Piracanjuba-GO

2ª ed.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Barbosa, Frederico Celestino
B238E Educação: desenvolver e potencializar

/ Frederico Celestino Barbosa. – Piracanjuba-GO

Editora Conhecimento Livre, 2023

245 f.: il

DOI: 10.37423/2023.edcl691

ISBN: 978-65-5367-293-2

Modo de acesso: World Wide Web

Incluir Bibliografia

1. habilidades 2. competências 3. direcionamento I. Barbosa, Frederico Celestino II. Título

CDU: 370

<https://doi.org/10.37423/2023.edcl691>

O conteúdo dos artigos e sua correção ortográfica são de responsabilidade exclusiva dos seus respectivos autores.

EDITORIA CONHECIMENTO LIVRE

Corpo Editorial

MSc Edson Ribeiro de Britto de Almeida Junior

MSc Humberto Costa

MSc Thays Merçon

MSc Adalberto Zorzo

MSc Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno

PHD Willian Douglas Guilherme

MSc Andrea Carla Agnes e Silva Pinto

MSc Walmir Fernandes Pereira

MSc Edisio Alves de Aguiar Junior

MSc Rodrigo Sanchotene Silva

MSc Wesley Pacheco Calixto

MSc Adriano Pereira da Silva

MSc Frederico Celestino Barbosa

MSc Guilherme Fernando Ribeiro

MSc. Plínio Ferreira Pires

MSc Fabricio Vieira Cavalcante

PHD Marcus Fernando da Silva Praxedes

MSc Simone Buchignani Maigret

Dr. Adilson Tadeu Basquerote

Dra. Thays Zigante Furlan

MSc Camila Concato

PHD Miguel Adriano Inácio

MSc Anelisa Mota Gregoleti

PHD Jesus Rodrigues Lemos

MSc Gabriela Cristina Borborema Bozzo

MSc Karine Moreira Gomes Sales

Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares

MSc Pedro Panhoca da Silva

MSc Helton Rangel Coutinho Junior

MSc Carlos Augusto Zilli

MSc Euvaldo de Sousa Costa Junior

Dra. Suely Lopes de Azevedo

MSc Francisco Odecio Sales

MSc Ezequiel Martins Ferreira

MSc Eliane Avelina de Azevedo Sampaio

CAPÍTULO 1	6
A CRIANÇA E A CIÊNCIA: APRENDENDO NA PRÁTICA A IMPORTÂNCIA DO EXPERIMENTO	
Renata da Penha Coelho Mata	
Luciely Karine Silva da Mata	
Sandra Maisa Borges Pina	
Aridinar Alves Ferreira	
Elizabete Sena Nogueira Luna	
Patricia passos Ferreira	
Aparecida Mitie Sassagima	
DOI 10.37423/230307331	
CAPÍTULO 2	11
A CONTRIBUIÇÃO DA TECNOLOGIA ASSISTIVA NO DESENVOLVIMENTO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	
Vanessa de Oliveira Pires	
Gisele Silva Lira de Resende	
DOI 10.37423/230307368	
CAPÍTULO 3	27
A TUTORIA ON-LINE NO CONTEXTO DA GERAÇÃO DE SABERES CONECTADOS	
Cláudia Regina Paese	
Fernanda da Silva Vilela Rezende	
DOI 10.37423/230307370	
CAPÍTULO 4	41
O DESAFIO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR FRENTE AO FENÔMENO DAS FAKE NEWS	
Alysson Rodrigo Fonseca	
Fernanda Eduarda Aparecida Andrade de Souza	
Ana Paula Martins Fonseca	
Roger Alexandre Nogueira Gontijo	
DOI 10.37423/230307383	
CAPÍTULO 5	55
A ARTE PRESENTE NA RELAÇÃO DE AJUDA	
CARLOS SANTOS LEAL	
FRANCISCA MORAIS DA SILVEIRA	
DOI 10.37423/230307387	
CAPÍTULO 6	71
PROJETO DE IMPLATAÇÃO DE HORTAS COMUNITÁRIAS AGROECOLÓGICAS EM POMBAL-PB	
Marcos Antonio Lopes do Nascimento	
DOI 10.37423/230307398	

CAPÍTULO 7	81
PLASTICIDADE FENOTÍPICA EM BOLDO MIRIM EM SALA DE AULA: DA PESQUISA AO ENSINO PARA REDUZIR A IMPERCEPÇÃO BOTÂNICA	
HELENA ROLAND RODRIGUES LIMA	
Luana Vieira Campos	
Gabriel Araujo Sodré	
Paula Cardoso Ferah	
Sueli Soares de Sá Mancebo	
Neuza Rejane Wille Lima	
DOI 10.37423/230307462	
CAPÍTULO 8	100
O USO DA EXPERIMENTAÇÃO PARA O ENSINO DE FÍSICA NO 1º ANO DO ENSINO MÉDIO NO MUNICÍPIO DE ÁGUA BRANCA - PI	
Marcia Rodrigues de Alencar Barbosa	
Maycon Marcos Leal	
Francisca do Socorro Pires da Silva	
Sandra Maria Pereira da Costa Brito	
Gilcéllo da Silva Xavier	
Francisca Cássia Vieira da Costa	
Raimunda Gardenha da Silva Soares Andrade	
Gildásio Matos Soares da Silva	
Marianny Letícia dos Santos Sousa	
Maria Olinda Soares Veloso de Oliveira	
DOI 10.37423/230307467	
CAPÍTULO 9	115
INCLUSÃO AUTISTA: UM OLHAR SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA (ESTUDO DE CASO)	
Ricardo Giardino	
DOI 10.37423/230307473	
CAPÍTULO 10	137
A TRAJETÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL E SUAS IMPLICAÇÕES	
Tailine Pereira Lomêu Formoso	
Neuza Rejane Wille Lima	
DOI 10.37423/230307484	
CAPÍTULO 11	173
IMPORTÂNCIA DA VALIDAÇÃO DE UMA OFICINA DE LÍNGUA INGLESA INSTRUMENTAL PARA SURDOS	
Phillipe David Rodrigues Alves	
Neuza Rejane Wille Lima	
Osilene Maria de Sa e Silva da Cruz	
DOI 10.37423/230307486	

Hávila Sâmua Oliveira Santos

Lisanir Cardoso Chaves

Céssia Mônica Silva Barros

Maria da Guia Taveiro Silva

Cláudia Lúcia Alves

DOI 10.37423/230307487

Capítulo 1



10.37423/230307331

A CRIANÇA E A CIÊNCIA: APRENDENDO NA PRÁTICA A IMPORTÂNCIA DO EXPERIMENTO

Renata da Penha Coelho Mata

Universidade Federal de Mato Grosso

Luciely Karine Silva da Mata

Universidade Federal de Rondonópolis

Sandra Maisa Borges Pina

Secretaria Municipal de Educação de Rondonópolis

Aridinar Alves Ferreira

Secretaria Municipal de Educação de Rondonópolis

Elizabete Sena Nogueira Luna

Secretaria Municipal de Educação de Rondonópolis

Patricia passos Ferreira

Secretaria Municipal de Educação de Rondonópolis

Aparecida Mitie Sassagima

Secretaria Municipal de Educação de Rondonópolis



INTRODUÇÃO

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (LDB 9.394/96, Art. 29.) Neste contexto, surge a relação entre o professor e o aluno e todo o conhecimento a ser interagido entre os mesmos, a grande vertente está em que tipo de metodologia utilizar mediante este processo para que atenda a finalidade esperada, visando superar as velhas práticas educativas tradicionais já estabelecidas historicamente.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5/2009), em seu Artigo 4º, definem a criança como sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009).

Ainda de acordo com as DCNEI, em seu Artigo 9º, os eixos estruturantes das práticas pedagógicas dessa etapa da Educação Básica são as interações e a brincadeira, experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização.

A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções.

Tendo em vista os eixos estruturantes das práticas pedagógicas e as competências gerais da Educação Básica propostas pela BNCC, seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento asseguram, na Educação Infantil, as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural.

Na educação infantil, deve ser estimulada a desenvolver sua autoestima, a cidadania e a ter autonomia e isto é resultado de experimentações infantis que acompanharão o ser humano por toda a sua vida. O objetivo não é a criança absorver o conhecimento, mas vivê-lo, construindo sua linguagem própria

a fim de estar preparado a não, apenas, dizer respostas prontas, mas ter um raciocínio lógico sobre o universo que a cerca. As atuais tendências educacionais acenam para a proposição de uma educação que forneça a integração de aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos e sociais da criança. Entretanto, coexistem problematizações acerca do cuidar/educar, do papel do afeto nas relações pedagógicas e sobre o educar para o conhecimento ou desenvolvimento. Estas indagações permeiam as proposições curriculares e fornecem meios para a elaboração de propostas pedagógicas para a educação infantil, com objetivo de:

propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural (BRASIL, 2002, p. 23).

O ensino de ciências naturais ajuda a criança a desenvolver, de maneira lógica e racional, facilitando o desenvolvimento de sua razão para os fatos do cotidiano e a resolução dos problemas práticos. Elas querem saber o porquê, querem descobrir, querem entender. usando as dúvidas das crianças em prol do conhecimento; questionando, instigando, sempre trabalhando de maneira que leve a criança a investigar aquilo que tem curiosidade. A fantasia, o irreal, o maravilhoso ainda fazem parte do mundo da criança, por isso, ao trabalhar, por exemplo, conceito científico, pensa-se que o uso da literatura é de extrema importância, de maneira que a criança entrará em mundo imaginário, no qual toda sua atenção estará envolvida.

METODOLOGIA (OU MATERIAIS E MÉTODOS)

Ao considerar a Educação Infantil como um lugar de descobertas e imaginações e indagações iniciamos o trabalho com o que tem de mais próximo da criança, o ambiente em que ela vive e convive. Com intuito de tornar o entorno um ambiente de observação, experimentação e aprendizagem sobre os elementos sociais, culturais. Inicialmente realizamos uma roda de conversa, com assuntos referentes ao consumo de água em sua casa a exemplo do tempo que utilizam para tomar banho, após faremos algumas atividades que os façam sentir pressão do ar em ambientes com pressão como ar preso no balão, após mostramos a garrafa peti vazia e com furos embaixo e perguntamos o que aconteceria se colocássemos água no interior da garrafa? Após as crianças se encantarem com a “mágica” explicamos cientificamente a importância da pressão do ar na atmosfera que age em todas as direções, aplica uma força por meio dos furos da garrafa e segura a água dentro, como esta pressão não age diretamente na parte de cima quando está fechada, a água não cai, mas se destampar, a pressão atmosférica entra

em ação e faz a água cair. Enfatizamos sobre o controle de abrir e fechar a garrafa e o desperdício que causará se a tampa não estiver devidamente fechada. Todas as crianças participaram dessa prática, demonstrando muito interesse e satisfação.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para que as crianças se apropriem de um conceito elas precisam vivenciar experiências diferenciadas para incorporá-las e, assim, formar tal conceito. Alguns autores como Wallon afirma que a inteligência se apresenta mesmo antes que a criança nasça e que as experiências vividas em todas as fases de desenvolvimento irão acompanhá-la por toda a sua vida. Acreditamos que quanto mais cedo conscientizarmos as crianças e instigarmos a pesquisa científica e a descoberta dos fenômenos naturais mais chance teremos de um futuro sustentável. Além de uma aprendizagem significativa trabalho ampliou o olhar das crianças não só para a problemática do desperdício de água e sim para a descoberto de ações e reações dos que nos cercam. Quando percebemos que a criança como alguém que aprende pela interação com o outro, pelo toque, pela busca e pela curiosidade, e que a criança, para construir conhecimentos, precisa agir, perguntar, ler o mundo, olhar imagens, criar relações, testar hipóteses e refletir sobre o que faz de modo a reestruturar o pensamento permanentemente, as propostas pedagógicas poderiam ser organizadas dentro desse contexto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experimentação enquanto parte integrante de uma sequência didática pode contribuir para a construção de conceitos científicos básicos, relacionados ao ensino de ciências, na medida em que a exploração de atividades planejadas, permitem confrontar os conhecimentos prévios e as situações reais observadas e discutidas por meio de práticas experimentais contextualizadas. As crianças como protagonista dessas ações que ocorre ao nosso redor agindo como peças importante para a sustentabilidade do nosso planeta na conscientização do desperdício de água, enxergamos a possibilidade de oferecer as criança momentos de reflexão sobre essas relações ambientais, principalmente na Educação Infantil, constitui aspecto essencial para favorecer a construção de indivíduos conscientes de seu papel de cidadão inserido dentro da sociedade.

Palavras-chave: Educação Infantil; Experimento, Aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: . Acesso em: 18 de março de 2016.

_____. Ministério da Educação. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília, DF: MEC/SEF/DPE/COEDI, 2002.

CRAIDY, Carmen Maria; KAECHER, Gládis Elise. Educação infantil: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001.

CORRÊA, B. C. Considerações sobre qualidade na educação infantil. disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n119/n119a05.pdf> . Acesso em: 14 ago.20.

DEMO, P. Educação em Científica. B. Téc. Senac: A R. Educ. Prof., Rio de Janeiro, v.36, n.1, jan./abr. 2010. Disponível em: <http://www.senac.br/BTS/361/artigo2.pdf> . Acesso em: 14 ago. 2020.

FREIRE, Paulo. Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3 ed. São Paulo: Moraes, 1980

WALLON, H. Do Ato ao Pensamento: ensaio de psicologia comparada. Petropolis-RJ: Vozes, 2008.

Capítulo 2



10.37423/230307368

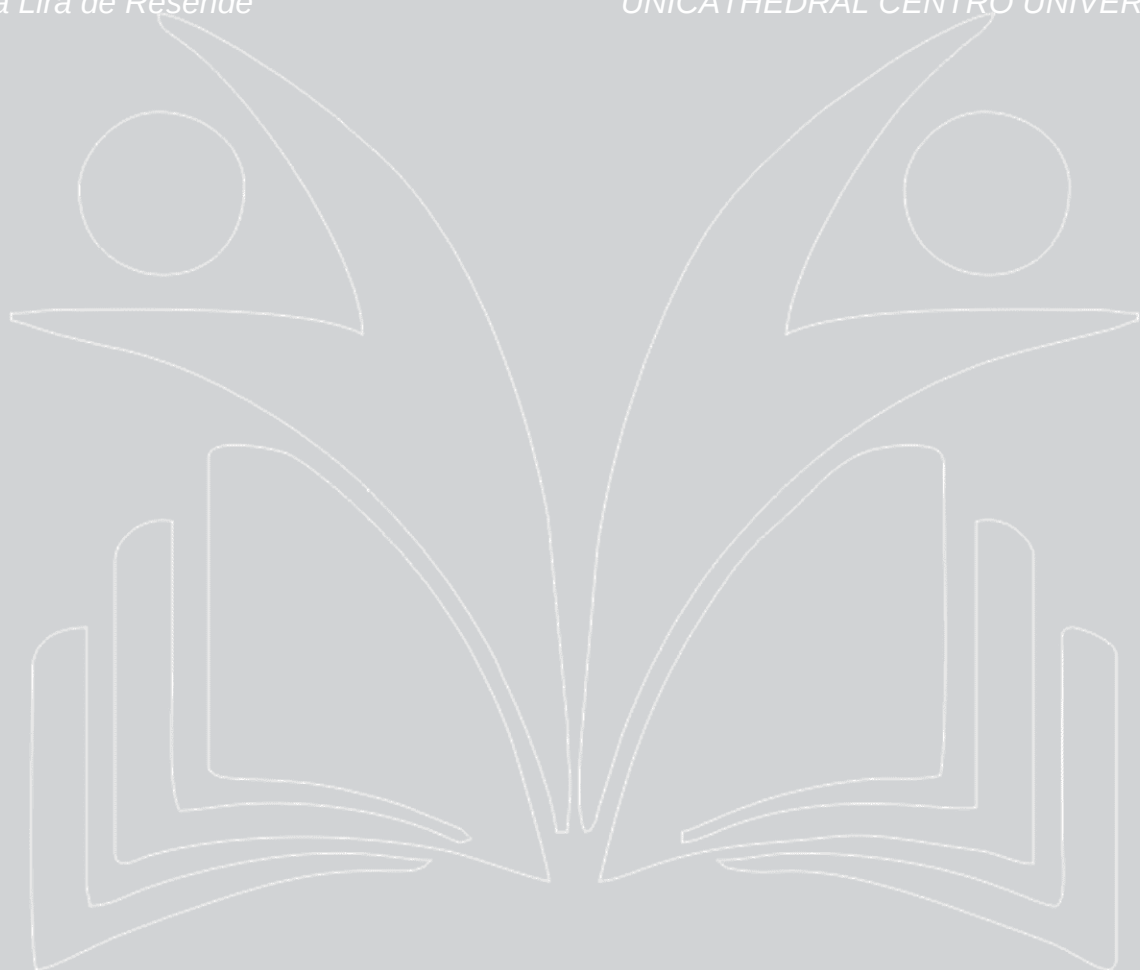
A CONTRIBUIÇÃO DA TECNOLOGIA ASSISTIVA NO DESENVOLVIMENTO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Vanessa de Oliveira Pires

UNICATHEDRAL CENTRO UNIVERSITÁRIO

Gisele Silva Lira de Resende

UNICATHEDRAL CENTRO UNIVERSITÁRIO



Resumo: Esta pesquisa é uma pertinente reflexão acerca da contribuição da Tecnologia Assistiva (TA) para o desenvolvimento de alunos com Deficiência Intelectual (DI). Teve por objetivo analisar de que modo a TA contribui do processo de inclusão e desenvolvimento de estudantes com DI. A metodologia utilizada parte da pesquisa bibliográfica por meio de leituras realizadas em Aranha (2001), Campos e Martins (2016), além de embasar-se também na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (13.146/2015). Realizou-se a pesquisa de campo por meio de entrevista (semiestruturada) aplicada a professores dos estados de Goiás e Mato grosso atuantes do ensino regular e/ou do AEE. A pesquisa viabilizou uma melhor compreensão acerca das contribuições da TA no decorrer do processo de aprendizagem significativa de educandos com DI, trazendo algumas sugestões de TA mais utilizadas atualmente por professores de diferentes áreas do conhecimento. Por fim, este estudo trouxe considerações acerca da importância do professor criativo, e pesquisador e adepto as novas tecnologias frente ao processo de desenvolvimento dos alunos com DI. Evidenciou-se, ainda, que para que esse desenvolvimento realmente se efetive torna-se fundamental o investimento em formação em TA para os educadores, a disponibilização de recursos materiais e a compreensão e concretização do pensamento de que a prática da equidade em âmbito educacional é um direito dos alunos e um dever da escolar.

Palavras-chave: Aprendizagem Significativa. Psicopedagogia. Deficiência Intelectual. Tecnologia Assistiva.

1 INTRODUÇÃO

Os crescentes discursos acerca da urgência do reconhecimento e valorização da diversidade humana tem evidenciado ainda mais a necessidade das escolas se reorganizarem para de fato receber e incluir todos os alunos, independente de etnia, cultura, sexo, cor, classe social, ou qualquer barreira enfrentada pelo indivíduo, seja ela de cunho neurológico ou físico.

Neste contexto, ressalta-se a importância da escola como espaço de formação da cidadania, sendo esta uma extensão não só da família como também da sociedade, a qual tem entre seus objetivos primordiais a formação de cidadãos críticos, o desenvolvimento das potencialidades do indivíduo e a consolidação da consciência do estudante frente ao conhecimento de seus direitos e deveres.

Seguindo essa perspectiva, foram criadas inúmeras políticas que assegurem a igualdade de direitos nas escolas. Observar-se, no entanto, a relevância em se considerar também a equidade no ambiente educacional, visto que, esse evidencia a riqueza nas diferenças, visando o desenvolvimento de todos os envolvidos, reconhecendo imparcialmente o direito de cada um deles, tornando assim, sua efetivação um direito do aluno e um dever da escola.

Assim, ao se mencionar a equidade no âmbito educacional, cabe ressaltar os enormes ganhos que a Tecnologia Assistiva (TA) tem trazido para a inclusão, uma vez que, tem possibilitado a superação de barreiras enfrentadas por estudantes com qualquer tipo de deficiência, proporcionando a eles mais independência, qualidade de vida e possibilidade de aprendizado.

Por esses motivos, este projeto de pesquisa tem como tema a contribuição da Tecnologia Assistiva no desenvolvimento de estudantes com Deficiência Intelectual. Esta pesquisa torna-se de suma relevância, uma vez que, a busca por diferentes maneiras de auxiliar a escola no processo de inclusão se fazem cada vez mais necessárias e a deficiência intelectual desafia a escola, pois, exige ainda mais de seus profissionais. Essa exigência se dá não só em face da dificuldade do diagnóstico bem como a maior exigência de esforços para seu pleno desenvolvimento educacional.

Isso posto, o problema que se coloca em questão no decorrer da pesquisa é identificar de que maneira a tecnologia assistiva auxilia no processo de inclusão e desenvolvimento de estudantes com Deficiência Intelectual?

Nessa perspectiva, acredita-se que, apesar do grande avanço da TA no ambiente educacional e de diversos estudos que evidenciam sua enorme contribuição para o desenvolvimento de alunos com

deficiência, muitos educadores principalmente da sala regular de ensino ainda resistem a sua utilização para o desenvolvimento de estudantes com deficiência intelectual.

Assim, o objetivo geral da pesquisa foi analisar de que modo a tecnologia assistiva contribui do processo de inclusão e desenvolvimento de estudantes com Deficiência Intelectual.

Como delineamento metodológico, utilizou-se a pesquisa básica, pois, discorreu de forma ampla a respeito das contribuições da tecnologia assistiva no desenvolvimento de estudantes com Deficiência Intelectual (DI), identificando as dificuldades encontradas pelos educadores e as diferentes tecnologias utilizadas em sala de aula para que a aprendizagem seja significativa.

A abordagem utilizada foi a qualitativa, uma vez que analisa algumas percepções dos profissionais que atuam junto a esse público. Quanto ao objetivo da pesquisa, optou-se pelo uso da pesquisa exploratória, pois, esta proporcionou por meio de estudos bibliográficos maiores informações sobre o tema proposto, a TA e suas contribuições para o desenvolvimento de alunos com Deficiência intelectual.

É uma pesquisa bibliográfica na qual foram utilizados como embasamento teórico deste estudo autores como, Aranha (2001), Viana e Gomes (2017), além de embasar-se também na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (13.146/2015).

Já a pesquisa de campo, delineou-se por meio de entrevista (semiestruturada) aplicada a professores do ensino regular e/ou do Atendimento Educacional Especializado-AEE. No que tange ao método de abordagem utilizado, optou-se pelo emprego do método dedutivo, uma vez que aconteceram estudos a bibliografias já publicadas para a compreensão de fenômenos identificados no decorrer da pesquisa de campo. Já o método de procedimento utilizado foi o monográfico.

Neste contexto, este estudo discorre inicialmente a respeito da trajetória histórica da educação especial e da utilização da TA, além de conceituar brevemente a DI. Mais adiante, traz considerações a respeito dos resultados obtidos por meio da pesquisa de campo, de como a TA tem sido utilizada pelos professores para tornar a aprendizagem dos alunos com DI ainda mais significativa. Posteriormente, a pesquisa discorre sobre exemplos de algumas das diferentes TA utilizadas para facilitar a aprendizagem de aluno com DI.

Isto posto, o artigo se justifica, pela relevância em observar o educando com DI como um ser holístico, que não se resume a meras limitações e assim, buscar valorizar e potencializar suas inúmeras

qualidades e talentos. E para isso, torna-se fundamental compreender um pouco mais acerca das contribuições da TA no desenvolvimento deste educando com DI.

2 TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Durante um longo período, a deficiência foi vista pela sociedade como algo susceptível a preconceitos e medidas extremas, sem direitos, e sem acesso a uma escolarização. De acordo com inúmeros estudos referentes a trajetória histórica das deficiências, da antiguidade até os dias de hoje esse público passou por diferentes fases no âmbito educacional, sendo essas as fases da exclusão, segregação, integração e atualmente a inclusão.

Na Idade Antiga, as pessoas que nasciam com algum tipo de deficiência eram consideradas sub-humanas e consequentemente desnecessárias, assim, acabavam sendo abandonadas a própria sorte ou como na maioria dos casos eram mortas logo após seu nascimento.

Neste período, dá-se início a fase da exclusão, em que a pessoa com deficiência se quer tinha direito a vida, quiçá alguma chance de alcançar o direito à educação. O cristianismo teve grande atuação para o findar deste período, pois, de acordo com Aranha (2001), o cristianismo passou a defender que as pessoas com deficiência também tinham alma, o que não era mencionado até então, portanto, não podiam mais ser assassinados, pois, como tinham alma também eram filhos de Deus. Destaca-se no entanto, que essa defesa do cristianismo foi uma forma encontrada pela religião para aumentar o número de fiéis tementes ao cristianismo, e não uma tentativa de trazer realmente os direitos de igualdade as pessoas com deficiência.

Seguindo essa perspectiva, no período seguinte, conhecido como Idade Média, o misticismo e as crenças continuaram a fazer parte da visão sobre as pessoas com deficiência, em que na grande maioria das vezes não podiam mais serem mortos. No entanto, passaram a ser observados perante a perspectiva de um castigo de Deus. Nesse sentido, a ideia de deficiência passou a ser utilizada como forma de cultivar as crenças de que a própria deficiência seria a forma encontrada por Deus para que os pecadores pagassem por seus pecados e purificassem suas almas.

Houve-se então a necessidade da fundação de asilos e hospitais que segundo Campos e Martins (2016) surgirão com o objetivo principal de evitar que a sociedade tida como “normal” da época se confrontasse com a diferença, com pessoas com algum tipo de deficiência. Assim, os que nascessem com má-formação ou doentes eram considerados hereges, endemoniados, advindos de um castigo

divino, por estes motivos acabavam sujeitos a viver à margem da sociedade, dependendo de esmolas e caridades.

Dando continuidade a caminhada das pessoas com deficiência na luta pela igualdade de direitos, dá-se início então a Idade Moderna na qual começou-se a desencadear uma leve preocupação com a socialização e a educação das pessoas com deficiência. Assim, teve com um de seus avanços mais significativos no âmbito educacional o surgimento do primeiro professor para surdos, um monge nascido na Espanha então conhecido como Pedro Ponce de León. Este investiu no desenvolvimento da escrita e em técnicas de oralização, para que os surdos pudessem reclamar suas heranças.

Em consonância ao que afirma Miranda (2008), a Idade Moderna foi marcada também pelo início do capitalismo e pelo singelo desencadear do interesse da medicina pelas deficiências. No entanto, de acordo com esse mesmo autor, o desprezo da sociedade ainda persistia, uma vez que, a ideia de doença permanecia associada intrinsecamente as deficiências.

Destaca-se, no entanto que mesmo com os avanços mencionados anteriormente, em muitos países ainda permaneciam arraigadas às crenças de que as pessoas com deficiência eram insuficientes e incapazes de aprender.

A Idade Contemporânea trouxe avanços importantes para conquistas de direitos e principalmente de educação para pessoas com deficiência. Inicialmente, passou-se a investigar as causas das deficiências, já se desvinculando das crenças de castigos divinos.

No Brasil, em meados do século XX, começaram a surgir as primeiras escolas especiais, como por exemplo, a Sociedade Pestalozzi do Brasil e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE. Neste período, passou-se a reconhecer a necessidade da escolarização, com vistas ao treinamento para o trabalho. Assim, percebeu-se com grande ênfase a fase da segregação neste século, visto que, as escolas especiais ofereciam de certa forma uma educação de modo a isolar as pessoas com deficiência em instituições diferentes daquelas para pessoas sem nenhum tipo de deficiência.

Este século, destacou-se também por significativas melhorias e progressos que resultaram em mais independência e qualidade de vida para pessoas com deficiência. De acordo com Guguel (2007), a sociedade da época visualizou a necessidade em se reorganizar para assistir as pessoas com deficiências, principalmente as que voltavam da guerra. Assim, as ajudas técnicas e elementos assistivos como sistemas de ensino para surdos e cegos, além de bengalas, cadeiras de rodas entre

outros, ganhavam espaço na sociedade tanto no que tange sua utilização quanto em seu aperfeiçoamento.

Na década de 80, o Brasil inicia a fase da integração, por meio do artigo 208 da Constituição Federal de 1988 o qual trouxe pela primeira vez que o ensino para pessoas com deficiência deveria acontecer preferencialmente no âmbito do ensino regular, porém, em classes especiais, separados dos alunos sem deficiência.

Em 1994, a Declaração de Salamanca, trouxe contribuições importantíssimas para a Educação Especial, as quais influenciaram não só o Brasil, como também vários outros países. De acordo com este documento, o

Princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade à todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades. (UNESCO, 1994, p. 5).

No ano de 1996, a LDB acrescenta a necessidade da implementação do serviço de apoio especializado para auxiliar no desenvolvimento dos alunos com deficiência. Atualmente, a educação brasileira conta com a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (13.146/2015) a qual visa assegurar e viabilizar a igualdade de direitos em prol da inclusão.

Sabe-se que, o caminho ainda é longo para que a inclusão venha de fato a acontecer nas instituições de ensino brasileiras, no entanto, ao analisar toda a trajetória da Educação Especial no Brasil e no mundo, percebe-se quantas conquistas já foram alcançadas. Destacando como o olhar frente à pessoa com deficiência tem se modificado e quantos paradigmas e preconceitos tem sido quebrados para a conquista de um a sociedade mais, justa, inclusiva, e livre de preconceitos.

2.1 BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL (DI)

Assim como as outras deficiências, a DI passou por um longo período de descasos e preconceitos, vivenciando de forma ferrenha as fases de exclusão, segregação e integração para que pudesse viver o que hoje se conhece como inclusão. Ao analisar o processo histórico da Deficiência Intelectual percebe-se que por muito tempo esses indivíduos eram escondidos da sociedade e na grande maioria das vezes eram caracterizados como loucos, portanto, aprisionados e humilhados.

A exemplo disso, Segundo GARGHETTI et al. (2013) por um longo período o DI acabou sendo conceituado socialmente como idiota, débil mental, imbecil, retardado, entre outros. O termo, Deficiência Intelectual só passou a ser utilizado a partir de 2004, por meio da Declaração de Montreal sobre Deficiência Intelectual, até este período, a nomenclatura mais utilizada para referir-se a esse público era deficiência mental.

A Deficiência Intelectual é conhecida como um desenvolvimento cognitivo inferior à média, ou seja, quando as funções cognitivas do indivíduo estão abaixo do que é considerado “normal”. Acredita-se que são inúmeras as possibilidades de causas da DI, podendo ocorrer tanto nos períodos de pré-natal, peri-natal, quanto pós-natal.

O período pré-natal, corresponde toda a fase da gestação até o momento do parto.

Neste período, a DI pode vir a ocorrer devido a fatores genéticos e/ou ambientais. Neste caso os fatores genéticos são identificados em alterações cromossômicas, como a síndrome de Down. E os fatores ambientais referem-se a comportamentos como, o consumo de álcool e drogas, além de doenças como Rubéola e Sífilis.

No decorrer do período Peri-natal, correspondendo, do parto ao fim do 1º mês de vida do indivíduo. Assim, a DI está ligada a causas como, partos longos, incompatibilidade sanguínea entre a mãe e o bebê, prematuridade entre outros.

Por fim, durante o período pós-natal, o qual compreende do final do primeiro mês de vida do indivíduo até o findar da adolescência. Os riscos estão voltados principalmente a questões sociais, podendo estar voltadas a estruturação familiar do indivíduo, envolvendo desde maus tratos até o abandono.

2.2 TECNOLOGIA ASSISTIVA (TA): UM DIREITO ASSEGURADO POR LEI

A TA é um termo ainda em construção e sistematização, passando por mudanças que acompanham a realidade da sociedade de cada época, no entanto sabe-se que sua utilização se faz presente desde os primórdios, com a utilização de pedaços de pau para bengalas, pedras para a confecção de armas que facilitavam a caça, a utilização do fogo e assim por diante.

Sabe-se que grande parte das escolas brasileiras sobrevivem com uma quantidade de recursos limitadas, o que dificulta a compra de equipamentos modernos que deem suporte aos alunos com qual quer tipo de deficiência. No entanto um ponto extremamente positivo da TA, é justamente que essa não é composta apenas por equipamentos mirabolantemente caros ou de difícil aquisição pelas

escolas, muito pelo contrário a TA possui um leque de possibilidades que vão desde confecções com materiais recicláveis até a compra de materiais tecnologicamente mais avançados.

Com o tempo as justificativas dos insucessos de alunos com DI têm diminuído e dado lugar a busca por alternativas práticas, baratas e atrativas que possibilitam o desenvolvimento desses alunos. Isso só tem sido possível, graças a criatividade e força de vontade de muitos educadores na busca por garantir aos seus alunos um leque maior de possibilidades de aprendizado e isso com certeza trará consequências muito positivas para a educação, tanto a curto quanto a longo prazo.

Sabe-se que, fazer com que a inclusão de fato ocorra não é tarefa fácil, mas é possível e cada vez mais professores estão tendo essa percepção. Em consonância a esse pensamento Ludtke³ (2020, Informação Verbal) afirma que, “Este é um trabalho de formiguinha, os frutos não surgem do dia pra noite, mas sim com tempo, dedicação, paciência e amor.” Esse pensamento, sem dúvidas reflete com exatidão o real significado do empenho de muitos professores no caminho da inclusão dos alunos com DI.

Atualmente, existem inúmeras possibilidades de TA de baixo custo a disponibilidade da escola. Coisas simples como um engrossador de lápis feito com material reciclado pode auxiliar muitíssimo alguns alunos com deficiência ou com mobilidade reduzida.

Em virtude de sua relevância e infinidade de possibilidades, a TA passou a ser dividida em categorias. A primeira delas refere-se a materiais que facilitam a vida rotineira do indivíduo, em aspectos fundamentais como (higiene, alimentação, vestuário, leitura e escrita. Alguns exemplos são: Cadeira de banho, prancha com cortador de unha, adaptadores de fio dental, pente, escova, tesoura, lápis, abotoadores, cadarços, velcro, planos inclinados, e ai por diante.

A segunda categoria é a da comunicação alternativa, à qual tem por objetivo possibilitar ou ampliar a comunicação do indivíduo que não possui habilidades de escrita e/ou falada. Alguns exemplos dessa categoria da TA são: o Braille, a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, pranchas de comunicação, Símbolos de Comunicação Pictórica – PCS, além de recursos tecnológicos com aplicativos como: Boardmaker, Snap+Core First entre outros.

Já a terceira refere-se a mecanismos de acessibilidade ao computador, essa categoria utiliza-se de hardwares e/ou softwares pensados especialmente para indivíduos com as mais variadas deficiências. Alguns exemplos são, os teclados virtuais, em libras, em braile e com letras maiores e coloridas, além de ponteiros de cabeça, impressoras Braille e assim por diante. Destaca-se também a existência de

inúmeros softwares especiais riquíssimos em conteúdos os quais foram desenvolvidos para auxiliar no processo de desenvolvimentos de alunos com deficiências, inclusive na alfabetização escrita e matemática de alunos com DI.

A quarta categoria embora ainda pouco utilizada em razão dos custos, refere-se ao controle de ambientes, em que à pessoa com deficiência passa a ter a possibilidade de controlar as janelas, portas, aparelhos eletrônicos, móveis e iluminação, tudo por meio de um controle remoto ou mesmo por voz, expressões e assim por diante.

A quinta diz respeito aos projetos arquitetônicos de acessibilidade como rampas, elevadores, adaptações em banheiros, mobiliário entre outras. Destaca-se, no entanto, que essa categoria requer um olhar mais apurado no que tange as políticas públicas, visto que, ainda hoje, mesmo fazendo parte da Lei 13.146/2015, que trata dos direitos das pessoas com deficiência, na prática a grande maioria das cidades brasileiras pouco contemplam projetos arquitetônicos de acessibilidade.

A categoria número seis, diz respeito às Órteses e próteses e a sétima, refere-se a adequação postural, ou seja, almofadas especiais, assentos e encostos anatômicos, que possibilitam o posicionamento adequado do corpo. A oitava categoria destina-se a veículos que visam a uma melhor mobilidade do indivíduo alguns exemplos são as cadeiras de rodas e os andadores.

A nona é a de auxílio a cegos ou com visão subnormal em que alguns exemplos são, as lentes, lupas, softwares leitores de texto, ampliadores de tela, além de hardwares como, impressoras Braille entre outros. Já a décima são os auxílios para surdos ou com déficit auditivo, como aparelhos para surdez, entre outros. E por fim a última categoria refere-se as adaptações realizadas em veículos para que pessoas com deficiências físicas possam conduzi-los.

A TA pode estar presente em todos os lugares, basta conhecer e fazer uso dessa infinidade de recursos que diminuem tanto a sensação de dependência de muitos indivíduos e isso resulta no aumento de sua autoestima e consequentemente em sua qualidade de vida.

Sua utilização no contexto educacional é fundamental, mesmo porquê, como já mencionado no decorrer deste estudo, a TA é um direito garantido pela lei 13.146/2015, em que traz em seu Art. 3º no decorrer dos incisos I e III o direito das pessoas com deficiência à acessibilidade e a utilização de TA. Esse direito deve ser respeitado e de fato colocado em prática pelas instituições de ensino, pois, suas contribuições são significativamente importantes para o desenvolvimento das pessoas com deficiência.

2.3 AS CONTRIBUIÇÕES DA TECNOLOGIA DIGITAL PARA O DI.

Atualmente, a TA vai além do simples suporte ao indivíduo, uma vez que compreende também aspectos amplos, ligados a interação social e a construção de conhecimentos e isso torna-se possível graças às tecnologias digitais.

As tecnologias digitais fazem parte da formação social dessa geração e com certeza estará ainda mais enraizada nas gerações futuras, torna-se inegável o fato de que as crianças estão tendo cada vez mais contato com computadores, tablets e celulares. Esse contato quando aliado ao mau uso é certo que trará prejuízos enormes às crianças, no entanto, se utilizados com fins pedagógicos trarão ganhos incontestáveis para o desenvolvimento dos alunos inclusive os com DI.

Como já mencionado nesse estudo, atualmente, existem softwares educativos que auxiliam muito no processo de alfabetização da leitura, escrita e matemática de pessoas com deficiência intelectual, principalmente por meio de jogos, uma vez que esse recurso desperta a atenção e participação das crianças com DI.

A exemplo disso pode-se citar o software boardmaker, que é um programa de criação de pranchas de comunicação alternativa que tem auxiliado muito educadores no desenvolvimento de educandos com déficits na comunicação.

Torna-se muito comum que algumas crianças com DI tenham dificuldades de interação social e isso certamente poderá interferir em seu desenvolvimento. Pensando nisso, este aspecto deve ser amplamente trabalhado e essa barreira vencida. Torna-se inegável o fato de que para as crianças atuais uma importante ferramenta neste processo tem sido a utilização de jogos de realidade virtuais e até mesmo as redes sociais pois estes fazem parte da vida cotidiana delas e despertam o interesse.

Seguindo esse raciocínio Viana e Gomes (2017) ao realizarem um estudo para verificar a contribuição das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), no processo de interação social e letramento de indivíduos com DI, contataram, por meio da atividade de alimentação em blogs, que a leitura e escrita por intermédio do contexto digital torna-se mais atrativa, dinâmica, interativa e por isso, torna-se uma aprendizagem ricamente significativa.

Assim, pode-se perceber que o contexto digital, seja por intermédio de blogs, jogos, ou até mesmo por meio de redes sociais podem ser utilizados como importantes ferramentas de aprendizagem significativa no desenvolvimento de alunos com DI. Justificando-se por sua forma dinâmica e atrativa, a qual possibilita a interação, além de estimular a leitura e a produção textual desses alunos.

Portanto, constata-se que o contato do aluno com DI com a tecnologia digital utilizada com fins pedagógicos auxiliam em seu desenvolvimento integral, promovendo não só a interação social, mas desenvolvendo seus aspectos cognitivos e afetivos.

2.4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Parte deste estudo, o qual refere-se a pesquisa campo, se deu por meio de entrevistas semiestruturadas realizadas com professores tanto da sala regular quanto do Atendimento Educacional Especializado – AEE dos estados de Goiás e Mato grosso. A formação dos profissionais pesquisados varia entre Pedagogia, Letras, Ciências Biológicas, Matemática e Geografia, além de duas Psicopedagogas e uma especialista em Educação Especial e Inclusiva. O tempo de atuação desses profissionais varia entre dois e vinte anos.

Quando questionados a respeito de quais aspectos consideravam mais desafiadores ao trabalhar com alunos com DI, as respostas foram diversas destacando-se a dificuldade do diagnóstico, a fixação dos conteúdos, a falta de recursos, de preparos e de comprometimento por parte da grande maioria das famílias.

Ainda sobre esse assunto, um dos entrevistados destacou o momento da avaliação dos alunos com DI como sendo um de seus grandes desafios. Em contrapartida, outra entrevistada compartilhou uma experiência de avaliação muito pertinente, a qual, ocorreu com um aluno autista estudante do 9º ano do ensino fundamental,

[...] como o conteúdo era um pouco complexo para ele, então na hora de avaliar, eu procurei saber o que ele mais gostava, tanto de coisas de hobby, alimentos ou brinquedos. E fiz a avaliação dele associando o conteúdo aos elementos que ele mais gostava e com muita imagem. Foi muito gratificante, pois ele conseguiu interpretar e associar os conceitos da disciplina. (Professora C, 2020).

Destaca-se que avaliar qualquer aluno requer uma observação integral do desenvolvimento do educando e com o DI não é diferente, o profissional precisa ter um olhar diferenciado e atento a cada avanço do educando, por mais simples que pareça ser já é uma grande conquista e que precisa ser levada em consideração, tanto nos aspectos de avaliação quanto na vida no educando.

Quando questionados sobre quais Tecnologias Assistivas mais utilizam para o desenvolvimento de seus alunos com DI, a grande maioria dos educadores afirmaram utilizar Jogos e materiais confeccionados por eles mesmos. Alguns entrevistados mencionaram também a utilização de

Comunicação alternativa, Softwares como Boardmaker, jogos, entre outros, além da utilização de velcros, planos inclinados, engrossadores de lápis, adaptadores de tesoura, entre outros.

As Tecnologias Assistivas menos mencionadas foram as relacionadas à higiene, alimentação, vestuário e locomoção. Apenas dois dos pesquisados chegou a mencionar especificamente o uso de Redes sociais como ferramenta para o desenvolvimento de alunos com DI em suas aulas, o que evidencia que muitos profissionais ainda desconhecem a relevância dessa ferramenta para o desenvolvimento de alunos com DI.

Em contrapartida, percebeu-se que muitos dos profissionais pesquisados já compreenderam que a TA, está também nas coisas simples e que com força de vontade e criatividade é possível confeccionar recursos de TA que muito auxiliaram os alunos com DI em seu processo de ensino-aprendizagem. A esse respeito uma das entrevistadas ainda destacou que “A experiência vem do nosso esforço, para estar sempre em busca de um ensinar melhor, com significado para nossos alunos com DI.” (Professora B, 2020).

Sabe-se que cada indivíduo possui um estilo diferente de aprendizagem, pensando nisso e embasados em suas próprias experiências, os professores entrevistados recomendaram a utilização dos mais diversos recursos que despertam o interesse e a aprendizagem dos alunos. Citaram exemplos como, o jogo da memória, jogo da velha, jogos coloridos de montar, vários tipos de dominós, quebra-cabeça, caixa de som, pranchas e fichas de comunicação, imagens, materiais concretos no ensino da matemática, texturas entre outros.

Duas professoras destacaram também que atualmente em virtude da pandemia, ambas estão utilizando aplicativos como Google Meet e/ou WhatsApp os quais tem possibilitado a comunicação com os pais e a execução de vídeo aulas que auxiliaram bastante seus alunos.

Uma das entrevistadas destacou que utiliza o jogo *Banco Imobiliário* para trabalhar sistema monetário e o jogo *Quem sou eu?* para trabalhar leitura. Outra entrevistada recomenda a utilização de softwares como *Hércules e jiló*, *Aramumo* e *livox*. Destacaram também, a importância em aliar as brincadeiras, ou personagens que as crianças com DI gostem ao objetivo da aula, pois, isso tornará a aula ainda mais atrativa e conseqüentemente significativa. Uma das entrevistadas destacou

As tecnologias digitais atraem muito o público do AEE, e por isso mesmo utilizo bastante esse recurso em meus atendimentos. Mas, o professor ao recorrer a esse recurso precisa ter consciência, do que ele vai colocar para a criança ver e o que ele vai falar, por que não é só colocar lá e deixar a Deus dar, é preciso ter um objetivo. (Professora A, 2020).

No decorrer da entrevista, essa profissional se mostrou muito contente e aliviada com a aceitação das crianças e das famílias da escola em que trabalha a esse novo modelo de educação imposto pela pandemia. A educação brasileira certamente ficará marcada pelo uso das tecnologias digitais como forma de suprir a ausência as aulas presenciais, ausência essa ocasionada pelo surgimento da pandemia do Covid19. É certo que muitos professores até o início desse ano tinham muito receio na utilização deste recurso, porém tiveram que se desdobrar em tempo recorde para se adequar e aprender a utilizar esse recurso que sem dúvidas trará enormes benefícios ao ambiente educacional.

Nada substituirá as aulas presenciais, porém, acredita-se que após o período de pandemia, muitos professores estarão ainda mais familiarizados ao uso das tecnologias digitais e as levaram para suas aulas, o que enriquecerá ainda mais a aprendizagem dos alunos com DI.

A família possui papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem do educando com DI e ao serem questionados a respeito do tema, 70,4% dos educadores classificaram essa participação como boa, mas acreditam que ainda poderia melhorar. 14,8% classificaram como excelente e afirmaram que sempre que precisam, as famílias estão dispostas a contribuir e 14,8% classificaram como ruim sob a justificativa de que dificilmente as famílias disponibilizam a auxiliar nesse processo.

Ao longo das entrevistas percebeu-se que mais da metade dos educadores se mostraram preparados e empenhados na utilização da TA tanto na em sala de aula regular quanto no AEE. No entanto, muitos ressaltaram a necessidade de mais apoio por parte do Estado tanto para a preparação de profissionais quanto para a aquisição de materiais relacionados a TA.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Evidenciou-se ao longo desse estudo, que a TA não se limita à ações rotineiras como higiene ou alimentação, ela está presente em todos os ambientes nos mais variados materiais, os quais sozinhos não aparentam tanto potencial, mas acompanhados de objetivos tornam-se instrumentos essenciais para o desenvolvimento cognitivo, da autonomia e do bem estar dos alunos com DI.

No decorrer das entrevistas, pode-se perceber que muitos educadores se mostraram conscientes das importantes contribuições da TA para o desenvolvimento dos educandos com DI. Destaca-se que todos fazem uso de pelo menos uma das categorias da TA em suas aulas, com vistas a contribuir para o aprendizado significativo de seus alunos com DI.

Portanto, o objetivo principal da pesquisa foi alcançado ao constatar que a TA tem auxiliado no processo de inclusão e desenvolvimento de estudantes com Deficiência Intelectual de inúmeras

maneiras, as quais compreendem não só os aspectos de alimentação e locomoção, mas também na interação social, no processo de ensino-aprendizagem, na higiene, e assim por diante.

Na comunidade escolar, toda essa contribuição é evidenciada desde a utilização de adaptadores, de comunicação alternativa, jogos, engrossadores de lápis até a utilização de softwares riquíssimos em conteúdo que auxiliam no desenvolvimento de educandos com DI. No entanto, destacou-se que a grande maioria dos educadores entrevistados ainda não descobrirão o quão rico pode ser a utilização das redes sociais como ferramenta pedagógica nesse processo.

Em síntese, esse estudo ressaltou entre outras coisas o quão importante é o papel do professor no processo de inclusão e desenvolvimento de alunos com DI. O educador é sem dúvidas o sujeito capaz de buscar por diversos recursos e Tecnologias Assistivas para de fato desenvolver todas as potencialidades de seus alunos de forma a motivá-los na busca do conhecimento, diminuindo assim as desigualdades de dando lugar a equidade tão fundamental no contexto educacional.

4 REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Salete Fábio. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. Revista do Ministério Público do Trabalho, v. 11, n. 21, p. 160-173, 2001.

BRASIL. C.N.E. Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência. Estatuto da Pessoa com Deficiência. n. 13.146, 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação - CNE. Educação Básica. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Brasília, MEC, 1996. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm> Acesso em 20 de julho 2020.

CAMPOS, Sofia Margarida Guedes; MARTINS, Rosa Maria Lopes. Educação especial: Aspectos históricos e evolução conceptual. Millenium-Journal of Education, Technologies, and Health, n. 34, p. 223-231, 2016.

GARGHETTI, Francine Cristine; MEDEIROS, José Gonçalves; NUERNBERG, Adriano Henrique. Breve história da deficiência intelectual. Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID), n. 10, 2013.

GUGEL, Maria Aparecida. A pessoa com deficiência e sua relação com a história da humanidade. Florianópolis: Obra Jurídica, 2007.

MIRANDA, Arlete Aparecida Bertoldo. Educação Especial no Brasil: desenvolvimento histórico. Cadernos de história da educação, v. 7, p. 29-42, 2008.

UNESCO. Necessidades Educativas Especiais: Declaração de Salamanca sobre princípios, política e prática na área das necessidades educativas especiais. Lisboa: IIE. Inovação, 7, n.º 1, separata, 1994.

VIANA, Flávia Roldan; GOMES, Adriana Leite Limaverde. A produção escrita de pessoas com deficiência intelectual na interação com as tecnologias digitais da informação e comunicação. Revista Educação Especial, v. 30, n. 58, p. 297-311, 2017.

Capítulo 3



10.37423/230307370

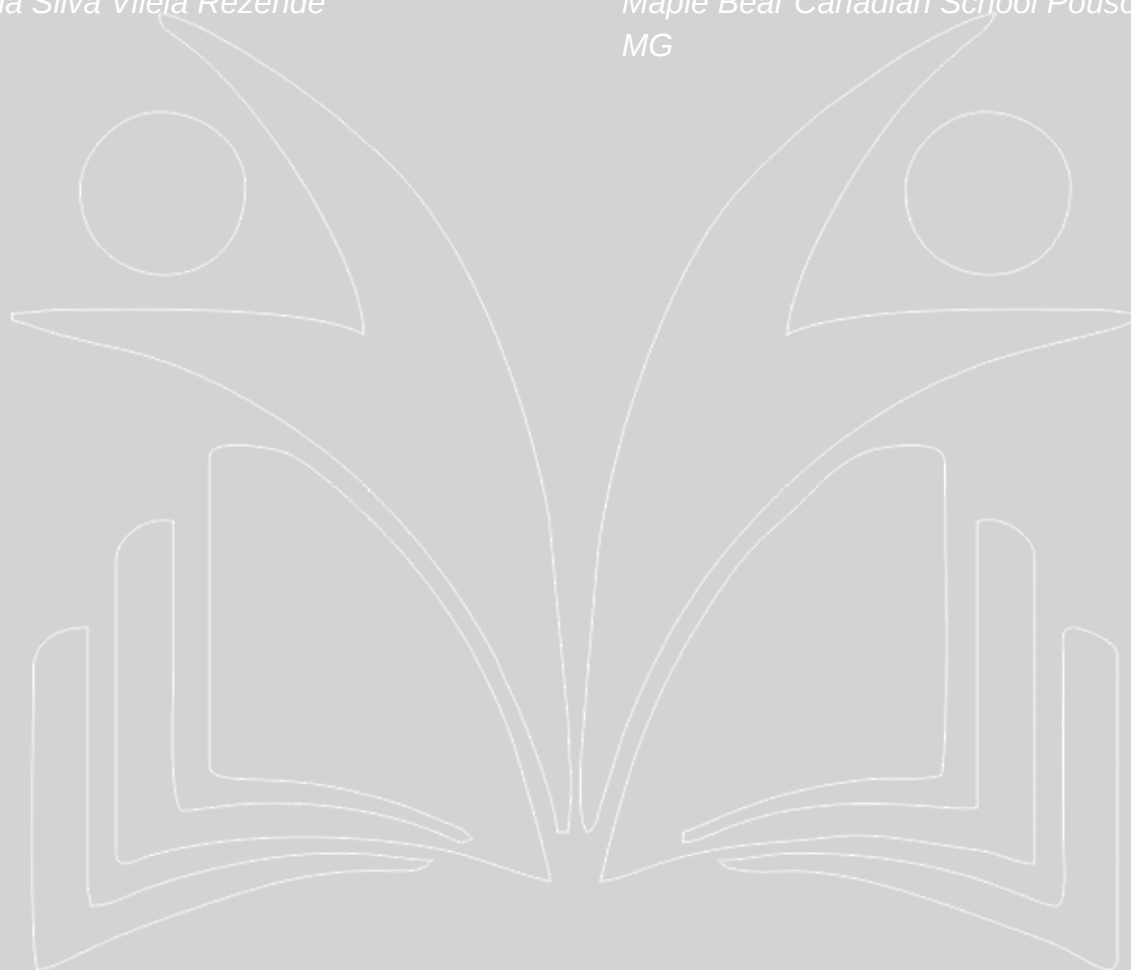
A TUTORIA ON-LINE NO CONTEXTO DA GERAÇÃO DE SABERES CONECTADOS

Cláudia Regina Paese

Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá

Fernanda da Silva Vilela Rezende

*Maple Bear Canadian School Pouso Alegre –
MG*



1. DELIMITAÇÃO DO TEMA

A pesquisa analisa a docência em Educação à Distância (EAD) em ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), com ênfase no estudo da tutoria on-line no contexto da geração de saberes conectados. Em EAD existe uma separação física entre estudantes e professores e por isso é freqüente e necessário o uso de tecnologias da informação, comunicação e multimídia.

O objetivo é investigar e, por conseguinte analisar as práticas educativas dos docentes (tutores) em EAD, estudar as relações do trabalho docente com as tecnologias de informação e comunicação, bem como as implicações epistemológicas, culturais e institucionais destas relações. Explicitando assim o caráter político-pedagógico das políticas de formação inicial e continuada em EAD para a docência, ou tutoria on-line. E mais especificamente a **Análise da Relação entre Tutor e Aluno na Educação a Distância (EAD) Baseada em Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA)**.

A existência de Cursos de Formação de Orientadores Acadêmicos e Professores Formadores que é oferecido para diferentes agentes do processo educativo em EAD, tem como o objetivo o ato de refletir sobre a orientação de cursos a distância, assim promovendo um espaço de formação continuada de professores.

O objeto de estudo são as práticas docentes orientadas e desenvolvidas pelo Centro Integrado de Aprendizagem em Rede - Ciar, órgão suplementar da UFG, que contribui com suporte a projetos que utilizam tecnologias nos processos acadêmicos em EAD, e que também contribui para a implantação e consolidação do sistema da Universidade Aberta do Brasil em parceria com a UFG.

O Centro Integrado de Aprendizagem em Rede (CIAR) oferece apoio às unidades acadêmicas quanto à realização de cursos de graduação e nos cursos de Pós-Graduação Lato Sensu na modalidade a distância - EaD. Esse apoio refere-se à orientação e acompanhamento dos *Projetos Pedagógicos* dos cursos, assessoria no processo de reconhecimento dos cursos junto ao Ministério da Educação e Cultura (MEC), coordenação da produção de material didático, à formação de profissionais envolvidos nas atividades de ensino-aprendizagem em rede desenvolvidos pela UFG (Professores Formadores, Tutores, Orientadores Acadêmicos), bem como auxílio às diversas atividades acadêmicas desenvolvidas pelas coordenações pedagógicas.¹

Atualmente os cursos de EaD ofertados pela UFG vinculam-se ao Sistema da Universidade Aberta do Brasil (UAB) e Programa Pró-Licenciatura. Na graduação são: Administração, Artes Cênicas, Artes Visuais, Ciências Biológicas, Educação Física, Física. Na pós-graduação são: Tecnologias Aplicadas ao Ensino Biologia, Gênero e Diversidade na Escola, Metodologia do Ensino Fundamental, Gestão Escolar, Educação para Diversidade e Cidadania, Epidemiologia. Na extensão os cursos são: Capacitação de

auxiliares de biblioteca, Curso de educação integral e integrada, Geoprocessamento em saúde, Formação de orientadores e tutores, Formação pedagógica em EAD.

A UAB foi criada pelo Ministério da Educação – MEC para articular e integrar um sistema nacional de educação superior. Diversas instituições públicas de ensino superior participam da UAB, entre elas a UFG, objetivando levar o ensino superior público de qualidade a todos os municípios. A participação da UFG na Universidade Aberta reafirma o seu comprometimento com a sociedade goiana, colocando o conhecimento desenvolvido na Universidade à disposição da sociedade, e oferecendo novas formas de aprendizagem em rede.²

A ligação aluno-professor ainda é, no imaginário pedagógico, uma dominante, o que torna a tutoria um ponto-chave em um sistema de ensino a distância (MAIA, 1998, apud NISKIER, 1999, p. 391). Na modalidade EAD o tutor é o ator que estimula a comunicação entre aluno e atividades pré-programadas pelo professor no AVA/Moodle, além de acompanhar o processo avaliativo da disciplina. Faz-se importante ressaltar aqui que com a implementação das TICs no processo ensino/aprendizagem a modalidade EAD é o tutor quem terá a função de dinamizar a construção do conhecimento através da aprendizagem colaborativa.

Concordamos com Nóvoa (1992) que considera necessário na preparação do docente o equilíbrio entre as três dimensões essenciais dessa formação - a preparação acadêmica, a preparação profissional e a prática profissional -, quando se tem em vista um docente autônomo e crítico-reflexivo.

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimento ou de técnicas), mas sim por um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal”. [...] “Por isso, é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência”. (NÓVOA, 1992, p.25)

Nesse processo de formação, é necessário que os professores e os futuros docentes sejam considerados como sujeitos construtores do projeto educativo em que estão envolvidos. Neste sentido, a própria prática pedagógica do professor que atua em cursos de formação docente é um elemento importante nessa formação, pois ela expressa a concepção de trabalho docente, ensino e de formação que ele adota. Sua prática deve ser coerente, portanto, com a teoria que a sustenta. Para (GONZALO et al, 2011, p.3)

el desarrollo profesional continuo del profesorado se erige en un aspecto fundamental para lograr un proceso realmente integrador de las herramientas tecnológicas. A diferencia de otros recursos educativos, estos se caracterizan esencialmente por dos componentes interrelacionados: el tecnológico y el pedagógico.

A importância desta pesquisa está relacionada ao estudo das funções desempenhadas pelo tutor. Dentre elas está o trabalho de coordenar as atividades individuais, aconselhar e orientar, ajudar a montar o percurso da formação do aluno, promover a comunicação, organizar os grupos de trabalho, analisar as interações, motivar e facilitar o uso dos recursos computacionais, responder às questões individuais ou coletivas, bem como as moderar a interação.

Neste processo de aprendizagem o tutor assume o papel de mediador. A teoria que evolve o conhecimento produzido nesta relação é a teoria sócio-histórico-cultural de Vygotsky. Seu objetivo é entender a educação como um processo de aprendizagem colaborativa sócio-histórica baseada na interação. Isso permite analisar os sujeitos que participam do processo de aprendizagem e utilizam ferramentas conectoras, a fim de entender como os “saberes conectados” podem ser gerados quando é apreendido em redes de comunicação virtual.

A aprendizagem colaborativa possibilita que os sujeitos de uma comunidade virtual contribuam com seus conhecimentos em rede. Segundo George Siemens (2010), “o conhecimento é um sistema de formação de conexões.”³ O processo de aprendizagem não envolve apenas a ligação tutor/aluno, mas sim todos que participam do grupo virtual de discussão/fórum de discussão/de aprendizagem em rede. Os estudos sobre as “redes virtuais de aprendizagem” apresentaram evolução ao longo das últimas décadas. O saber conectado gerado e apreendido por estes sujeitos será analisado e interpretado a partir da teoria de Vygotsky.

Tomamos como hipótese que o tutor pode vir a ser um agente de efetivação do saber conectado, novo paradigma de ensino-aprendizagem no AVA. A priori podemos afirmar que o seu trabalho conecta os atores do processo de ensino e aprendizagem, de modo a desenvolver a geração de inteligências conectadas Kerckhove (1995), o que se aproxima do conceito de inteligência coletiva proposto por Lévy (1992). Segundo ele, o uso de processos de comunicação e tecnologias em rede desloca a estrutura tradicional e formal para a especificidade de cada aprendente, personalizando e individualizando as necessidades pedagógicas do aprendente e influenciando na concepção e ação do docente. Um dos objetivos desta pesquisa é testar a hipótese acima formulada

2. DEFINIÇÃO DO PROBLEMA,

A tutoria tem se revelado um caminho no desenvolvimento de estratégias de formação diferenciada e qualificada dos acadêmicos, disseminando novas idéias, estratégias e experiências pedagógicas.

Os estudos sobre a tutoria on-line a distância, devem focar esta nova dimensão educativa, “a fluidez do conhecimento e conhecimento distribuído” (SIEMENS; DOWNES, 2010). Trata-se de um novo desafio que se coloca a EAD em utilização dos AVA. Nesse processo o papel do tutor a distância se apresenta como elo desta aprendizagem em rede, explorando assim as possibilidades pedagógicas das novas tecnologias da informação e comunicação. Questionamentos como: quem é o tutor? O tutor ensina? Em que consiste o ensino do tutor? Quais seriam seus papéis e funções? Qual a importância da tutoria no contexto do curso a distância online? Como é a qualidade do material didático utilizado? Porquê a opção pelo uso da plataforma moodle, já que existem outras? Quais os desafios do ensino e da aprendizagem por meio dos ambientes virtuais de aprendizagem? Como/ de que forma o trabalho do tutor conecta os atores no processo de ensino e aprendizagem, de modo a desenvolver a geração de inteligências conectadas? Como avançar devemos avançar mais em EAD e focar esta nova dimensão educativa, “[...] a fluidez do conhecimento e conhecimento distribuído” (SIEMENS; DOWNES, 2010)⁴? De que forma se dá o conhecimento conectado? Ele realmente é gerado a partir da interação dos sujeitos mediada pelo trabalho do tutor em Ambientes Virtuais de Aprendizagem? Qual o processo que percorre o tutor para introduzir as atividades pré-programadas pelo professor no AVA/Moodle? Como ocorre o acompanhamento do processo avaliativo da disciplina, pela qual o tutor é responsável? Qual o modelo de EAD utilizado pela tutoria na atualidade: modelo instrucional, modelo interativo ou modelo colaborativo?

Partindo desses questionamentos e da hipótese enunciada formulamos o seguinte problema de pesquisa: **“A PRÁTICA DA TUTORIA CONECTA OS DIFERENTES SABERES EM AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM?”**

O objetivo da investigação é analisar os sujeitos que participam do processo de aprendizagem e utilizam ferramentas conectoras, a fim de entender como os “saberes conectados” podem ser gerados. Em outras palavras, o conhecimento produzido por estes sujeitos parte do saber formal da escola, mas se transforma quando é apreendido em redes de comunicação virtual.

3. JUSTIFICATIVA

Considerando as possibilidades abertas pelas TICs para o processo de aprendizagem, faz-se necessário analisar como essas tecnologias permitem que o aluno já familiarizado com tais dispositivos produza conhecimento. Dado o impacto social que o computador e suas tecnologias inteligentes causaram na sociedade, o EAD não poderia deixar de ser por elas influenciado. O saber gerado tende a ser cada vez

mais produzido em redes de colaboração, ao invés de se restringir aos limites do modelo tradicional, em que o aluno é receptor da mensagem emitida pelo professor e, individualmente, procura aprender. Trata-se de um saber que é interacional e gera um conhecimento conectado, estruturado em um “coletivo inteligente”. Busca-se entender tanto a elaboração de atividades e modos de desenvolvê-las on-line pela tutoria (docência), quanto o desencadeamento de interações sociais que possam ser realmente significativas para a aprendizagem dos alunos. Não ainda encontramos estudos em EAD que abordem a temática proposta por nós.

4. REFERENCIAL TEÓRICO

Giddens (1997) contextualiza o desenvolvimento das sociedades sob o ponto de vista das transformações nas relações sociais com o espaço e tempo. O que segundo Belloni (1999) são interações que de um lado criam demandas que necessitam de atendimento quase que imediatos, por outro lado exigem novas competências dos profissionais como adaptabilidades, flexibilidade, capacidade de resolver problemas e principalmente de estudar e trabalhar em grupo. Para (GONZALO et al , 2011, p.2).

La inserción de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) a lo largo de la última década ha supuesto un cambio en la educación, produciendo un gran impacto en el sistema educativo (creación de infraestructuras, formación del profesorado, etc.).

A inserção de tecnologias na educação traz ao professorado um novo saber que engloba [...] conhecimentos, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, tudo o que foi muitas vezes chamado de saber, de saber-fazer e de saber-ser”. (TARDIF,2002, p.212)

Ainda para o autor

Esses saberes se formam, por um lado, partindo das condições concretas, nas quais o trabalho dos docentes se realiza e, por outro lado, levando em conta sua personalidade e experiência profissional (TARDIF, 2008, p.16).

Sendo assim a EAD surge com uma nova proposta para atender a esta nova demanda, e se utilizando das TICs elenca o processo de difusão tecnológica. Para Rogers (1995) apud Goulart

A difusão é o processo pelo qual uma inovação é comunicada através de certos canais durante o tempo para os membros de um sistema social . A inovação é entendida como a idéia, prática ou algo que para um indivíduo ou grupo é percebido como novo. ⁵

Partindo do pressuposto que os alunos em EAD quando trabalham em grupo, em outro modelo de aprendizagem que não o formal/clássico, apresentam maior capacidade de processamento do

conhecimento do que quando trabalham individualmente. Esta proposta de aprendizagem trazida pelas TICs remonta os estudos de Schön (1983) divulgado em seu livro “ The Reflective Practitioner”, produção sobre a necessidade do professor refletir sobre a sua prática, antes, durante e depois dela.

Evidencia-se, assim, que a aprendizagem com qualidade implica considerar estes grupos como sistemas de processamento de informação.

As TICs deixaram de ser entendidas como "ferramentas" com as quais podemos realizar determinadas tarefas e passam a ser incorporadas ao nosso modo de ser, e de interagir, diminuindo os espaços e tempos de comunicar, de acessar e receber informação. Logo, começam a influenciar o nosso modo de agir e pensar, passando a ser estruturantes do nosso pensamento (ALMEIDA; VALENTE, 2010)⁶.

A mudança de comportamento do professor diante das TICs traz o que para Stenhouse sintetizava em suas análises sobre a formação de professores, reporta a uma mudança de perspectiva sobre sua formação [...] It is not enough that teachers work should be studied they need to study it themselves . (1975, p. 143)

Muito se tem pesquisado e debatido sobre a utilização das novas tecnologias de informação nas instituições de ensino (SILVA, 2001; MORAES, 2002; MORAN, 2004; SUANNO, 2011).

À Internet, em especial, tem-se atribuído um papel de destaque por sua contribuição para o "desenvolvimento de processos construtivos de aprendizagem, para a criação de novos espaços de aprendizagem, de novas formas de representação da realidade, para ampliação de contextos e maior incentivo aos processos de cooperativos de produção de conhecimento [...]". (MORAES, 2002, p. 2)

Neste contexto de TICs a EAD tem melhorado muito com relação a disponibilização de conteúdos para os alunos. Os AVAs tem se mostrado portadores e facilitadores de de aprendizagem para o aluno , onde páginas criativas inseridas no Moddle por parte dos tutores, tem trazido riqueza e um fácil entendimento para realização da atividade por parte do alunado. Para Goulart

As aplicações de EAD baseadas na web requerem qualidade na elaboração de seus conteúdos e nos estudos da aplicabilidade das linguagens midiáticas (vídeos, áudio, animações, etc) em sua elaboração e resultados⁷.

Desta forma, propomo-nos analisar a “aprendizagem colaborativa” tecnologicamente mediada (FLORES; BECERRA, 2002) por ambientes de aprendizagem virtuais. Tais ambientes geram novos sujeitos com “saberes conectados”, (DOWNES, 2006; SIEMENS, 2004), cujo conhecimento gerado por estes sujeitos tem como partida o conhecimento formal da escola, mas que se transforma quando é apreendido em redes de comunicação virtual.

Os diferentes atos, quando realizados em grupo colaborativamente por meio das ferramentas virtuais (WebQuest, Blog, Redes Sociais e outros), ou mesmo jogos e atividades em grupos em sala de aula, são formas de comunicação que propiciaram a construção de conhecimento dos alunos.(NOVIKOFF, 2010, p. 8).

Esta comunicação utilizada entre os usuários de ferramentas virtuais é denominada interatividade, que se tornou

[...] um princípio do mundo digital e da cibercultura, isto é, do novo ambiente comunicacional baseado na internet, no *site*, no *game*, no *software*.[...] É o modo de comunicação que vem desafiar professores e gestores da educação, igualmente centrados no paradigma da transmissão, a buscar a construção da sala de aula onde a aprendizagem se dá com a participação e cooperação dos alunos (SILVA, 2001, p. 1).

Segundo o autor a interatividade “[...] significar a comunicação entre interlocutores humanos, entre humanos e máquinas e entre usuário e serviço.” (SILVA, 2001, p. 5). A partir desta interação possibilitada pelo educador em sala de aula, entende-se que os alunos estão prontos para interagir uns com os outros e colaborarem para uma aprendizagem em conjunto.

Para Lévy (1992, p. 135),

Não há mais sujeito ou substância pensante, nem “material”, nem “espiritual”. O pensamento se dá em uma rede na qual neurônios, módulos cognitivos, humanos, instituições de ensino, línguas, sistema de escrita e computadores se interconectam, transformam e traduzem representações.

Esses ambientes oferecem

os meios para avaliações das habilidades metacognitivas, das estratégias de aprendizagem e do histórico das mudanças ocorridas no desempenho dos estudantes ao longo do curso, provendo evidências acerca dos processos envolvidos nas atividades educativas em espaços digitais e subsídios sobre a efetividade das tecnologias educacionais (Gibson, 2003; University of Warwick, 2004, apud Laguardia et al. 2007, p. 520).

Os estudos sobre as “redes virtuais de aprendizagem” apresentou uma evolução ao longo das últimas décadas.

A literatura sobre aprendizagem e redes progrediu na última década, como indicado por centros universitários, tais como o Helsinki’s Centre for Research no Networked Learning and Knowledge Building (Universidade de Helsinki), projetos de pesquisa na Open University of the Netherlands (2006) e Lancaster University (2004) e doutorados (de Laat, 2006), pesquisando a adequação das redes como um suporte estrutural para a educação. No entanto, o termo “rede” tornou-se um pouco complicado, dificultando a discussão sobre aprendizagem.⁸

Para Siemens (2010) o conectivismo tornou-se o novo paradigma de ensino-aprendizagem. Segundo o autor, sua origem é de

2004 através da publicação de um texto online *Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age* (2005) e tem sido desenvolvido e divulgado através da publicação de artigos em suporte de papel e online, de capítulos de livros, da participação em encontros científicos e da organização de um curso online, através da Universidade de Manitoba onde participaram 2 400 pessoas espalhadas pelo globo. As teorias conectivistas estão sintetizadas pela mão de George Siemens na obra *Knowing Knowledge* (2006).⁹

Segundo Siemens o conectivismo ou conhecimento conectado produzido por estes sujeitos aborda

[...] em rede fenómenos complexos ilustra o que eu e outros (como o Stephen Downes) temos chamado de conectivismo e de conhecimento conectivo. Em vez de estarmos face a uma só fonte confiável, indivíduos e organizações desenvolvem redes de conhecimento especializadas. Esta rede - associada à visualização de dados - torna possível distinguir a informação de valor da irrelevante. De certa forma, a rede é um agente cognitivo que ultrapassa as limitações individuais. Eu posso não ser capaz de identificar todos os elementos que compõem a informação de qualidade, mas uma rede social e tecnológica sim.¹⁰

Stephen Downes, outro importante teórico do conectivismo, postula que a “[...] aprendizagem ocorre em comunidades e que a prática da aprendizagem é a própria participação na comunidade.” (DOWNES apud MOTA, 2009)¹¹. Para Downes, uma rede é fruto de conexões entre pessoas,

[...] comunidades e conteúdos, constitui-se no aspecto fundamental da aprendizagem e pode ser qualificada enquanto uma rede bem sucedida quando apresenta as seguintes propriedades: descentralizadas; distribuídas; desintermediadas; com conteúdos e serviços des-integrados; democráticas; dinâmicas (fluidas) e inclusivas (SIEMENS, 2010).¹²

Siemens reconhece as diversas contribuições originárias das grandes teorias da aprendizagem na formulação do conectivismo

[...] "todas as idéias são herdeiras de outras e todos os conceitos têm raízes". Assim, dentre as principais raízes do conectivismo encontram-se: a noção de comunidade de prática de Lave Wenger e em certa medida de Papert, que considera a aprendizagem como um fenómeno situado, decorrente da participação em comunidades de prática; a aprendizagem social (construtivismo) de Vygotsky e Bruner; mais recentemente elaborados, o trabalho de Stephen Downes sobre conhecimento conectivo e o conceito de conhecimento rizomático e de comunidade como currículo de Dave Cormier, entre tantas outras referências (SIEMENS, 2009).¹³

O conhecimento conectado produzido por estes sujeitos será analisado e interpretado através da teoria sócio-histórica-cultural de Vygotsky (1998).

A priori podemos afirmar que o trabalho do tutor em EAD parece/indica conectar os atores no processo de ensino e aprendizagem, de modo a desenvolver a geração de inteligências conectadas Kerckhove (1995), o que se aproxima do conceito de inteligência coletiva proposto por Lévy (1999).

Segundo este autor, o uso de AVA contribuem para o auxílio das especificidade EAD, dando um caráter mais individualizando das necessidades pedagógicas de cada aluno.

5. OBJETIVOS 5.1 GERAL

Analisar as práticas educativas que geram o conhecimento conectado desenvolvido a partir da interação dos sujeitos (tutor e aluno) em Ambientes Virtuais de Aprendizagem.

5.2 ESPECÍFICOS

1. Analisar a prática da docência na forma de tutoria on-line. Será verificado através da escolha de modelo de educação à distância: modelo instrucional, modelo interativo, modelo colaborativo.]
2. Investigar as práticas educativas baseadas na aprendizagem colaborativa permitida pelas Tecnologias de Informação e Comunicação.
3. Analisar a passagem do saber formal para o saber conectado a partir da aprendizagem colaborativa mediada pelo trabalho dos tutores em ambientes virtuais de aprendizagem.

6. METODOLOGIA

Para Gil (1999, p.42), a pesquisa tem um caráter pragmático, é um

processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico. O objetivo fundamental da pesquisa é descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos.

Em termos metodológicos, as análises feitas neste estudo serão orientadas pelas diretrizes da pesquisa qualitativa. No campo das Ciências Sociais e Humanas a pesquisa qualitativa é amplamente utilizada , justamente por se tratar de um campo de conhecimento cujos preceitos e problemáticas tem natureza diferenciada do campo, genericamente nomeado das Ciências Exatas. Para (DENZIN e LINCOLN, 2006, p. 17). “[...] a pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo”.

Segundo alguns autores a pesquisa qualitativa é muito mais utilizada devido a uma série de características próprias. Segundo (PIRES, 2008, p, 90) em especial, sua utilização é devido a

- a) Sua flexibilidade de adaptação durante o desenvolvimento, inclusive no que se refere a construção progressiva do próprio objeto de investigação; b) por sua capacidade de se ocupar de objetos complexos, como as instituições sociais, os grupos estáveis, ou ainda, de objetos ocultos, furtivos, difíceis de apreender ou perdidos no passado; c) por sua capacidade de englobar dados heterogêneos, ou como sugeriram Denzin e Lincoln (1994, p.2), de combinar diferentes técnicas de coleta de dados; d) por sua capacidade de descrever em profundidade vários aspectos importantes da vida social concernente à

cultura e a experiência vivida, justamente devido à sua capacidade de permitir ao pesquisador dar conta (de um modo ou de outro) do ponto de vista do interior, ou de baixo; e) finalmente por sua abertura para o mundo empírico, a qual se expressa., geralmente, por uma valorização da exploração indutiva do campo da observação, bem como por sua abertura para a descoberta de “fatos inconvenientes” Weber, ou de “casos negativos”. Ela tende a valorizar a criatividade e a solução de problemas teóricos propostos pelos fatos inconvenientes.

A análise, portanto, é de cunho interpretativista e está centrada, no contexto de ensino/aprendizagem: o virtual. Segundo Patton (2002, p. 13) uma pesquisa

oferece uma forma simples de escolha entre métodos quantitativos e qualitativos ao exemplificar, de maneira pragmática: “se você quer saber quanto uma pessoa pesa, use uma escala (...). Se você quer entender o que o peso significa para ela (...) você precisa questioná-la, descobrir suas experiências e ouvir suas histórias”.

Existe um propósito comum em analisar o significado atribuído pelos sujeitos aos fatos, relações e práticas, avaliando tanto as interpretações quanto as práticas dos sujeitos (BOSI; MERCADO, 2004). A abordagem qualitativa se caracteriza por ter como fonte direta de dados o ambiente natural e o pesquisador como seu principal instrumento, e por coletar dados predominantemente descritivos. (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

Será utilizada a técnica da entrevista semi-estruturada e análise dos relatórios de atividades dos tutores, visto neles estão registrados tanto as atividades pré-programadas pelo professor, em que cabe ao tutor inserir a atividade no AVA, além de observações das aulas tutoriais. Para Wolcott (1994, p. 256) [...] a interpretação são as repostas para o questionamento inerente a qualquer um que conduza uma pesquisa qualitativa e que queira descobrir o seu propósito ou em outras palavras: “e daí?”.

Essa metodologia fornecerá base empírica para testar a hipótese de que o tutor on-line é um agente conector dos saberes, pois o seu trabalho consiste em coordenar as atividades individuais e os passos da aprendizagem, aconselhar e orientar; ajudar a montar o percurso da formação; promover a comunicação; organizar os grupos de trabalho; analisar as interações; motivar e facilitar o uso dos recursos computacionais; responder às questões individuais e/ou coletivas, bem como as modera.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, M.E.B.; VALENTE, J.A. Tecnologias e currículo: trajetórias convergentes ou divergentes? São Paulo: Editora Paulus, 2010 (em produção). Disponível em As tecnologias de informação e comunicação no ensino médio <http://lucianoborgesdebraganca.blogspot.com/2011/03/as-tecnologias-de-informacao-e.html> Acesso em: 12 out. 2011.
- ALMERICH, Gonzalo et al. Las necesidades formativas del profesorado en TIC: perfiles formativos y elementos de complejidad. *Relieve*, v. 17, n. 2, 2011.
- BELLONI, M. L. Educação à distância. Campinas: Editores Associados, 1999.
- BOSI, M. L. M; MERCADO F. J. M. (Org.). Pesquisa qualitativa de serviços de saúde. Petrópolis: Vozes; 2004.
- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (org) O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- DOWNES, S. Learning networks and connective knowledge. Instructional Technology Forum. In MOTA, José Carlos. Da Web 2.0 ao e-Learning 2.0: Aprender na rede.128f. 2009. Dissertação de mestrado em Ciências da Educação, especialidade Pedagogia do e-Learning, Universidade Aberta, Portugal. Disponível em: <http://orfeu.org/weblearning20/> Acesso em: 8 jan. 2012.
- FLORES, J.; BECERRA, M. La educación superior en entornos virtuales: el caso del programa Universidad Virtual de Quilmes. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes, 2002.
- GIBSON, D. Network-based assessment in education. In LAGUARDIA, Josué et al. Avaliação em ambientes virtuais de aprendizagem Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 33, n. 3, p. 513-530, 2007.
- GIDDENS, A. Modernidade e identidade pessoal. Oeiras: Celta, 1997.
- GIL, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. São Paulo: Atlas, 1999.
- GOULART, Elias Estevão. Ensino à distância: mito ou realidade? Disponível em http://intermidias.com/txt/ed7/textos/COMUNICACAO_Ensino%20a%20Distancia%20Mito%20ou%20Realidade_Elias%20goulart.pdf Acesso em: 12 mar. 2012.
- KERCKHOVE, Derrick. A pele da cultura: uma investigação sobre a nova realidade eletrônica. Lisboa: Relógio D'água Editores, 1995.
- LÉVY, Pierre. As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática. Lisboa: Instituto Piaget, 1992.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. E. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- MORAES, M. C. Tecendo a rede, mas com que paradigma? In: MORAES, M. C. (org.) Educação a distância: fundamentos e práticas. Campinas: UNICAMP/NIED, 2002.
- MORAN, J. M. Os novos espaços de atuação do professor com as tecnologias. *Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 4, n. 12, p. 1-9, 2004.

NISKIER, Arnaldo. Educação a Distância: A Tecnologia da Esperança. São Paulo, Loyola, 1999.

NOVIKOFF, C.; GASPAR, J. C. G. Teoria colaborativa na perspectiva sócio-histórica: um constructo a ser feito para o ensino da matemática. IV Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade. UNIGRANRIO, 2010.

NÓVOA, Antonio. Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PATTON, M. Q. Qualitative research and evaluation methods. California: Sage, 2002.

PIMENTEL, N. M. 2006. Educação a Distância. Florianópolis – SEAD/UFSC. In CAMPOS, Fernanda C. A. et al. Fundamentos da educação a distância, mídias e ambientes virtuais. Juiz de Fora: Editar, 2007.

PIRES, A. P. Sobre algumas questões epistemológicas de uma metodologia geral para as ciências sociais. In: POUPART, J. et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008.

SCHÖN, D. The reflective practitioner. Londres: Temple Smith, 1983.

SIEMENS, G. ¿Qué tiene de original el conectivismo? Disponível em:

<http://humanismoyconectividad.wordpress.com/2009/01/14/conectivismo-siemens/> Acesso em: 6 out 2011.

_____. A informação torna-se conhecimento através das conexões. Disponível em: Disponível em:

<http://www.educare.pt/educare/Atualidade.Noticia.aspx?contentid=7803CC2C0128DB46E0400A0AB8002557&channelid&opsl=1> Acesso em: 15 jan. 2012.

_____. A informação torna-se conhecimento através das conexões. Disponível em: <http://www.educare.pt/educare/Atualidade.Noticia.aspx?contentid=7803CC2C0128DB46E0400A0AB8002557&channelid&opsl=1> Acesso em: 02 out 2011.

_____. A informação torna-se conhecimento através das conexões. Disponível em: <http://www.educare.pt/educare/Educare.aspx>. Acesso em: 05 out 2011.

_____. Conectivismo: una teoría del aprendizaje para la era digital. Disponível em: <http://humanismoyconectividad.wordpress.com/2009/01/14/conectivismo-siemens/> Acesso em: 02 out 2011.

_____. Connectivism: a learning theory for the digital age. Disponível em <http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm> Acesso em: 15 out 2011.

_____. Uma breve história da aprendizagem em rede. Disponível em: http://www.4shared.com/document/SXd92BU6/Uma_breve_historia_da_aprendiz.html Acesso em: 02 out 2011.

SILVA, M. Sala de aula interativa: a educação presencial e a distância em sintonia com a era digital e com a cidadania. Disponível em:

<http://www.rbc.org.br/educom/intercom/sala_de_aula_interativa.pdf> Acesso em: 06 out 2011.

SUANNO, M. V. R. Novas tecnologias de informação e comunicação: reflexões a partir da teoria Vygotskyana. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/seminario2003/texto16.htm>> Acesso em: 16 out 2011.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais. Petrópolis: Vozes, 2008.

VIYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WOLCOTT, H. F. Transforming qualitative data: Description, analysis, and interpretation. Thousand Oaks, CA: Sage, 1994.

STENHOUSE, L. An introduction to curriculum research and development. London: Heinemann, 1975.

Capítulo 4



10.37423/230307383

O DESAFIO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR FRENTE AO FENÔMENO DAS FAKE NEWS

Alysson Rodrigo Fonseca

*Universidade do Estado de Minas Gerais -
UEMG*

Fernanda Eduarda Aparecida Andrade de Souza

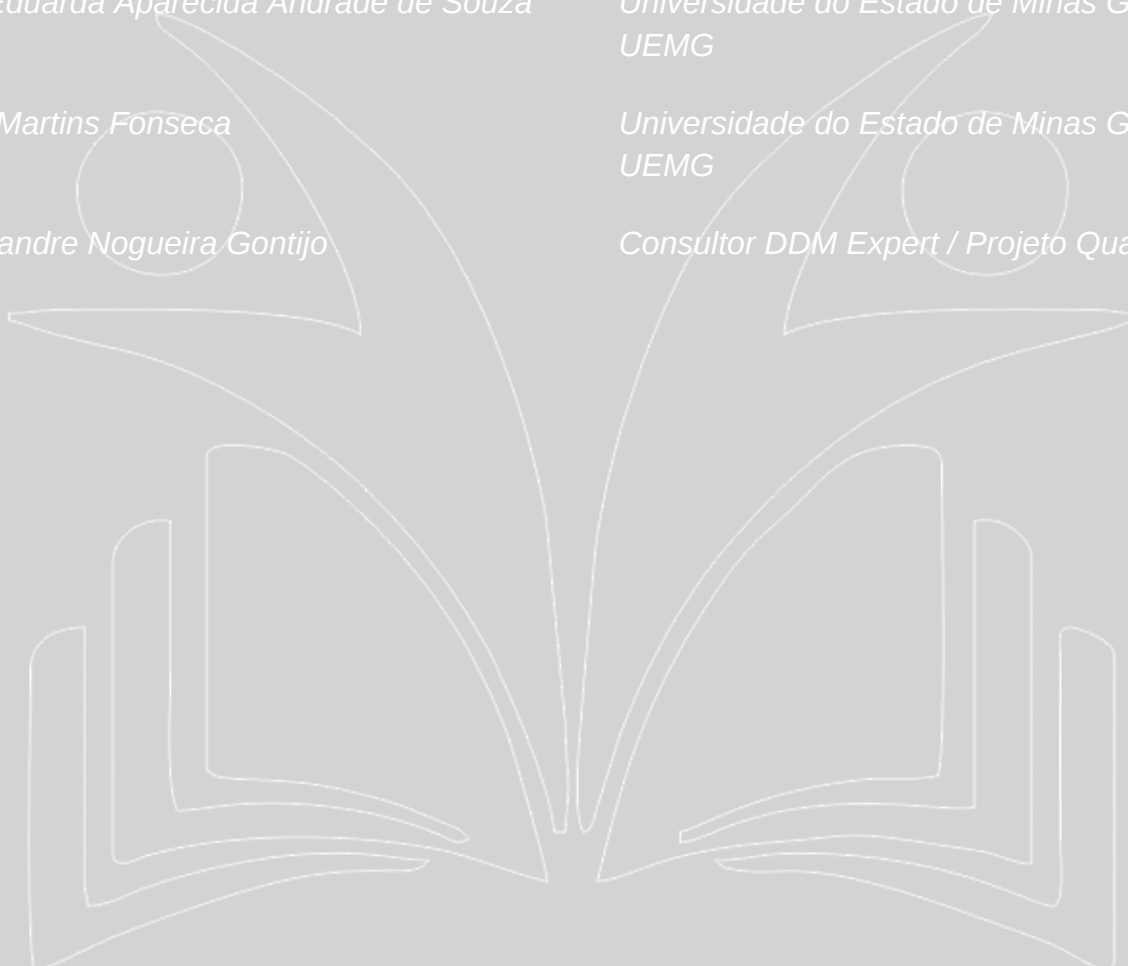
*Universidade do Estado de Minas Gerais -
UEMG*

Ana Paula Martins Fonseca

*Universidade do Estado de Minas Gerais -
UEMG*

Roger Alexandre Nogueira Gontijo

Consultor DDM Expert / Projeto Qualifica



INTRODUÇÃO

A informação faz parte do cotidiano das pessoas e da sociedade, sendo, portanto, fundamental na construção do conhecimento. Como um dos maiores fenômenos da contemporaneidade, a Internet surge no final dos anos cinquenta, não se tendo ideia da proporção que ela tomaria ao longo dos anos, se tornando a principal fonte de informação mundial, promovendo novos padrões de acessos e de busca de informação e podendo ser acessada em diferentes suportes, como também permitindo aos usuários uma maior participação e colaboração dos conteúdos (SILVA, 2019).

Em virtude da grande quantidade de informações veiculadas pela internet e que chegam até as pessoas, tem-se verificado um aumento no compartilhamento de notícias falsas, pois devido ao excesso de informação e falta de mecanismos de análise e seletividade, a internet se transformou em um terreno fértil para a propagação dessas informações e notícias, também chamadas *Fake News* (LIMA e AMARAL, 2018; SILVA, 2019).

As *fake news* são criadas nos ambientes virtuais com a intenção de manipular a opinião pública, sendo usadas como ferramentas estratégicas de grande peso numa sociedade conectada em plataformas midiáticas digitais (PACHECO e PAIVA, 2022). De acordo com Alves e Maciel (2020), são informações cuja disseminação não possui necessariamente o objetivo de manipulação do receptor com o intuito de enganar, mas é mais precisamente concebida como uma informação disseminada com o objetivo de convencimento ou fortalecimento de uma posição no interior de uma disputa narrativa em um contexto altamente polarizado.

Tal fenômeno permeia toda a esfera das informações difundidas em rede em variados espaços comunicacionais expressos por meio de opiniões e comportamentos, causando influências e mudanças de percepção nas esferas emocionais e crenças pessoais (LIMA e AMARAL, 2018; SILVA, 2019). Oferecem um grande risco para as relações sociais e para a cidadania, sendo veiculadas primordialmente pela internet, que tem se tornado cada vez mais acessível a uma grande parcela das crianças e jovens em idade escolar.

Nas escolas, os alunos geralmente têm a oportunidade de usufruir de sites de busca, de vídeos tutoriais e de muitos outros recursos que ultrapassam as possibilidades oferecidas pela escola tradicional como aulas presenciais, bibliotecas e livros didáticos. Entretanto, para além da contribuição nas atividades escolares e do desenvolvimento de uma autonomia na construção do conhecimento, a

internet também é um ambiente em que se propaga as *fakes news* (BERRIBILI e MILL, 2018; SOUZA e FEITOSA, 2021).

Ao buscarem informações na internet, seja para o entretenimento, comunicação ou atividades escolares, na maioria das vezes os estudantes se preocupam apenas com o acesso, sem pensar no conteúdo e/ou contexto da informação. Eles recebem, a todo o momento, uma enxurrada de informação, sendo expostos a estímulos, condicionamentos e provocações sensoriais que muitas vezes nem o próprio aluno e nem o professor conseguem processar e acompanhar. Além disso, o tratamento dos meios de comunicação em sala de aula pode causar insegurança dos professores quanto ao uso pedagógico da *web*. (PACHECO e PAIVA, 2022).

A partir desse contexto, torna-se necessário o desenvolvimento de habilidades para o acesso e uso da informação a fim de distinguir verdadeiras e falsas, bem como adquirir uma maior consciência social em relação à responsabilidade cidadã de replicar informações verídicas advindas de fontes consideradas fidedignas (CORRÊA e CUSTÓDIO, 2018; PACHECO e PAIVA, 2022). Aliado a isso, é iminente a necessidade de pensar sobre formas que aproxime o professor dos meios de comunicação e aproveite suas potencialidades.

A partir dessas premissas, este trabalho constou de uma revisão de literatura e pesquisa eletrônica em artigos, dissertações e teses, que buscou pensar e apontar formas de como o professor pode contribuir para que seus alunos sejam capazes de executar uma leitura crítica dos conteúdos midiáticos, incentivando seus estudantes ao senso crítico e análise científica das informações que recebe, identificando notícias falsas ou distorcidas e não contribuindo em sua propagação.

A ESCOLA, O PROFESSOR E AS *FAKE NEWS*

As *fake news* consistem em um ecossistema desinformativo de conteúdos falseados e ou descontextualizados em redes sociais e tem como base a utilização por grupos de usuários com os mesmos pensamentos ideológicos, no sentido de reforçar conhecimentos pré-existentes (DELMAZO e VALENTE, 2018). A forma a qual atualmente uma informação é desenvolvida, compartilhada, curtida, detestada e comentada oferece as *fakes news* uma combustão espontânea descontrolada que faz com que o processo de disseminação ganhe dinamismo, velocidade e tenha o suporte tecnológico para atingirem proporções gigantescas. Assim, a rápida difusão do uso das redes sociais, WhatsApp, Instagram, Facebook, Twitter, Telegram, e o apelo emocional das *fake news* fazem com que elas tenham um grande poder viral se espalhando rapidamente (PACHECO e PAIVA, 2022).

O fenômeno das fake News é, portanto, capaz de influenciar negativamente a sociedade, alterando condutas e influenciando ações que podem ser prejudiciais para diversos âmbitos, tal como o educacional. Portanto, segundo Silva (2021), desdenhar e não dar a devida importância ao poder devastador que falsos conhecimentos podem causar, potencializados pela velocidade de disseminação da internet é um grande erro capaz de eleger candidatos, alterar políticas públicas governamentais e causar a longo prazo danos biopsicossociais profundos e de difícil enfrentamento. Aliado a isso, a facilidade ofertada pela rede pode causar prejuízos ao processo de ensino aprendizagem, uma vez que, o próprio estudante pode perfazer o caminho até a informação.

No contexto da ciência, são muitas as *fake news* que distorcem ou contestam conhecimentos científicos, levando a desinformação aos campos do meio ambiente, da tecnologia, da saúde, e das demais áreas que são fundamentadas na ciência, podendo causar impactos negativos de grandes proporções (SOUSA e FEITOSA, 2021). Para Bauer et al. (2019) e Viera et al. (2019), existe uma correlação das notícias falsas com o declínio da reputação da ciência na atualidade, de forma que a comunidade científica tem perdido a autoridade com relação a diversos temas, tal como as questões de saúde pública, como por exemplo, no que se refere à necessidade de vacinação, gerando insegurança e incerteza em alguns pais acerca da vacinação dos filhos e da sua própria, e, por conseguinte, aumentando a vulnerabilidade da população a doenças.

A educação digital e o desenvolvimento do pensamento crítico são, atualmente, as principais armas no combate as notícias falsas que são compartilhadas e repostadas muitas vezes por pessoas que acreditam cegamente naquela informação por ter vindo de um site ou mesmo ter sido compartilhada por alguém conhecida (PACHECO e PAIVA, 2022). Considerando esse contexto, Freire (2002) complementa ser de fundamental importância a construção de uma educação de caráter crítico, que garanta a capacidade de detecção de conteúdos falseados ocultos em notícias que estão em circulação.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é o documento responsável por nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino, assim como, fornece competências e habilidades necessárias a serem desenvolvidas pelos estudantes da educação infantil, ensino fundamental e médio. Dessa maneira, em sua competência 5, o documento prevê a necessidade de compreender, utilizar e criar tecnologias de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas práticas sociais, assim como, aponta o professor não somente como detentor de conhecimento técnico sobre ferramentas

digitais, mas como um mediador que pode auxiliar os educandos sobre as melhores formas de utilização das tecnologias de informação (BRASIL, 2017).

Percebe-se, portanto, segundo Almeida (2021), a necessidade de formação ampla e global do estudante, que deve ser alguém realmente preocupado com o seu preparo, não somente enquanto em experiência como aluno de uma instituição de ensino, mas como um cidadão crítico, comprometido com o conhecimento e que está integrado a uma sociedade. Assim, considerando-se a escola o espaço onde acontece a intervenção pedagógica, e o professor mediador da formação do aluno, percebe-se a necessidade de se estabelecer um diálogo entre esses segmentos, objetivando adequar o conhecimento difundido no contexto escolar as práticas sociais.

Em função disso, é notório como o papel do professor é de fundamental importância para contribuir com o desenvolvimento crítico dos estudantes, no sentido de aumentar o conhecimento sobre a ciência, bem como, orientar no combate as *fake news*. Sobre essa questão, Azevedo (2008) chama atenção ao fato que o professor, ao trabalhar conceitos científicos com os estudantes, considerando as necessidades da sociedade atual, não tem como ignorar as mudanças que as Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação estão provocando em todos os campos da sociedade - tais mudanças podem ser observadas, por exemplo, na linguagem das pessoas, na mídia, nas brincadeiras das crianças e em muitas outras situações do cotidiano, trazendo consequências, sobretudo, para a educação, levando as instituições educativas, e consequentemente o próprio trabalho docente, a buscarem novos caminhos legitimadores de suas ações.

A partir desse contexto, segundo Pacheco e Paiva (2022), torna-se necessário prover o professor de forma que possa se informar, orientar e relacionar nas mídias para que possa reconhecer quando está sendo enganado e possa decidir de forma consciente o que deve ou não compartilhar. Entretanto, um dos problemas que surgem refere-se ao despreparo dos professores para lidar com as mídias e sala de aula.

A insegurança dos professores em relação ao uso pedagógico dos meios de comunicação, segundo Jawsnicker (2008), se dá pelo fato de que muitas vezes a escola considera contraditória essa relação. De um lado, a mídia é criticada por estimular um consumo alienante, de outro, os professores reconhecem que elas são muito mais atraentes que a escola – no contexto escolar, não é difícil encontrar educadores que tenham dificuldades de acessar um computador, de criar uma rede social ou um Blog, de produzir um jornal em sala de aula, que saiba operar uma máquina fotográfica, ou até mesmo de montar um grupo de pesquisa pelo celular.

Analisando possíveis soluções para esse problema, Kaushik (2012) e Pacheco e Paiva (2022) apontam para a necessidade de capacitação desses profissionais, de forma que possa se informar, orientar e relacionar nas mídias para que possa reconhecer quando está sendo enganado e possa decidir de forma consciente o que deve ou não compartilhar. Aliado a isso, é importante que possam ter um comando mínimo das informações acerca da técnica jornalística, tais como processo de edição, definidores dos critérios de noticiabilidade.

Para que isso seja possível, segundo Pacheco e Paiva (2022), torna-se necessário, portanto, investir sistematicamente nos professores, pois não se justifica um investimento tecnológico em computadores e softwares de última geração na escola e a ausência de políticas públicas que garantam educação continuada dos mesmos em saberes tecnológicos. Dessa forma, ao obter a habilidade em manipular a web e conseguir se inserir no ciberespaço, é que o educador poderá ser o mediador de conflitos que chegam à sala através de notícias mentirosas, além de ser uma boa oportunidade de realizar um trabalho interdisciplinar, trazendo o debate sobre questões polêmicas e duvidosas.

ESTRATÉGIAS E FERRAMENTAS DE ENFRENTAMENTO DAS *FAKE NEWS*

A internet e as redes sociais podem também favorecer o professor como ferramenta de auxílio nas práticas pedagógicas. Conforme Borges (2017), a união da tecnologia com a educação apresenta como fatores positivos, o maior interesse e pró atividade dos estudantes, fortalecimento do vínculo do professor com os alunos, assim como, disputa na elaboração de pesquisas entre discentes. Nesse sentido, o meio digital pode ser utilizado pelos estudantes, desde que, intermediado pelo professor, que através de orientações adequadas guiará o educando no desenvolvimento de senso crítico para diferenciar conteúdos falseados de informações verdadeiras.

Nesse cenário, no qual a liberdade de expressão garantida em Constituição transformou o ambiente virtual em um campo de disputas entre o que é real e o que é ficção (ONGARO, 2019), o desenvolvimento de práticas pedagógicas que visem habilidades na identificação de notícias falsas tornou-se fundamental. Desse modo, para garantir a melhor orientação no âmbito escolar, faz-se necessário o envolvimento dos educadores e educandos no decorrer de todo o processo, desde análise, interpretação, criação e veiculação das informações, assim como, compreensão de diferentes culturas, políticas e forças sociais nos diversos contextos (BUCKINGHAM, 2010).

Durante a instrução do conteúdo pelos profissionais da educação, é de fundamental importância promover habilidades de alfabetização midiática (CHERNER e CURRY, 2019), haja vista que, os

estudantes poderão compreender as funções da mídia e redes sociais, assim como avaliar criticamente os conteúdos e tomar decisões por meio deles. Mason, Krutka e Stoddard (2018), defendem que os educadores devem elaborar diferentes estratégias de forma de tornar o comportamento dos usuários mais conscientes das notícias falsas nas mídias sociais.

O fact-checking é um movimento de reforma que busca resgatar os princípios que se banalizaram no jornalismo moderno, tal como a verdade e a objetividade (GRAVES, 2016). Nesse sentido, diversas ferramentas e plataformas existem com o intuito de garantir a verificação das informações dispersadas através das redes sociais, tal como as agências A lupa¹, Aos fatos², Fakebook³ Eco, dentre outras. Desse modo, a utilização desses recursos, bem como a orientação de uso dos mesmos por professores são de fundamental importância para os discentes, haja vista, que são fontes seguras as quais os estudantes poderão recorrer ao se deparar com uma notícia de caráter duvidoso. Portanto, o professor juntamente com os estudantes, pode utilizar as plataformas e realizar a análise das notícias falsas envolvendo principalmente conteúdos relacionados às disciplinas, de forma a entender as justificativas de suas inveracidades e absorver os conteúdos apresentados em sala de aula.

Com bases no Rio de Janeiro e em São Paulo, Aos Fatos é mantido por uma equipe de profissionais multidisciplinares e multitarefas. Também integra o veículo uma rede de *freelancers* que compartilha com o time oficial de Aos Fatos a busca pela verdade na política. Em setembro de 2016, Aos Fatos assinou um código internacional de princípios e condutas estabelecido pela International Fact-Checking Network (IFCN), tendo como objetivo certificar seus leitores de que eles terão acesso a material desenvolvido por um veículo apartidário e comprometido com a transparência de suas atividades (SILVA, 2019).

A agência Lupa, ainda segundo Silva (2019), tem sua equipe composta por profissionais de diversas áreas, principalmente jornalistas, que seguem uma metodologia de trabalho própria, desenvolvida com base em processos de sucesso implantados por plataformas de *fact-checking*. A partir de maio de 2018, a Lupa ampliou seu trabalho para o campo do *debunking* – verificação de conteúdo publicado por fontes não oficiais. Spinelli e Santos (2018) sistematizaram, no Quadro 1, as principais características das duas agências no que concerne à análise das notícias.

		
O que é verificado?	Acompanha o noticiário diário de política, economia, cidade, cultura, educação, saúde e relações internacionais para corrigir informações imprecisas e divulgar dados corretos.	Acompanham declarações de políticos e autoridades de expressão nacional, de diversas colorações partidárias, de modo a verificar se eles estão falando a verdade.
Qual a metodologia?	1: Observação diária do que é dito por políticos, líderes sociais e celebridades em jornais, revistas, rádios, programas de TV e na internet. 2: Seleção da frase a ser trabalhada seguindo três critérios de relevância: preferência para frases feitas por personalidades de destaque nacional, assuntos de interesse público e que tenham ganhado espaço na imprensa. 3: Levantamento de tudo que foi publicado sobre o assunto em jornais, revistas, sites. 4: Levantamento de dados oficiais. 5: Se necessário, recorre a Leis de Acesso à Informação e/ou às assessorias de imprensa. 6: Se necessário, apuração em campo. 7: Análise de especialistas para contextualizar o assunto. 8: Solicita posição oficial daquele que foi checado, dando a oportunidade de se explicar.	1: Selecionam uma informação pública a partir de sua relevância. 2: Consultam a fonte original para checar sua veracidade. 3: Procuram por fontes de origem confiável como ponto de partida. 4: Consultam fontes oficiais, para confirmar ou refutar a informação. 5: Consultam fontes alternativas, que podem subsidiar ou contrariar dados oficiais. Registramos, de modo acessível, no texto. 6: Contextualizam. 7: Classificamos a declaração com uma das sete categorias: verdadeiro, impreciso, exagerado, contraditório, insustentável, distorcido ou falso.
Quais são os selos utilizados?	São utilizadas 9 etiquetas: 1: Verdadeiro 2: Verdadeiro, mas 3: Ainda é cedo para dizer 4: Exagerado 5: Contraditório 6: Subestimado 7: Insustentável 8: Falso 9: De olho	São utilizados 7 selos: 1: Verdadeiro 2: Impreciso 3: Exagerado 4: Insustentável 5: Contraditório 6: Distorcido 7: Falso

Fonte: Spinelli e Santos (2018)

Quadro 1. Principais características das agências Lupa e Aos Fatos no que concerne à análise das notícias.

Já a Fakebook.eco é uma iniciativa do Observatório do Clima⁴ (OC), o Greenpeace⁵ e o ClimaInfo.⁶ Segundo informações disponíveis na página inicial da plataforma⁷, tem como objetivo sistematizar, de maneira didática, o conhecimento essencial sobre os principais mitos, as distorções e os mal-entendidos que rondam o debate ambiental no Brasil. Por um lado, o site funciona como um repositório onde mitos comuns, as “Falácias frequentes”, são desfeitos. Por outro, faz verificações rápidas de declarações de autoridades ou fake news diversas sobre meio ambiente.

Além das plataformas e ferramentas digitais, tem sido direcionadas ações para a produção de materiais informativos visando conscientizar a população sobre o perigo das fake news, assim como apresentando dicas de como identifica-las. Como exemplos, a Federação Internacional das Associações e Instituições Bibliotecárias⁸ (IFLA), desenvolveu um infográfico em diversos idiomas orientando como identificar possíveis notícias falsas através de oito passos (Figura 1). As dicas

disponibilizadas foram retiradas de um artigo publicado no ano de 2016 pela FactCheck.org intitulado “How to Spot Fake News”. O infográfico foi traduzido a 37 idiomas e apresentado em boletins informativos, bibliografia de cursos e na CNN Internacional. Além da publicação do infográfico, a IFLA publicou um blog onde passou a ser discutido o tema em questão. Tais ações tiveram como objetivo enfatizar a importância das bibliotecas no combate a esse problema que se torna cada vez maior.



Fonte: Federação Internacional das Associações e Instituições Bibliotecárias (IFLA)

Com o mesmo propósito de servir como instrumento de apoio ao combate às falsas informações, Almeida (2021) desenvolveu em sua dissertação um Guia Didático explicando métodos de como não cair em *fake news*. Segundo o autor, o guia buscou propor sugestões de ações práticas amparadas em como evitar o acesso às notícias falsas e o que fazer para conter sua propagação, dispondo-se a contribuir de forma significativa na tentativa de amenizar os efeitos e injustiças decorrentes da disseminação de fake news. A Figura 2 mostra duas partes desse Guia, que mostram os cinco tipos de Fake news e as dicas para identifica-las.



Fonte: Almeida (2021)

Figura. Partes do Guia Didático desenvolvido por Almeida (2021).

A partir das informações aqui apresentadas e discutidas, evidencia-se como o trabalho de verificação de fatos e orientação da população para a detecção de *fake news* é imprescindível para a sociedade atual e em especial, no ambiente escolar, sendo necessário uma maior abrangência no país, no sentido de evitar impactos significativos sobre o meio ambiente e a sociedade. Tal afirmação corrobora com a afirmação de Carvalho (2014), que menciona que, diante de um volume cada vez maior de informação sendo disponibilizada e da facilidade que a internet proporciona para acessá-la, a competência informacional seria um instrumento de empoderamento do indivíduo, possibilitando-o exercer a cidadania, ampliar sua análise crítica e ainda, seus conhecimentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora as tecnologias digitais possam se apresentar como instrumentos de veiculação de falsas informações, elas se constituem na atualidade como ferramentas essenciais nos processos educacionais e de formação pessoal de estudantes nos diferentes níveis de ensino. A dificuldade em regular a disseminação de conteúdos falsos nas redes sociais torna imprescindível a capacidade do próprio usuário em desenvolver habilidades para identificar conteúdos falsos. Torna-se imperativo, portanto, que o processo educativo seja norteado por uma análise crítica, desenvolvendo no

educando a capacidade de identificar informações falsas e/ou enganosas veiculadas nos diferentes canais de comunicação”.

Faz-se então, necessário, o envolvimento dos educadores e educandos no decorrer de todo o processo, desde análise, interpretação, criação e veiculação das informações, assim como, compreensão de diferentes culturas, políticas e forças sociais nos diversos contextos. Aliado a isso, o desenvolvimento e a divulgação de novos trabalhos científicos envolvendo a temática tornam-se excepcionais para garantir um maior conhecimento e conscientização, a fim de direcionar ações e políticas públicas direcionadas a essa problemática.

8. REFERENCIAS

ALMEIDA, K.C.R. Fato ou fake – como lidar com as fake news em sala de aula. Dissertação (Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação). Faculdade Vale do Cricaré, São Mateus-ES. 2021. 69f.

ALVES, M.A.S.; MACIEL, E.R.H. O fenômeno das fake news: definição, combate e contexto. *Internet & sociedade*, v. 1, n. 1, p. 144-171, jan. 2020. Disponível em: <https://revista.internetlab.org.br/o-fenomeno-das-fake-news-definicao-combate-e-contexto/>. Acesso em: 12 maio 2021.

AZEVEDO, R.O.M. Ensino de ciências e formação de professores: diagnóstico, análise e proposta. 2008. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) Universidade do Estado do Amazonas, Manaus.

BAUER, M. W., PANSEGRAU, P.; SHUKLA, R. The cultural authority of Science. Londres: Routledge, 2019.

BORGES, D.; LOPES, W. S.; OLIVEIRA, D. S. L. O uso do celular nas aulas de biologia: uma análise em turmas do ensino médio. *Anais do Encontro Virtual de Documentação em Software Livre e Congresso Internacional de Linguagem e Tecnologia Online*, v. 6, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 28 ago. 2020.

BERRIBILI, E.G.; MILL, D. Impacto cognitivo do uso intensivo da internet: A autonomia dos estudos com dispositivos na adolescência. *Educação & Formação*, v.3, n.9, p. 177-188, 2018.

BUCKINGHAM, D. Cultura Digital, Educação Midiática e o Lugar da Escolarização. *Educação & Realidade*, v. 35, n. 3, 2010, p. 37-58. Disponível em:

<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=317227078004>>. Acesso em: 29/11/2021.

CORRÊA, E.C.D.; CUSTÓDIO, M.G. A informação enfurecida e a missão do bibliotecário em tempos de pós-verdade: uma releitura com base em Ortega y Gasset. *Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação*, v. 14, n. 2, maio/ago. 2018.

CHERNER, T. S., CURRY, K. Preparing pre-service teachers to teach media literacy: a response to “fake news”. *Journal of Media Literacy Education*, n.11, v.1, p. 1-31. 2019.

DELMAZO, C.; VALENTE, J.C.L. Fake news nas redes sociais online: propagação e reações à desinformação em busca de cliques. *Media&Jornalismo*, n. 32 v. 18, p.155-159, 2018.

GRAVES, L. Deciding what’s true: the rise of political fact-checking in American journalism. New York: Columbia University Press, 2016.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 25. ed., 2002.

JAWSNICKER, C. Educomunicação: reflexões sobre teoria e prática. A experiência do Jornal do Santa Cruz. 2008. Disponível em: <https://midialogos.infonauta.com.br/ed_01/01_artigos.php > Acesso em:15 de maio de 2022.

KAUSHIK, A. Avaliação de recursos da internet: uma revisão de literatura selecionada. Brazilian Journal of Information Science: research trends, v. 6, 2012. Disponível em:

< <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/bjis/article/view/1838> > Acesso em: 29/11/2021.

LIMA, P.A.; AMARAL, E. Existem ferramentas digitais capazes de reduzir a disseminação das fake News? Anais do 10º SALÃO INTERNACIONAL DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO – SIEPE Universidade Federal do Pampa | Santana do Livramento, 6 a 8 de novembro de 2018.

MASON, L.E.; KRUTKA, D.; STODDARD, J. Media literacy, democracy, and the challenge of fake news. Journal of Media Literacy Education, n.10, v.2, p.1-10. 2018.

ONGARO, V. Educação em tempo de “fake news”: jovens estudantes na era da pós-verdade. Pensacom Brasil, 2019. Disponível em:

<<https://portalintercom.org.br/anais/pensacom2019/textos/viviane-ongaro.pdf>> Acesso em: 29/11/2021.

SILVA, F.R.L. Análise de fontes de informação como critério no combate à desinformação e fake news. Monografia apresentada ao Curso de Graduação em Biblioteconomia do Departamento de Ciência da Informação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Departamento de Ciências da Informação. Natal, RN, 2019. 60f.

SOUSA, A.C.L.; FEITOSA, E.M.A. Abordagem de fake news no ensino de química: concepções e práticas de professores. Ensino Em Perspectivas, 2(3), 1–12. 2021.

PACHECO, L.C.; SILVA PAIVA, V.A. Fato e fake: desconstruindo as fake news através do ensino de história. Revista Antígona, n.2, v.1. 2022.

SPINELLI, E.; SANTOS, J. jornalismo na era da pós-verdade: fact-checking como ferramenta de combate às fake news. Revista Observatório, v. 4, n. 3, p. 759-782, 29 abr. 2018.

VIEIRA, L.M.; SILVA, N. R. CORDEIRO, D. F. Análise descritiva das fake news da saúde através de mineração de textos no Portal da Saúde. Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. XXI Congresso de Ciências da Comunicação na Região Centro-Oeste – Goiânia - GO – 22 a 24/05/2019.

NOTAS

Nota 1

<https://piaui.folha.uol.com.br/lupa/quem-somoss/>

Nota 2

<https://www.aosfatos.org/quem-somos/>

Nota 3

<https://fakebook.eco.br/quem-somos/>

Nota 4

<https://www.oc.eco.br/>

Nota 5

<https://www.greenpeace.org/brasil/>

Nota 6

https://climainfo.org.br/?gclid=EAlaIQobChMI4sHApbe2_QIVnAStBh0k_AAYASAAEgJy_PD_BwE

Nota 7

<https://fakebook.eco.br/quem-somos/>

Nota 8

<https://www.ifla.org/>

Capítulo 5



10.37423/230307387

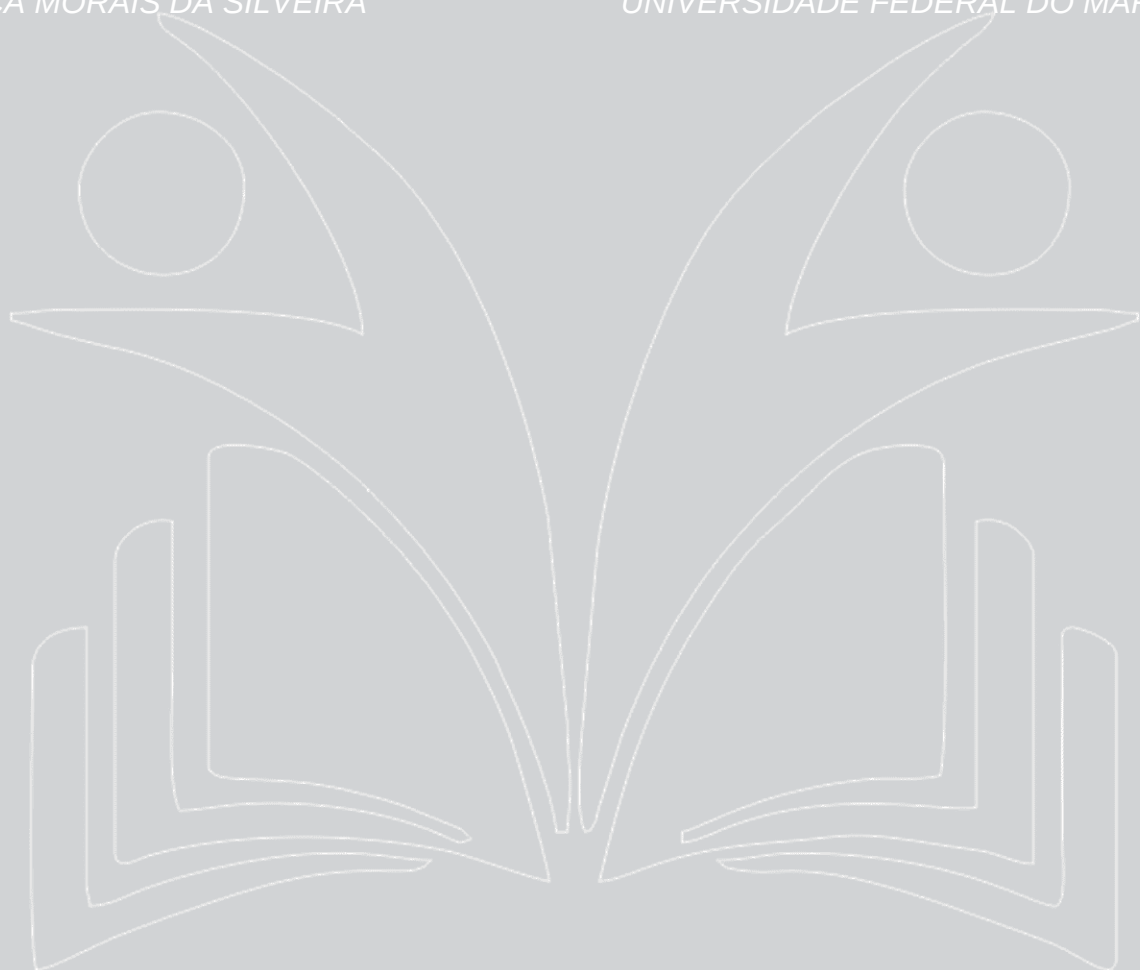
A ARTE PRESENTE NA RELAÇÃO DE AJUDA

CARLOS SANTOS LEAL

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

FRANCISCA MORAIS DA SILVEIRA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO



A Educação conforme afirma Stori (2003) apesar de incipientes movimentos rumos à mudança, mostra-se ainda cristalizada nos ditames da transmissão do conteúdo, sendo à visão de um homem integrado, autônomo, transformador e construtor de seu devir pouco trabalhado nos espaços educativos.

Ressalta-se que o sentido de espaço educativo aqui não é correspondente ao estritamente escolar formal, e sim quaisquer lugares onde pessoas trocam, se sensibilizam, partilham, comungam, ensinam, aprendem, transcendem e se transformam em pessoas melhores através do encontro humano, da relação de ensino-aprendizagem; encontros estes que para existirem é necessário à intencionalidade de promover a troca interpessoal, a construção de saberes, a partilha da vida, o desenvolvimento proximal, o ajustamento criativo, o despertar da tendência atualizante, a aprendizagem mútua e participativa, enfim, é um lugar onde se visa a transformação de si mesmo e do outro, dos saberes e da realidade imediata instaurada

Nesta perspectiva, ressalta-se que no Brasil, o ato educativo construído nos cursos de Psicologia, em geral, possui uma ação interventiva voltada às narrativas psicopatologizantes, sintomáticas, psicométricas, fatores biologizantes do ser humano e positivismo científico, nestes cursos, em geral, temas como criatividade, sensibilidade, afetividade, arte educativa, outros, não são frequentes.

Nos discursos acadêmicos e na práxis do psicólogo no Brasil, a clássica ideia de que o profissional da Psicologia não pode se “envolver” com quem é atendido, não pode se posicionar como pessoa, aconselhar e demonstrar o que sente. Deve se “distanciar” do atendido para não contaminar o trabalho, evitar que o atendido saiba sobre a vida pessoal de quem atende, e caso estas orientações não sejam cumpridas prejuízos seriam presentes na relação profissional.

Estas narrativas psicológicas e moral convencionada sobre o fazer do psicólogo, pelo que se observa, são pouco questionadas pela academia, como também pelos psicólogos no desempenho de seu trabalho. Refuta-se os posicionamentos acima visto que se acredita que a ação humana é intencional e interacionista. Assim, defende-se que não há neutralidade no produzido pela consciência humana, visto que a intencionalidade, valores, símbolos, ideologias, visão de homem e mundo, se fazem presentes nos atos humanos, inclusive nos atos educativos.

Por acreditar na possibilidade de outro caminho, um caminho onde o educador possa deixar de ser cartesiano, bancário, fragmentado, atomista, monolítico e interpretativo é que se lança nesta caminhada; caminhada esta onde se intenciona a possibilidade de formar psicólogos, outros

profissionais e pessoas em geral, mais sensíveis, criativas, com poésis afetiva, arte educativa, com sentido contemporâneo, progressista, e como diz Bulber (2008), onde se faça presente.

Verifica-se na caminhada pela vida e construção de Relações de Ajuda, que as pessoas anseiam por novas narrativas do jeito de ser psicólogo, são recorrente frases como: “Dr não quis continuar com aquele psicólogo porque ele parecia não ter alma, era muito frio”, “dr fui numa psicóloga, mas achei ela muito teórica, não me transmitiu vida”, “dr me indique uma profissional, mas que me olhe, que me sinta, porque já fui em uma que nem me olhava, eu ficava de costa pra ela, achei aquilo tão estranho”, “prof me encaminhe para uma profissional que não me veja como doente e que eu possa me sentir a vontade”, “prof porque muitos psicólogos interpretam tudo, parecem sempre distantes, nunca sei o que eles pensam pois só dizem rum rum e repetem a pergunta que fiz?”, “prof não sei o que vou fazer quando me formar pois vou voltar pra minha cidade e lá todo mundo me conhece, e não posso atender quem conheço, e agora como vou trabalhar?”

Frente a isto se acredita que é necessário ir além destes modelos acadêmicos cartesianos e bancário que nortearam fortemente a formação dos psicólogos no ocidente, especificamente no Brasil, como de toda uma geração de outros profissionais.

Defende-se que o homem, a ciência, a sociedade, a cultura, enfim, tudo está em constante movimento, por isso não é viável que modelos cartesianos sejam a única referência de educar futuros profissionais nos dias atuais, devido os anseios da sociedade contemporânea que clamam por narrativas e práxis mais sensíveis, holísticas, criativas e afetivas sobre o como ser e atuar em Psicologia, como nas outras ciências.

A ciência psicológica precisa acompanhar as expectativas da sociedade contemporânea, e mais, o psicólogo na sua arte de educar precisa assumir sua historicidade e seu ser pessoa na práxis da Relação de Ajuda, já que como diz Rogers (2008) quanto mais o psicólogo conseguir ser genuíno consigo mesmo e com o próximo, construirá com o educando uma Relação de Ajuda mais profunda e fluídica.

Frente ao exposto, fomentar esta temática é relevante e inovadora à ciência psicológica, pois nas concepções de competência do mundo atual não mais se aceita a antiga conotação de competência onde o educador deveria ser distante, imparcial, isolado, neutro e não relacional. Este modelo de ser educador não mais corresponde às expectativas da pessoa humana que procura e se submete a Relação de Ajuda, pois segundo Rogers (2008) e pelo que se observa, existe nos educandos a procura pelo se educar, relacionar, trocar e interagir com o outro.

Nesta perspectiva, através da promoção da Relação da Ajuda visa-se construir a lapidação da argila, dar forma ao guache, afinar a voz, esculpir a massa, enfim, lapidar o ser humano e sua sensibilidade, criatividade, intuição, arte educativa e poésis da afetividade.

A arte de educar é necessária no fazer psicológico, pois através dela se pode construir atos educativos que não sejam apenas técnicos, bancários, psicopatologizantes e cartesianos.

Intenciona-se através da arte de educar a promoção de Relações de Ajuda que visem desenvolver potenciais humanos tais como, sensibilidade, capacidade criativa, reflexiva, auto-realização, auto-transcendência, capacidade de transformação, adaptação, autonomia, autoajuda, afetividade, outros, e não tratar os sintomas do doente, do desadaptado ou neurotizado, conforme as intervenções psicológicas tradicionais.

O sentido de arte educativa que se apresenta aqui é corroborado por Norberto Stori, este diz que a arte está presente em todo fazer onde a verdade, a entrega pessoal e os potenciais criativos se façam presentes, por isso é no fazer do artista que nasce a arte, e não o contrário.

Gombrich (1995) afirma que “nada existe realmente a que se possa dar o nome de Arte. Existem somente artistas. [...] Arte com A maiúsculo não existe”.

Portanto, é na construção da obra inquietamente da arte de educar que “repousa” este ser artista, artista na arte de educar através da Relação de Ajuda. E como todo artista vive-se a angústia do por para fora, de “esculpir fora o que grita dentro”, do criar e recriar a própria obra seja através da partitura, do pincel, da voz, do movimento do corpo, do olhar, do contemplar sensivelmente, do tocar e ser tocado na alma.

A práxis educativa sem arte estimula a formação de pessoas humanas onde a criatividade, a sensibilidade e a afetividade não se fazem presentes, já que o mais belo, o relacional, a fluidez emocional, a expressividade, a espontaneidade, o intuitivo, o transcendente e inquietante, não se fazem presentes.

Após perceber que estava exercendo uma práxis educativa dicotomizada, sem a contemplação do belo, sem a espátula para materializar a criação, a criação da arte de educar através da Relação de Ajuda, decide-se resgatar e reintegrar na práxis da Relação de Ajuda narrativas que valorizam a arte educativa, e assim temas como sensibilidade, criatividade e afetividade tornaram-se essenciais.

Nesta caminhada buscou-se pensadores interdisciplinares frente a esta questão, e descobrir que não se estava só no mundo e que não precisava se sentir desamparado no percurso lançado a caminhar foi um grande alento.

Descobre-se nesta caminhada que o “monstro” da educação bancária e cartesiana não era a única narrativa, pois outros sistemas educativos há tempos estavam em fomento tais como as perspectivas dialógicas, experienciais, expressivas, porém sufocados pelas narrativas acadêmicas predominantes, mas buscando com todas as forças se fazer presente e vivenciada nos espaços educativos.

Identificar estes autores provocou um sentimento de pertencimento conceitual e experiencial, uma sensação de ser amparado no percurso, de estar no ninho energeticamente vivo, sadio e fluído, como diz Rogers (2008) de ser aceito incondicionalmente no jeito de ser, portanto, de ter a certeza de que poderia levantar a cabeça e caminhar rumo a Crisália inerente ao percurso.

Comumente uma das maiores dificuldades para promover uma Relação de Ajuda mais sensível, criativa, reflexiva, com arte educativa e poésis afetiva, deve-se a dicotomização do saber.

A dicotomização do saber impõe ao educador a não arte nos mais diversos espaços, pois em geral, o poder institucional e a formação acadêmica são bancárias na forma de conduzir o ato educativo, assim priorizam em geral o reproduzir dos conhecimentos acumulados, perdendo consequentemente, como afirma Giora (2015) seu caráter sensível, reflexivo e lapidante da criatividade, da sensibilidade e da afetividade.

Portanto, como não poderia deixar de ser, lançar-se no caminho de uma construção de Relações de Ajuda mais sensível e afetuosa é um grande desafio, visto que para se desenvolver o ato educativo com arte é imprescindível que não se vise apenas o reproduzir de conteúdos científicos, a aplicação de técnicas e planos de ação; já que o apenas reproduzir algo é essencialmente incongruente com o sentido da arte educativa.

Stori (2003, p. 15) diz que “A arte, como área do conhecimento humano, abarca um amplo espectro de expressões e manifestações. Constitui um elo privilegiado entre o homem e o seu mundo, proporcionando assim, uma renovação, na qual passado e presente se unem”.

A arte, como mostra Stori (2003) pode-se dizer que é um mecanismo humano, social e cultural que possibilita ao ser humano se revelar em sua integralidade mais íntima, intransferível e não reproduzível, já que ao atuar com arte se alcança um espectro do que há de mais profundo enquanto possibilidade humana, pois através dela encontra-se a si mesmo, e se lança a liberdade íntima para

desencadear e expressar as emoções, a sensibilidade e a afetividade, dentre outras potencialidades humanas.

É interessante apresentar também que Fisher (1973 apud STORI, 2003, p. 16) afirma que a arte “... é o elemento necessário para a união do indivíduo com o seu universo, capacitando-o a identificar-se com a vida dos outros e a incorporar em si aquilo que ele não é, mas tem possibilidade de ser”.

Precisa-se lutar para que arte possa estar integrada na vida de todas as pessoas, para que o educar com capacidade criativa e sensível possa promover na sociedade a construção de pessoas mais inteiras, com uma afetividade vívida, polida e sofisticada; sofisticada no sentido de empática, congruente e criativa.

Caldas (2007) diz que sensibilidade e arte caminham juntas, portanto, não se deve deixar que a técnica, que a educação bancária, que o cartesianismo, que o instrumentalismo educativo, que o produtivismo de todas as formas, inclusive o acadêmico, oprimam o papel fundamental da arte, que é o redimensionar a sensibilidade e o ressignificar do que está dentro e fora. Portanto, educar com arte através da Relação de Ajuda é lançar-se a construção do ser humano de maneira contínua, com maior sensibilidade, potencial criativo e afetividade.

Acredita-se que as visões teóricas separatistas, que desconsideram o homem em sua complexidade e interdisciplinaridade formativa, não respondem as indagações que envolvem a complexidade humana e temas inerentes ao ato educativo. Por isso precisa-se superar a bipolarização entre ênfases afetivas e cognitivas, já que o ser humano em seu todo existencial é maior que a soma de todas as partes.

Assim, não se pode deixar de integrar as possibilidades de entendimentos e experiencialidade dos potenciais cognitivos, criativos, sensíveis e afetivos do ser humano na Relação de Ajuda, visto que os aspectos acima são dimensões inerentes, concernentes e não dicotomizáveis do ser humano no processo de tornar-se pessoa.

Kupfer (1997, p. 2) diz que “(...) tem-se que procurar integrar e perceber o ser humano como um ser completo e fruto dos processos em que vive, pois seu modo de agir, pensar, sentir, interferir e ser interferido é histórico e socialmente construído”.

Paulo Freire (1998) através de sua proposta educativa defende que se deve fazer do ato educativo, [da Relação de Ajuda], um processo mais amplo do que o mero reproduzir de informações. Defende também que as pedagogias centradas na educação bancária, que é aquela onde o educador e seu saber são o centro, pois o ato democrático, o direito de expressar pensamentos, emoções,

criatividade, sensibilidade e afetividade não são presentes, precisam entender que o ser humano só pode assumir e reassumir sua condição humana quando forem respeitadas suas características de ordem ontológica, que são: ser livre, histórico, transformar e participante do processo de mudanças.

Paulo Freire (1998) propõe que o ser humano é fruto de sua historicidade e que a educação bancária não promove a transformação da história das pessoas, mas sim, o contrário, pois mantém estagnado o que já foi estabelecido pelo opressor, e por conta disto, os potenciais criativos, tais como, a expressão emocional, os pensamentos, criatividade, sensibilidade, arte educativa e afetividade ficam suprimidos pela massificação exercida através do ato educativo bancário.

Desta forma, sabe-se que se tem um longo caminho pela frente para que se possa materializar nas ações educativas das Relações de Ajuda atitudes integrativas e não cartesianas, onde dentre outros, o desenvolvimento dos potenciais criativos citados acima se façam presentes.

No modelo cartesiano e bancário de educar, como se percebe, a arte educativa é suprimidas, devido discursos e práticas educativas cartesianas que estimulam fortemente um modelo de trabalho educativo voltado para ações racionalizadoras, análico-formais, objetivistas e dicotomizadoras dos fenômenos humanos.

Evidencia-se que as ações educativas bancárias e cartesianas constroem nas relações humanas forte hierarquização interpessoal e olhares disciplinares monolíticos, atomistas e disciplinares sobre os fenômenos humanos, como também é presente a priorização da psicopatologia, e claro, da não arte nas ações educativas.

Busca-se neste se lançar a criatividade, além de poder aprofundar no tema Relação de Ajuda como ação educativa, tornar-se um artista, um artista da arte de educar, e assim procurar esculpir-se para depois tornar-se um facilitador do crescimento e do desenvolvimento pessoal daqueles que procuram através da Relação de Ajuda se tornar pessoas melhores, mais centradas, sensíveis, humanas, empáticas e afetivamente fluídicas, enfim, menos cartesianas e bancárias, logo, menos racional, conteudista, instrumental e tecnicista.

Intenciona-se também desenvolver com a sensibilidade do artista o refinamento da escuta íntima, a troca participativa, o estar inteiro, o contribuir com o outro por meio da Relação de Ajuda, conseqüentemente do encontro facilitador do crescimento pessoal e da transcendência; como também do se despir das amarras que aprisionam a capacidade criativa do ato educativo libertador, como diz Freire (1998).

Santos (2003), ao escrever o prólogo do Livro O despertar da Sensibilidade na Educação faz a linda apreciação: “Buscar a sensibilidade, o resgatar do sensível olhar é tarefa que exige dos educadores um momento de reencontro com sua própria sensibilidade”.

E mais, apresenta com magnífica sensibilidade que este percurso não está pronto, já que cada pessoa é única e possui suas espátulas para esculpir sua própria arte através dos recursos e potenciais únicos, além é claro de sua historicidade peculiares.

Santos (2003) defende no mesmo prólogo, que o caminho do desenvolvimento da arte [da criatividade, sensibilidade, afetividade, outros], não pode ser determinado previamente, pois nenhum humano pode predizer o caminho que irá percorrer ao longo de sua existência; assim cabe, frente a esta reflexão, a cada ser humano reconhecer que o caminho de cada pessoa apenas será construído através de cada passo dado.

Na mesma perspectiva de pensamento tem-se Veyne (2013) que ao refletir em seu artigo A História Conceitualizante, mostra que o ser humano no seu devir histórico, só tem conhecimento do imediato, e tudo o mais que apreende nos intercursos dos acontecimentos apenas será compreendido de maneira parcial e confusa.

Desta forma, como também afirma Santos (2003) não se pode determinar nenhum caminho antes que o mesmo se revele na materialidade da vida, pois se a vida é um fluxo, um contínuo fluídico que não se pode determinar a causalidade e muito menos o destino, o ser humano precisa aprender a lançar-se a vida e contemplar sua estética, a correr riscos, observar as cores dos dias e os tons dos ventos; precisa aprender a contemplar a vitrine do percurso vivido, enfim, é necessário aprender a materializar, a esculpir, a pintar, a riscar e ressignificar a história, a sensibilidade, os pensamentos, as emoções, os sentidos, a afetividade...

Para isso é necessário que inicialmente se acate humildemente o princípio de que na vida não é possível determinar as trilhas que serão percorridas, os afetos que serão vividos, as lembranças que serão degustadas. Precisa-se aceitar também que da mesma forma que o saber sobre o mundo imediato e físico será parcial e confuso, será confuso e parcial também a compreensão da criatividade, da sensibilidade, da angústia, da culpa, da raiva, do estar vivo, morto, enfim, da afetividade, já que como afirma Veyne, Novais e Silva (2013, p. 485) “O intercurso dos acontecimentos só é conhecido de maneira parcial e confusa”.

Neste entendimento, portanto, a arte de educar é um constante devir, e no percurso revelado e a se revelar o ser humano pode se tornar cada vez mais uma pessoa, pois como diz Rogers (2008) o ser humano nasce humano, mas se torna pessoa, por isso o autor muitas vezes utiliza o conceito pessoa humana, e é pelo caminho do tornar-se pessoa que se conhece e reconhece, se transforma e desenvolve seus potenciais criativos, dentre eles o de ser potencialmente um ser que se permite sentir, que tem sensibilidade e anseia vivenciar sua afetividade.

Sincronicamente a esta compreensão, parafraseia-se Stori (2014) que poeticamente ensinou que na arte [de educar] o artista [o educador] não sabe como fazer, e que é o caminho que vai mostrando para o artista [o educador] onde ir, e que ao seguir intuitivamente este caminho, [a arte educativa] vai se esculpindo e encontrando sua forma, vai se revelando, construindo, tornando se cômico, tornando se pessoa.

E mais, Stori (2014) diz que só o artista [o educador] sabe onde quer chegar, mas não no nível cognitivo, mas sim num nível muito mais profundo, meta- cognitivo, puramente intuitivo e criativo, onde só através da sensibilidade pode se alcançar e sentir a luz deste caminho, e que mesmo sem entender a lógica da necessidade que grita por se revelar e esculpir como materialidade [educativa], quase sempre quando esta necessidade de materialização é autorizada intimamente, [nas Relações de Ajuda] se concretiza a retomada da dignidade humana, do empoderamento histórico, da ressignificação psíquica, e conseqüentemente do torna-se pessoa.

Contudo, na antítese da vida e nos percursos revelados, apesar de só o artista [o educador] saber onde quer chegar através de sua arte, contraditoriamente não sabe como chegar, já que é no andar da carruagem que se constrói a consciência do caminho a ser percorrido e seu ponto de descanso, e quem sabe duvidosamente, o seu ponto de chegada, visto que sempre ficará uma questão: Onde é o fim do caminho? Onde é o ponto de chegada? Assim, o querido educador Stori (2014) na construção da Relação de Ajuda com seus educandos por meio de suas ações educativas ensinou que: “A obra é o resultado de um processo”.

Precisa-se, portanto, para ninguém se perder na longa caminhada do tornar-se pessoa mais sensível, aberta a vida e a arte, e atuante frente à realidade na qual se vive, remar conforme orienta uma bússola que sempre guia a um lugar muito confortável, harmonioso, democrático, reflexivo, sensível, criativo, participativo, holístico e facilitador do crescimento pessoal.

E neste caminho, orientado pela bússola, lança-se o sentido de afetividade como sinônimo do sentir positivo, do revelar o que mora de melhor em cada pessoa, do transcender, do tornar-se pessoa,

portanto, a afetividade, como escreveu Santos (2003), é uma bússola infalível, é o Amor, e complemento, é o melhor de cada pessoa.

Com a afetividade pode-se construir caminhos que levam ao desenvolvimento de pessoas mais inteiras, conseqüentemente, acredita-se que por intermédio da arte de educar pode-se pinçar os passos que conduzirão ao encontro e reencontro com a afetividade, condições estas necessárias ao processo do se tornar um ser humano melhor, como também uma sociedade mais igualitária, inclusiva, menos estigmatizante, onde as pessoas possam simplesmente ser e colorir na tela de suas histórias a aquarela do existir, e fluidicamente dançar nos movimentos da existência os ritmos das melodias tocadas pelo Dj da vida.

Assim, como possibilidade para que as pessoas possam colorir suas telas e dançar nos movimentos da existência, Rogers (1977, 43) propõe que um dos caminhos para a construção do desenvolvimento humano é a vivência da Relação de Ajuda, que para ele (...) “se estabelece quando nos encontros humanos [nos mais diversos espaços, sejam eles escolares, clínicos, hospitalares, organizacionais, comunitários, outros], pelo menos uma das partes procura contribuir com o outro [através da sensibilidade, da aceitação positiva incondicional, e do querer estar para e com o outro, visando promover o crescimento, o desenvolvimento, a maturidade, um melhor funcionamento e uma maior capacidade de enfrentar a vida]”. Sendo assim, (...) “qualquer relação pessoa/pessoa que se enquadre na definição acima pode ser considerada uma ‘relação de ajuda’”.

Rogers (2008) afirma que quando se estabelece uma Relação de Ajuda e se educa por meio da afetividade, mais facilmente o ser humano revela suas potencialidades criativas, conseqüentemente seu poder pessoal de atualização, realização e ajustamento frente à vida.

Acredita-se que quando se consegue estabelecer a Relação de Ajuda de maneira sensível, afetiva e intuitiva promove-se a arte de educar, pois o encontro onde se materializa a Relação de Ajuda não é promovido por técnicas, mas sim por autorização íntima, por abertura ao próximo, por querer mutuamente estar com o outro, tornando-se pessoa com o outro.

Para Rogers (2008) não há encontro humano sem aprendizagem, sem transformação, sem levar do outro e deixar com este algo seu, assim todos os humanos através da Relação de Ajuda se constroem em pessoas mais congruentes, participativas, transformadoras, progressistas e mobilizadas com o bem comum, pois o ato de tornar-se pessoa estimula indubitavelmente no ser humano à capacidade de ser para o outro e conseqüentemente, o comungar com os anseios do coletivo.

Defende-se que quando os educadores vivenciarem as Relações de Ajuda com arte de educar estarão contribuindo para a construção de seres humanos contínuos, fluídicos frente ao seu jeito de ser, espontâneos, críticos, atualizantes e afetivamente lapidantes.

Afirmado este entendimento cita-se Rogers (2008) que afirma que o desenvolvimento dos potenciais humanos será facilitado quando as pessoas encontrarem nas relações interpessoais as condições facilitadoras para promoção e vivência destas.

Observa-se que nas concepções de competência do mundo atual, não mais se aceita a antiga conotação de competência onde o educador deveria ser distante, imparcial, isolado, neutro e não relacional.

Este modelo de ser educador, hoje, não corresponde segundo Rogers (2008) e pelo que se verifica, às expectativas da pessoa humana que procura e se submete a Relação de Ajuda, pois existe nos educandos a procura pelo se educar, relacionar, trocar, e interagir com o outro apesar de toda tecnologia existente na contemporaneidade, portanto, salienta-se que existe uma busca pelo educador que não seja bancário, cartesiano, ou seja, autoritário, distante, frio, diretivo, avaliativo, interpretativo, mensurador, analítico.

Verifica-se que as pessoas que vivenciam a Relação de Ajuda buscam um educador que materialize a arte de educar no encontro humano, e que este revele uma alma humanista, com senso histórico, crítico e participativo, que auxilie o outro humano na construção do seu tornar-se pessoa mais sensível e com afetividade fluídica.

Um dos caminhos propostos por Freire (1998) para iniciar a transformação social e modificar a estabilidade conservadora da história da educação, é considerar o ser humano como um ser político, autônomo, livre, cheio de sensibilidade e alegria, e considerar que educar com arte não é promover a exclusão da cognoscibilidade.

Infelizmente, na práxis educativa orientada por princípios bancários e cartesianos, muitos educadores ainda acreditam que temas que estimulam a sensibilidade, a criatividade e a afetividade, podem prejudicar o bom andamento do processo ensino-aprendizagem. Observa-se que educadores bancários e cartesianos, pensam que buscar desenvolver os aspectos citados é correr o risco de perder a autoridade e mal exercer a ética do julgamento que a ele cabe nas notas, nas observações e avaliações.

A educação é uma prática estritamente humana, não se pode considerá-la “(...) como uma experiência fria, sem alma, em que os sentimentos, as emoções, os desejos, devessem ser reprimidos por uma espécie de ditadura reacionalista”. (FREIRE, 1998, p. 164-65).

A conquista aos direitos inerentes ao existir humano deve ser promovida por todos os humanos no exercício de suas atividades profissionais, sociais e pessoais, por isso, deve-se promover através de interesses comuns as mudanças, as conquistas e o verdadeiro ato de amor, que neste buscar, é essencialmente a promoção da arte educativa.

Só na plenitude deste ato de amar, na sua existencição, na sua práxis, se constitui a solidariedade concretamente verdadeira. Dizer que os homens são pessoas e, como pessoas, são livres, e nada concretamente fazer para que esta afirmação se objetive, é uma farsa. (FREIRE, 1998, p.36).

Defende-se que conforme já escrito acima, que dentre várias condições, a arte de educar precisa estar presente nas Relações da Ajuda, pois com mais sensibilidade, criatividade e afetividade, pessoas mais inteiras passarão a existir. Portanto, considerando que os educadores que buscam promover o desenvolvimento dos potenciais humanos necessitam ser orientados pelo aprender a conhecer, já que movido pela vocação de potencializar outro humano, tornar-se humano é necessário, e para isso, buscar desenvolver os próprios potenciais criativos se faz necessário; já que conforme se acredita, esta é uma das melhores vias para que cada ser humano possa Tornar-se Pessoa, e existir de maneira mais inteira. ROGERS (2008).

Portanto reflete-se ainda que é necessário que cada educador oriente-se pelo aprender a fazer, pois é congruente buscar ser uma consciência criativa, com sensibilidade e arte, para enfrentar as situações adversas que a vida apresenta para viver em maior harmonia, contemplação, congruência e fluidez frente à vida.

Acredita-se que os educadores devem intencionar orientar-se também pelo aprender a viver juntos, devido à constante expectativa humana pelo interagir e revelar-se através do outro, já que o ser humano se reconhece e se torna cômico do seu jeito de ser, comumente, através do que é revelado na relação com outro ser humano.

E, como não poderia deixar de ser, os educadores precisam se orientar pelo aprender a ser, para que na Relação de Ajuda experienciem o melhor do seu ser pessoa, pois desta forma podem estar contribuindo para a construção de uma sociedade mais humana.

Desta forma, intenciona-se que educadores através da arte de educar possam aprofundar e promover diálogos mais clarificadores e transformadores sobre o existir humano, como também divulgar e conhecer com maior arcabouço teórico e experiencial a dimensão da temática proposta, que só para ressaltar novamente é: A Relação de Ajuda como ação educativa.

BIBLIOGRAFIA

- CAMARGO, D. As Emoções no Processo de Ensino Aprendizagem. Doutorado, PUC, São Paulo. 1997. Cap. I. Pag. 3, 12-90.
- FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia, saberes necessários à prática educativa. 9. Ed. Rio de Janeiro. Editora Paz e Terra. 1998. Pag. 159-165.
- FREIRE, P. Pedagogia da Esperança. 5. Ed. Rio de Janeiro. Editora Paz e Terra. 1998.
- FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido. 25. Ed. Rio de Janeiro. Editora Paz e Terra. 1998. Pag. 09-120, 184.
- FREIRE, P. Professora sim tia não, cartas a quem gosta de ensinar. São Paulo. Editora Olho d' água. 1998. Pag. 10.
- FREUD, S. Obras Completas. 1. Ed. Rio de Janeiro. Editora Imago. Vol. I. 1997.
- FROMM, E. Psicanálise da Sociedade Contemporânea. 5. Ed. Rio de Janeiro. Zahar Editores. 1967.
- FROMM, E. A arte de amar. 1. Ed. Belo Horizonte. Editora Itatiaia. 1995.
- FROMM, E. Ter ou ser? 4. Ed. Rio de Janeiro. Editora Guanabara Koogan. 1976.
- GIORA, R. Aula na Universidade Presbiteriana. Mackenzie. 2015.
- GOMBRICH, E.H. A História da Arte. Rio de Janeiro: LTD. 1995.
- HACKNEY-NYE. Aconselhamento - Estratégias e Objetivos. São Paulo. Editora EPU. 1990.
- KUPFER, M. C. M. Revista Idéias (FDE). Afetividade e Cognição: uma dicotomia em discussão (FDE). 1997. Pag. 01-31.
- LEÃO, I. B. A emoção e o pensamento em um trabalho intelectual institucionalizado. Doutorado. PUC. São Paulo. 1999. Cap. I. Pag. 17-88.
- LEONTIEV, A. Actividad, Consciência y Personalidad. Buenos Aires. Ediciones Ciência Del Hombre. 1978.
- MACHADO, C, M. A Arte no Processo Educacional – uma Experiência Interdisciplinar. Mestrado. Mackenzie. São Paulo. 1997.
- MARCHAND, M. A Afetividade do Educador. 1. Ed. São Paulo. Editora Summus. 1985.
- MAY, R. A arte do aconselhamento psicológico. São Paulo. Editora Vozes, 17ª. Ed. 2011.
- MORATO, H.T.P. et al. Fundamentos de Psicologia. Aconselhamento psicológico numa perspectiva fenomenológica existencial. Uma introdução. Rio de Janeiro. Ed. Guanabara. 2009.
- NOVAIS, A. F. & SILVA, R. F. Nova História em perspectiva. Vol II. São Paulo. Editora CosacNaify. 2013.

- OLIARI, A. T. Aconselhamento: Construindo Relacionamentos Significativos. São Paulo. Editora Eden. 2008.
- OLIVEIRA, M. K. Vygotski- Aprendizado e Desenvolvimento. Um processo Sócio-Histórico. São Paulo. Editora Scipione. 1993. Pag. 17-24.
- PATERSON, L. E; EISEMBERG, S. O processo do Aconselhamento. São Paulo: Martins Fontes. 2000.
- PAVIANI, J. Estética e Filosofia da Arte. Porto Alegre: Sulina. 1973.
- RAPPAPORT, R. (org.). Aconselhamento psicológico centrado na pessoa. São Paulo. EPU. 1990.
- REALE, G. ANTESERI. História da Filosofia Antiga. Vol. V. São Paulo. Editora Loyola. 1994. Pag. 74-75.
- REALE, G. ANTESERI. História da Filosofia. Vol. II. São Paulo. Editora Paulinas. 1990. Pag. 406-434.
- REALE, G. ANTESERI. História da Filosofia. Vol. II. São Paulo. Editora Paulinas. 1990.
- ROGERS, C. R. Sobre o Poder Pessoal. São Paulo. Editora Martins Fontes. 2001.
- ROGERS, C. R. Tornar-se Pessoa. São Paulo. Editora Martins Fontes. 1999. Pag. 124-125.
- ROGERS, C. R. Um Jeito de Ser. São Paulo. E.P.U., 1983.
- ROSEMBERG, R. Aconselhamento Psicológico Centrado na Pessoa. Novos Desafios. São Paulo. Editora EDUSP. 1997.
- RUDIO, F. V. Orientação Não-Diretiva: na Educação, no Aconselhamento e na Psicoterapia. Rio de Janeiro. Editora Vozes, 13ª edição. 1999.
- SACAMOTO, K,C & SILVEIRA, O. I. Como fazer projetos de iniciação científica. São Paulo. Editora Paulus, 2014.
- SANTOS, E. E. S. A. B. A relação (afetiva) entre o professor e seu aluno com deficiência intelectual: uma abordagem inclusiva. São Luís. Dissertação de Mestrado. UFMA. 2013.
- SCHEEFER, R. Aconselhamento Psicológico. São Paulo: Atlas, 1996. Pag. 15.
- STORI, N. org. O Despertar da Sensibilidade na Educação. São Paulo. Mack Pesquisa. 2003.
- VYGOTSKI, L. S. A formação Social da Mente. São Paulo. São Paulo. Editora Martins Fontes. 1998-84. Pag. 98-112.
- VYGOTSKI, L. S. O Desenvolvimento Psicológico na Infância. 1 Ed. São Paulo. São Paulo. Editora Martins Fontes. 1998.
- VYGOTSKI, L. S. Obras Escogidas. Madrid. Editora Visor. 1991. Pag. 33.
- VYGOTSKY, L. S. Psicologia Pedagógica. Porto Alegre. Ed. Artmed. 2003. Pag. 121,

WALLON, H. A Evolução Psicológica da Criança. Rio de Janeiro. Editorial Andes, Ltda. Editora Ática. (sem data). Primeira Edição Francesa., 1941. Pag. 204-205.

WALLON, H. Do Acto ao Pensamento. Lisboa. Moraes Editores., 1979. Pag. 22.

Capítulo 6



10.37423/230307398

PROJETO DE IMPLANTAÇÃO DE HORTAS COMUNITÁRIAS AGROECOLÓGICAS EM POMBAL-PB

Marcos Antonio Lopes do Nascimento

*UFPB- Universidade Federal da Paraíba-
Semi-presencial*



Resumo: A alimentação escolar é um dos direitos de todos os estudantes, e como o **Projeto de implantação de hortas comunitárias agroecológicas em pombal-PB** tem como objetivo a parte educacional dos alunos, ou seja, visa a interação dos alunos meio ambiente num sentido da educação alimentar e no âmbito geral na Escola, através do qual, nos buscamos valorizar o meio ambiente, propondo pequenas mudanças ao longo de um processo educativo com implantação da educação ambiental envolvendo os alunos de algumas escolas e Creches publicas municipal de Pombal. Trabalhar a área cognitiva das crianças, de forma que o aprendizado seja ampliado e levado além da escola.

O plantio de sementes e da horta como meios de conhecimento e aprendizado para alunos e colaboradores, proporcionando pequenas mudanças de hábitos ao longo desse projeto, tornando-se “habito saudável ao seu dia a dia”, utilizando o reaproveitamento, reciclagem e a redução de materiais utilizados. As principais atividades desenvolvidas dentro da escola, envolvendo a horta no trabalho de educação ambiental e alimentar, foram; conhecimento, cultivo e consumo de diversas plantas (hortaliça, grãos e raízes); reciclagem de resíduos sólidos (compostagem, coleta seletiva e oficinas de reciclagem artística); oficinas culinárias com a utilização dos alimentos colhidos na horta. Como resultados conclusivos desta proposta implantada na escola obtiveram-se ganhos positivos através de mudanças alimentares e consumo diário pelos alunos.

Palavras-chave: Educação Ambiental, Valoração Ambiental, Horta Escola.

INTRODUÇÃO

Este projeto visa promover mudanças de hábitos e mudanças de atitudes, com o plantio de hortas agroecológicas e por meio da educação ambiental usando a sensibilidade dos alunos e todos envolvidos com a educação com a participação de todos os colaboradores da Secretaria municipal de Meio Ambiente, desta forma, desenvolvemos através da interação “homem natureza” um vínculo saldável como o meio ambiente em que vivemos, fazendo da escola, do lar um exemplo destas mudanças.

Este projeto visa não apenas escolas e creches, mais também outras instituições como por exemplos: CREAS, NACAP, CAPS, e instituições não publicas, a exemplo da própria residência do aluno, um cantinho qualquer no muro da residência pode ser feita uma horta agroecológica. É preciso criar na escola um ambiente capaz de envolver professores, alunos e toda a comunidade escolar. Não dá para tratar só das questões de natureza como se esta estivesse desassociada da sociedade ou qualquer trabalho neste âmbito.

As ações deste projeto têm dois sentidos, no sentido educacional e sentido psicossocial dos indivíduos. Por isso, que ele pode ser implantado além das instituições educacionais.

OBJETIVO GERAL:

Sensibilizar a comunidade escolar para a criação e preservação da horta suspensa na escola, tendo em vista a importância e benefícios de ter uma vida saudável.

Objetivos específicos:

- Promover estudos, pesquisas, debates e atividades sobre as questões de ordem ambiental, alimentar, nutricionais e psicológicos (ocupações mentais);
- Oportunizar trabalhos escolares dinâmicos, participativos e prazerosos, com a participação da comunidade escolar no trabalho de hortaliças;
- Estimular descobertas através da apropriação das tecnologias na escola;
- Estimular os alunos á uma alimentação saudável;
- Pesquisar o valor nutricional, terapêutico e funcional dos vegetais na alimentação;

META A ATINGIR:

Construir hortas comunitárias agroecológicas na forma suspensas, nas escolas e em instituições diversas, visando uma forma de educação ambiental, psicológico e nutricional.

PÚBLICO ALVO:

Nas creches, funcionários e alunos da alfabetização.

Nas escolas, todos os alunos de todas as séries/ anos.

E nas instituições de tratamentos, todo incluíse os pacientes em tratamento AD (álcool e drogas).

ÁREAS DE CONHECIMENTO ENVOLVIDAS:

Ciências, Língua Portuguesa, Matemática, Geografia e Artes.

JUSTIFICATIVA:

A realização deste Projeto Horta de modalidade Suspensa de Alvenaria é uma nova forma de se fazer hortas sem que os insetos e os reptéis, sapos etc, circulem por cima das hortaliças. Essa é uma das melhores formas de cultivar as hortaliças e sem agrotóxicos. Segundo Pereira (1981)

”È hora de escolhermos o caminho de uma vida mais saudável, que vai trazer mais energia tanto para enfrentar, os problemas do cotidiano, quanto para experimentar plenamente o prazer de viver’

Sabemos que os insetos são agentes transmissores de doenças, devido eles estar em locais sujos, contaminados, poluídos desta forma as verduras estando suspensa não haverá possibilidades de os mesmos transitarem por cima.

METODOLOGIA:

Os procedimentos metodológicos para a execução deste projeto. Os instrumentos de coleta de dados utilizados para a elaboração de um plano de ações de educação ambiental com a Secretaria Municipal de Meio Ambiente, Três modalidades diferentes de hortas suspensa, alvenaria, forquilhas e garrafas Pet. Tanto de alvenaria como de forquilhas, faz-se, o a nivelamento da base, de garrafa pet: fura-se a tampa e o fundo da garrafa e passa uma corda de náilon ou de ceda de tampa para tampa e de fundo para fundo. Além da modalidade “caixão” Este tipo de horta é mais adequado para o cultivo de verduras com raízes mais forte e consequentemente profundas, ou seja, as raízes precisam de mais espaços para desenvolver a sua produção, como couve, espinafre, tomate, cenoura etc. o projeto é trabalhado nas seguintes ETAPAS:

1º preparação, conscientização e orientações por meio de palestra com Datashow. 2º construção da (s) unidade (s).

3º adubação e plantio das sementes.

4º plantio junto com as crianças, trabalhando a educação ambiental. 5º colheita e consumo, trabalhando a educação ambiental.

DURAÇÃO:

O projeto teve início no mês de janeiro de 2013, e continuará durante todo o ano letivo. Logo o mesmo não tem tempo previsto para seu termino, em virtudes das solicitações de Diretores de escolas e outras instituições para implantar o projeto onde ainda não tem.

RECURSOS MATERIAIS:

Garrafas pet vazias, 1,2 quilo de barro preto (a cada 3 garrafas), 800 gramas de adubo orgânicos (estrume de gado) (a cada 3 garrafas), ½ sementes, (conforme tamanho ou quantidade de garrafas) estiletes, tesouras, corda de varal e pregos. (Isso para a modalidade suspensa de garrafas Pet) para as outras hortas suspensas de alvenaria, usa-se: tijolos de blocos ou tijolos comuns, cal, cimento, areia, treliças ou caibros. Forquilhas, para as hortas de madeiras.

RECURSOS DIDÁTICOS:

Computador, internet, câmera fotográfica, vídeos, filmadora.

CUSTO:

O custo varia de acordo com a quantidade de unidades a ser construídas e o tamanho das unidades.

AValiação:

Será feita durante todo o processo de construção e desenvolvimento do projeto, observando a participação do aluno e fazendo registros diários.

REFERENCIAS:

NASCIMENTO Marcos Antonio Lopes, graduado em Pedagogia, pela Faculdade Evangélica Cristo Rei
Secretaria Municipal de Meio Ambiental de Pombal.

FOTOGRAFIAS DO PROJETO:



Figura. 1



Figura. 2



Figura. 3

As figuras 1,2 e 3, nos mostra o processo inicial de construção de uma horta suspensa de alvenaria.



Figura 4, horta de forquilha, tecida com varas.

Horta suspensa de forquilha: essa modalidade de hortas, é simples e fácil de construir, basta um pouco de criatividade.



Figura 5, repolho



Figura 6, tomate



Figura 7, couve flor



Figura 8, espinafre



figura 9, pimentão.

Temos aqui uma modalidade de hortas, também de alvenaria, conhecida popularmente de **“horta caixão”**, porem mais adequada ao plantio de hortaliças como: Repolho, Tomate, Couve flor, Espinafre, Pimentão, entre outras verduras que tem as raízes um pouco mais fortes, por este motivo necessita de solos mais profundo.



Figura 10, plantio de sementes. Figura 11, plantio de sementes. Figura 12, plantio de sementes

As figuras 10, 11 e 12 nos mostram um plantio de sementes, porem de duas espécies, uma dela é selecionada com agrotóxicos conservantes na figura (10), e nas figuras 11 e 12 temos uma espécie de sementes natural sem nenhum tipo de agrotóxicos conservantes.



Figura 13, horta em Garrafa Pet.



Figura 14, caixote de uva.

Tudo é reaproveitáveis não se perde nada, um dos objetivos ou ideia do Projeto é a educação ambiental, ou seja, reaproveitar para não ser jogado no meio ambiente.



Figura 15, colaboradores na coleta



Figura 16, coleta de alface e coentro

Na figura 15, do lado direito da horta é o secretário de Meio Ambiente da Prefeitura Municipal de Pombal, a esquerda, o engenheiro Rodrigo Pereira, eu Marcos Antonio e na ponta da outro colaborador Marcos Martins, todos colaboradores.



Figura 17, coleta com alunos da Creche.



Figura 18, coleta com o Guarda da Creche.



Figura 19, coleta de tomate com o guarda



Figura 20, exposição da coleta.

Na figura 17 a orientadora da Creche com os alunos fazem a coleta de cebolinha, alface e coentro

CONCLUSÃO:

A aplicação deste projeto nas instituições de ensino implica num processo de educação ambiental, através do qual se trabalha com o reaproveitamento de materiais reaproveitáveis como por exemplos: garrafas pet, pneus velhos, caixas, latas, bacia de carroça de mão, etc. o ponto forte deste projeto de hortas suspensas agroecológicas orgânicas são as questões da educação ambiental.

Capítulo 7



10.37423/230307462

PLASTICIDADE FENOTÍPICA EM BOLDO MIRIM EM SALA DE AULA: DA PESQUISA AO ENSINO PARA REDUZIR A IMPERCEPÇÃO BOTÂNICA

HELENA ROLAND RODRIGUES LIMA

Jardim Botânico do Rio de Janeiro

Luana Vieira Campos

Universidade Federal Fluminense

Gabriel Araujo Sodré

Universidade Federal Fluminense

Paula Cardoso Ferah

Faculdades Maria Thereza

Sueli Soares de Sá Mancebo

Universidade Federal Fluminense

Neuza Rejane Wille Lima

Universidade Federal Fluminense



Resumo: A aproximação entre a pesquisa em ensino de Ciências e o ensino de Ciências se faz necessária para que se possa refletir de forma satisfatória o processo de ensino-aprendizagem significativo. Assim, a prática docente contemporânea deve estar apoiada na divulgação e no debate orientado de resultados de pesquisas através de atividades práticas, envolvendo demonstrações baseadas em experimentos preferencialmente simples e de curta duração. O presente capítulo objetivou descrever o desafio proposto à uma graduanda em Ciências Biológicas na análise sistemática de dados de pesquisa sobre a plasticidade fenotípica na planta arbustiva popularmente conhecida como Boldo Mirim. As plantas foram cultivadas de maio a setembro de 2017, sob oito condições experimentais: quatro intensidades de luz solar (10%, 30%, 50% e 100%) e solos com dois tipos de adubos (humus de minhoca + esterco bovino (na proporção de 1:1) ou composto vegetal + esterco avícola (na proporção de 3:1). Foram aferidas as variações na altura das plantas, às distâncias entrenós e as áreas foliares. A graduanda foi orientada a tabular os dados e fazer gráficos no programa Microsoft Excel do pacote do Microsoft, propor as hipóteses nulas para realizar testes estatísticos através do Programa Past 4.11. Com base na 1ª. hipótese nula, a estudante elaborou as demais hipóteses possíveis ($n=26$). A maioria dos resultados revelaram que houve plasticidade fenotípica na planta estudada quando submetida às oito condições experimentais. Tais resultados serviram para nortear a construção coletiva e individual do conhecimento entre alunos de dois cursos de graduações da Universidade Federal Fluminense relacionados à área ambiental (Ciências Biológicas, Engenharia Agrícola e Ambiental) como também as crianças de três turmas do ensino fundamental I (2º., 3º. e 5º. anos) do colégio de universitário COLUNI. Através do ensino não formal os resultados dos experimentos com as plantas também foram apresentados e discutidos com pessoas aposentadas e/ou na terceira idade que participam do projeto de extensão UFF Espaço Avançado. Durante 15º. Trópeo Cultural da universidade em questão, os calouros do segundo semestre de 2017 e seus acompanhantes participaram de oficinas sensoriais para perceber as diferenças no fenótipo das plantas cultivadas. Todas essas atividades cumpriram seus propósitos e levantaram questões e criar estratégias para minimizar “cegueira botânica” ou “zoochauvinismo” ou, mais recentemente tratada como “impercepção botânica” que se verifica na maioria das pessoas desde a tenra idade.

Palavras-chave: aprendizagem, botânica, docência, hipóteses, teste estatístico.

1 INTRODUÇÃO

O que diferencia pesquisa em ensino de Ciências e o ensino de Ciências? Por que se faz necessário a aproximação entre essas para que se possa refletir de forma satisfatória sobre a prática docente? Como a divulgação e debates dos resultados obtidos por pesquisas científicas podem responder tais perguntas? Todas essas questões foram levantadas por reflexões conduzidas por Vieira (2012). Nesse cenário de questões sobre os vieses da construção do conhecimento, verifica-se que

... ao nos referirmos ao significado psicológico, precisamos compreender que existe uma relação profunda entre a estrutura lógica e a estrutura psicológica do conhecimento e assim sendo é importante considerar fatores como a sensibilidade e a motivação do aluno, para que seja incentivado a desenvolver a sua capacidade de construir e reconstruir sua [própria] aprendizagem (SOARES; SEVERINO, 2018, p. 381).

Nesse contexto, espera-se que o alunado compreenda de modo coletivo e individual o significado e nexos para, efetivamente, (re)construir seus conhecimentos seja de modo gradativo ou acelerado, dependente do interesse de cada um e o modo de assimilação das estratégias educacionais escolhidas (FREIBERGER; BERBEL, 2010; LIMA *et al.*, 2019a, b; SODRÉ *et al.*, 2018; 2019a, FERAH *et al.*, 2019; CAMPOS *et al.*, 2020; SOARES; SEVERINO, 2018). Tais estratégias nortearam as atividades crianças do ensino fundamental I, com graduandos da UFF, com pessoas aposentadas e/ou na terceira idade que frequentam o UFF Espaço Avançado e com os calouros do 2º. semestre de 2017 da UFF bem como com seus acompanhantes durante o 15º. Trote Culturais da UFF (LIMA, 2019a, b).

Dessa forma, é muito importante entender que a aprendizagem se torna significativa quando o “conhecimento prévio (conceito, ideia, proposição) servirá de ancoradouro para o novo conhecimento” (MOREIRA, 2003, p. 19). Isso porque “no plano da pesquisa, precisamos trabalhar com a propostas teorizante e não com a teoria teorizada” (SEVERINO, 1999, p. 32).

Desse modo, “o estudo teórico/científico precisa ser praticado e elaborado, por meio de diálogos reflexivos e analíticos, entre o aluno e professor mediante suas percepções do objeto de estudo, a partir de seus contextos históricos e sociais” (SOARES; SEVERINO, 2018, p. 395). No contexto específico deste capítulo, o desenvolvimento de competências para possibilitar (re)conhecer e desenvolver o senso para escolher e utilizar conhecimentos matemáticos e/ou estatísticos em cursos de graduação:

... permite aos alunos uma sólida base para desenvolverem estudos futuros e atuarem em áreas científicas como a Biologia ... Além disso, ao considerarmos o mundo em rápida mudança como o que estamos vivendo, é imprescindível o conhecimento da probabilidade de ocorrência de acontecimentos para agilizarmos a tomada de decisão e fazermos previsões. Por termos vivenciado algumas situações de pesquisa e orientação de professores, no que se refere ao

ensino da estatística e da probabilidade na educação infantil, no ensino fundamental e no ensino médio, consideramos mais amplamente as contribuições do estudo desses temas à formação do aluno. (LOPES, 2008, p. 60).

Dessa forma, o presente estudo pretende relatar o desafio proposto a uma bacharelada em Ciências Biológicas sobre análises sistemáticas de dados de experimentos sobre a plasticidade fenotípica do Boldo Mirim *Plectranthus neochilus* Schlecher 1896.

2 METODOLOGIAS APLICADAS

O estudo envolveu a utilização dos resultados de pesquisas sobre a plasticidade fenotípica de plantas, no caso, do Boldo Mirim (SODRÉ *et al.*, 2018; LIMA, 2019, LIMA, 2019a; SODRÉ *et al.* 2019a; 2019b; LIMA, *et al.*, 2021) para que a aluna desafiada (a bacharelada em Ciências Biológicas e petiana bolsista o ProPET Biofronteiras da UFF (LIMA, 2017) pudesse cumprir sob orientação da tutorada quanto as seguintes etapas:

- (i) tabular os dados de modo hierárquico;
- (ii) fazer gráficos representativos;
- (iii) elaborar hipóteses nulas testáveis;
- (iv) realizar teste estatístico para testar as hipóteses,

possibilitando, assim, propor novas aulas sobre o tema em questão para universitários de cursos de áreas ambientais (LIMA, 2018; LIMA *et al.*, 2021).

Os graduandos envolvidos foram aqueles que, regularmente, cursam a disciplina de Biologia Geral da UFF:

- (i) Ciências Biológicas – duas turmas dos 1º. e 5º. períodos (LIMA *et al.*, 2017; SODRÉ *et al.*, 2019a);
- (ii) Engenharia Agrícola e Ambiental – uma turma do 1º. período (CAMPOS *et al.*, 2020);
- (iii) Estudantes do Colégio Universitário Geraldo dos Reis (COLUNI da UFF) – três turmas (2º., 3º. e 5º. anos do ensino fundamental I) (SODRÉ *et al.*, 2018; 2019a; 2019b; FERAH *et al.*, 2019;);
- (iv) Calouros e os seus acompanhantes que estiveram no 15º. Trote Cultural da UFF (SODRÉ *et al.*, 2019b);
- (v) Pessoas da terceira idade que participa do projeto de extensão universitária UFF Espaço Avançado (UFFESPA, MANCEBO *et al.*, 2020; 2021).

Serão relatados os caminhos trilhados pela estudante para analisar os resultados obtidos e viabilizar o ensino sobre plasticidade fenotípica de plantas de modo pragmático, didático e lúdico (LIMA, 2017, 2019a, b), possibilitando minimizar a dificuldade de as pessoas reconhecerem a importância das

plantas, fenômeno este tratado com “cegueira botânica” ou “zoochauvinismo” e, mais recentemente, como “impercepção botânica” (URSI; SALATINO, 2022)

Os dados que foram tratados pela estudante foram oriundos de experimentos realizados com o *P. neochilus*, em 2017 (LIMA, 2017; LIMA *et al.*, 2021). Nesses experimentos, estacas de Boldo Mirim foram plantadas e submetidas a um repertório de oito condições experimentais, para análise de três variáveis bióticas da planta, conforme o **Quadro 1**.

Quadro 1: Variáveis abióticas e bióticas envolvidas no experimento para verificar plasticidade fenotípica do Boldo Mirim, em função da insolação, tipo de solo e período do ano (maio a setembro de 2017) em estufas do Campus do Gragoatá da Universidade Federal Fluminense, Niterói, (RJ).

Variáveis Abióticas			Variáveis Bióticas		
Insolação	Tipos de Solos	Períodos			
10%	Húmus de Minhoca + Esterco Bovino (1:1)	maio a setembro (2017)	Altura (cm)	Distância entrenós (cm)	Área Foliar (cm²)
30%					
50%					
100%					
100%	Composto Vegetal + Esterco Avícola (3:1)	maio a setembro (2017)			
50%					
30%					
10%					

Fonte: LIMA (2019a)

2.1 HIPÓTESES EM TESTE

A partir do recebimento dos dados, a estudante optou por fazer os gráficos de barra (LIMA, 2017; LIMA *et al.*, 2021). De posse desses gráficos, a graduanda pode traçar todas as hipóteses nulas (H_0) previstas e desenvolver testes de por meio de testes estatísticos (LIMA, 2017; DELIZOICOV; ANGOTTI, 2020). Inicialmente, foi informado à graduanda qual era a primeira hipótese para que esta pudesse desenvolver as demais ($n = 26$) (Quadro 2).

Quadro 2 – Vinte seis hipóteses nulas (H_0) que foram elaboradas pela estudante, além da 1ª. que foi postulada pela tutora do projeto ProPET Biofronteiras da UFF. O teste estatístico não paramétricos.

Hipóteses testadas
1. Não existem diferenças entre os valores das alturas das plantas em função das diferentes taxas de insolação, dos tipos de solo e entre períodos de cultivo.
2. Não existem diferenças entre os valores das distâncias entre nós em função das diferentes taxas de insolação, dos tipos de solo e entre períodos de cultivo.

3. Não existem diferenças entre os valores das áreas foliares das plantas em função das diferentes taxas de insolação, dos tipos de solo e entre períodos de cultivo.
4. Não existem diferenças entre os valores das alturas das plantas em função das taxas de insolação, períodos de cultivo somente para o solo CV+EV.
5. Não existem diferenças entre os valores das distâncias entre nós em função das taxas de insolação, períodos de cultivo somente para o solo CV+EV.
6. Não existem diferenças entre os valores das áreas foliares em função das taxas de insolação, períodos de cultivo somente para o solo CV+EV.
7. Não existem diferenças entre os valores das alturas das plantas em função das taxas de insolação, períodos de cultivo somente para o solo HM+EB.
8. Não existem diferenças entre os valores das distâncias entre nós em função das taxas de insolação e dos períodos de cultivo somente para o solo HM+EB.
9. Não existem diferenças entre os valores das áreas foliares em função das taxas de insolação e dos períodos de cultivo para o solo somente HM+EB.
10. Não existem diferenças entre os valores das alturas das plantas em função das taxas de insolação e dos tipos de solos somente para o período de maio a julho.
11. Não existem diferenças entre os valores das distâncias entre nós em função das taxas de insolação e dos tipos de solos somente para o período de maio a julho.
12. Não existem diferenças entre os valores das áreas foliares em função das taxas de insolação e dos tipos de solos somente para o período de maio a julho.
13. Não existem diferenças entre os valores das alturas das plantas em função das taxas de insolação e dos tipos de solos somente para o período de maio a setembro.
14. Não existem diferenças entre os valores das distâncias entre nós em função das taxas de insolação e dos tipos de solos somente para o período de maio a setembro.
15. Não existem diferenças entre os valores das áreas foliares em função das taxas de insolação e dos tipos de solos somente para o período de maio a setembro.
16. Não existem diferenças entre os valores das alturas das plantas em função dos tipos de solos e período de cultivo somente para a taxa de 100% de insolação.
17. Não existem diferenças entre os valores das distâncias entre nós em função dos tipos de solos e período de cultivo somente para a taxa de 100% de insolação.
18. Não existem diferenças entre os valores das áreas foliares em função dos tipos de solos e período de cultivo somente para a taxa de 100% de insolação.
19. Não existem diferenças entre os valores das alturas das plantas em função dos tipos de solos e período de cultivo somente para a taxa de 50% de insolação.
20. Não existem diferenças entre os valores das distâncias entre nós em função dos tipos de solos e período de cultivo somente para a taxa de 50% de insolação.
21. Não existem diferenças entre os valores das áreas foliares em função dos tipos de solos e período de cultivo somente para a taxa de 50% de insolação.
22. Não existem diferenças entre os valores das alturas das plantas em função dos tipos de solos e período de cultivo somente para a taxa de 30% de insolação.

23. Não existem diferenças entre os valores das distâncias entre nós em função dos tipos de solos e período de cultivo somente para a taxa de 30% de insolação.
24. Não existem diferenças entre os valores das áreas foliares em função dos tipos de solos e período de cultivo somente para a taxa de 30% de insolação.
25. Não existem diferenças entre os valores das alturas das plantas em função dos tipos de solos e período de cultivo somente para a taxa de 10% de insolação.
26. Não existem diferenças entre os valores das distâncias entre nós em função dos tipos de solos e período de cultivo somente para a taxa de 10% de insolação.
27. Não existem diferenças entre os valores das áreas foliares em função dos tipos de solos e período de cultivo somente para a taxa de 10% de insolação

Fonte: LIMA, 2019.

A variáveis de altura das plantas, a distância entrenós e área foliar entre (i) tipos de solos e (ii) período para cada taxa de insolação foram analisadas pelo Programa Past 4.11 (HAMMER; HARPER; RYAN, 2001). Análise de variância foram do tipo não paramétrica analisadas pelo Teste de Kruskal-Wallis (H) (LEAL; SILVA; SOPELETE, 2005).

Na comparação entre os oito tipos de cultivo (quatro taxa de insolação vs. dois tipos de solos adubados) somente para a insolação de 10% não houve diferenças entre: (i) altura das plantas ($H= 6,70$; $N= 3$; g.l.= 11; $p > 0,005$), (ii) as distâncias entrenós ($H= 7,67$; $N= 3$, g.l.= 11, $p > 0,005$); (iii) as áreas foliares ($H= 19,42$; $N=7$; g.l.= 23, $p > 0,005$) para os experimentos com 60 dias de duração (LIMA, 2018; LIMA *et al.*, 2021).

Nesse processo, a gradada desafiada pode entender na prática que novos conhecimentos passam a significar algo para o aprendiz, quando se é capaz de: (i) explicar situações com suas próprias palavras, quando se (ii) resolve problemas novos e, enfim, passa a (iii) saber criar novos problemas para formar seus futuros educandos (LIMA, 2018; LIMA *et al.*, 2021), pois “saber explicar usando significados aceitos, mas matizando-os com interpretações pessoais está na essência da aprendizagem significativa” (MOREIRA, 2003, p. 41).

3 APLICABILIDADE EDUCACIONAL DOS EXPERIMENTOS

Todas essas atividades práticas podem representar um recurso metodológico facilitador no processo de ensino-aprendizagem de conteúdos teóricos de ciências, ajudando a despertar a curiosidade do participante sobre o que é relevante no processo de construção e reconstrução do conhecimento sobre as plantas (LIMA, 2017; LIMA, 2018; LIMA, 2019a, b).

Inicialmente, a questão da plasticidade fenotípica foi avaliada usando plantas cultivadas em diferentes jardins, com duas técnicas para medir a área foliar e os padrões de crescimento através da distância entre as folhas ao longo dos caules (distância entre nós) (LIMA et al., 2017; 2019a, b; LIMA, 2018, LIMA et al., 2021).

Em segundo lugar, as biometrias de espécimes de Boldo Mirim (*P. neochilus*) como também Boldo Brasileiro (*Plectranthus barbatus* Andrews) confirmaram que havia diferenças entre espécies congêneres que foram cultivadas em condições semelhantes (SODRÉ et al., 2019a, b; CAMPOS et al., 2020).

Por fim, foram desenvolvidos experimentos utilizando também o Boldo Brasileiro. Os resultados possibilitaram comparar das mudas do Boldo Brasileiro que expressaram inflorescência somente em duas das quatro condições experimentais (50% e 100%) entre os estudantes de graduação (CAMPOS et al., 2020).

Comparações entre o Boldo Mirim e o Brasileiro realizados por crianças do 5º. ano do ensino fundamental I permitiu abordar diferenças entre espécies distintas e espécimes da mesma planta com plasticidade fenotípica (FERAH et al., 2019).

Os testes e relatos obtidos durante a roda de conversa com as turmas do COLUNI ou da UFFESPA revelaram que os participantes, à sua maneira, construíram de forma colaborativa o conhecimento sobre as estratégias fisiológicas das plantas em resposta às variáveis ambientais (LIMA et al., 2019a, b; SODRÉ et al., 2019a, b; FERAH et al., 2019).

A expressão da plasticidade fenotípica em plantas que foi abordada pelos membros de pesquisa do ProPET Biofronteiras da UFF através da educação formal e não formal propiciaram a desenvolvimento e validação de várias estratégias de ensino que serviram para mostrar informações relevantes e estimulantes sobre a Biologia Vegetal, permitindo a (re)construção de conhecimento sobre a importância das plantas na natureza, a nossa cadeia alimentar, decoração de janelas e pátios e quintais e tratamentos fitoterápicos, demonstrando como construir e usufruir de forma saudável de jardins e horta (LIMA, 2017; 2019a, b).

Foi importante mostrar a extrema diversidade morfológica e formas de cultivo, com vários membros cultivados por suas folhas, flores e caules em função de variações morfológicas decorrentes de duplicação do genoma e da divergência gênica, conferindo variação bioquímica e morfológica à mostarda selvagem do Mediterrâneo *Brassica oleracea* L. (CABRAL, 2016). As informações sobre a

evolução do genoma de *Brassica* e seleção artificial pela atuação inicial dos agricultores europeus montaram a importância dos conhecimentos humanos na produção de alimentos (CABRAL, 2016; BARBIERI; STUMPF, 2006; LIU *et al.*, 2014).

Portanto, as atividades realizadas ajudaram as pessoas a construir a percepção ambiental e questionar os fenômenos botânicos, principalmente para o público mais jovem (LIMA *et al.*, 2017b; SODRÉ *et al.* 2019a, b; CAMPOS *et al.*, 2020; COLON, 2020). Isso é observado principalmente no público mais jovem, pois as crianças costumam manifestar grande curiosidade pelo que é novo (SODRÉ *et al.*, 2018; FERAH *et al.* 2019).

Paralelamente, a maioria dos idosos havia experimentado o uso de plantas medicinais, como as duas espécies selecionadas de Boldo, para preparar chás, sucos desintoxicantes e infusões de ervas (ROSAL *et al.*, 2009; LIMA, 2017). Nessas atividades foi mostrado que quando ingerido em excesso, o boldo brasileiro pode causar aborto e o chá de camomila pode causar dependência química (LIMA *et al.*, 2017; MANCEBO *et al.*, 2020; 2021).

Todas essas atividades práticas representam uma forma de facilitar o recurso metodológico no processo de ensino-aprendizagem de conceitos teóricos da área de ciências (genótipo, fenótipo, espécime e espécie), propiciando despertar a curiosidade do aluno, o que é relevante no processo de construção e reconstrução do conhecimento sobre as plantas e outros aspectos da natureza (HERMES, 2019; LIMA, 2019a).

As observações em aulas práticas, estufas e jardins foram úteis para explicar o conceito de espécie e plasticidade fenotípica e permitiram desenvolver práticas focadas nos estímulos sensoriais (HERMES, 2019; SODRÉ *et al.*, 2019a), bem como fomentar a construção do conhecimento sobre as plantas e seu ambiente no que diz respeito à sua importância para fins econômicos, de saúde e recreação (CABRAL, 2016; HERMES, 2019; LIMA, 2017, 2019a, b)

As exposições foram feitas com plantas de jardins particulares ou obtidas por meio de experimentos parcialmente controlados. Independentemente das táticas de cultivo e métodos de medição, foi possível expor as interações entre os genes e o espectro de variação ambiental para diferentes públicos-alvo – estudantes de escolas, calouros universitários, estudantes universitários e veteranos pessoas aposentadas e/ou na terceira idade (LIMA, 2019a, b).

As atividades desenvolvidas mostram de diferentes maneiras que o bom desempenho adaptativo de qualquer vida depende das interações positivas ou negativas entre um conjunto de características

genéticas ao longo do tempo e sob condições ambientais distintas. Foi possível mostrar que algumas mudanças ambientais podem ser mais benéficas que outras, dependendo da espécie alvo (LIMA et al., 2017; LIMA, 2017a, b, c; LIMA, 2019a, b).

O uso de espécies de boldos observadas em diversos jardins ou cultivadas em experimentos de controle permitiu demonstrar que é possível fazer qualquer pessoa entender como o ambiente pode influenciar na expressão gênica de plantas de interesse medicinal e ornamental (Rosal et al., 2009). Além disso, consideramos muitas questões sobre a importância da plasticidade vegetal para gerar diversos tipos de itens alimentares a partir de uma única espécie com foco em produtos agrícolas (CABRAL, 2016; LIMA et al., 2017a).

Diversas atividades nos permitiram abordar questões genéticas no dia a dia, mostrando a importância da hortaliça para o nosso programa de conservação ambiental. As plantas são os principais componentes dos jardins, parques e florestas, ambientes estes que podem ser visitados, apreciados e até servem como fonte ocupacional como montagem e manutenção de ambientes, obtenção de flores para ornamentação ou alimentação, ou de plantas medicinais, como as espécies de boldos utilizadas nos experimentos. Portanto, as plantas são importantes para nossa sobrevivência, lazer e conservação de ambientes terrestres ou aquáticos (CABRAL, 2016).

Uma melhor compreensão da importância das plantas facilita a conscientização do público, em todas as faixas etárias, sobre a conservação da vegetação em toda e qualquer paisagem, contribuindo para o questionamento e minimização tanto da “cegueira botânica” quanto da ideia geral de que os animais são mais importantes do que plantas e outros seres vivos (zoochauvinismo). As estratégias adotadas permitiram promover uma diminuição significativa dos fenômenos denominado de “cegueira vegetal” que afetam muitos desde tenra idade (LIMA et al., 2017b; SODRÉ et al. 2019a, b; CAMPOS et al., 2020; COLON, 2020).

3.1 CEGUEIRA BOTÂNICA, ZOOCHAUVINISMO OU IMPERCEPÇÃO BOTÂNICA

Os conceitos de “cegueira botânica” e “zoochauvinismo” e suas consequências para o ensino de biologia e ciências da natureza. A cegueira botânica é a incapacidade do ser humano notar as plantas em seu cenário natural como também não reconhece a importância dos vegetais sua própria sobrevivência e para a biosfera como um todo. Numa situação mais preocupante ocorre no caso do zoochauvinismo se verifica quando o Homem considera que os animais são superiores aos vegetais

(BALDING, M., WILLIAMS, 2016; SALATINO, A. BUCKERIDGE, 2016; NEVES; BÜNDCHEN; LISBOA, 2019; PIASSA; MEGID NETO; URSI, 2021; PIASSA et al., 2022).

Modernamente, os termos “cegueira botânica”, “zoochauvinismo” ou “zoocentrismo” vem sendo apontados como “termos capacitistas no ensino de biologia” que devem ser substituídos por “impercepção botânica”

“Cegueira botânica” é um termo amplamente conhecido na área de ensino de biologia para expressar a incapacidade do ser humano de perceber as plantas no ambiente, além da consequente desvalorização e prejuízo no ensino de temáticas botânicas. Porém,

“críticas ao emprego da palavra ‘cegueira’ nesse contexto têm sido realizadas devido ao seu caráter capacitista. Alternativas ao termo “plant blindness” têm sido propostas na literatura inglesa” (Ursi; Salatino, 2022, p. 1).

Assim, em português a alternativa para “cegueira botânica” seria “impercepção botânica”, pois segundo Ursi e Salatino (2022, p. 2) a

“impercepção” pode ser entendida como a inexistência total de percepção ou, alternativamente, percepção limitada. Ao dizermos que os humanos padecem de ‘impercepção das plantas’ acreditamos que as pessoas imediatamente entenderão o que pretendemos expressar: que não percebemos as plantas no ambiente com maior acuidade (como fazemos em relação aos animais).”

Recortes traçados por Neves, Bündchen e Lisboa (2019) a partir 48 artigos selecionados apontam as questões e possíveis soluções para minimizar ao máximo as consequências do fenômeno doravante tratado com impercepção botânica (**Quadro 3**). Nesse quadro está listado importantes artigos sobre a temática ensino-aprendizagem de botânica.

Quadro 3: Referências e conteúdos sobre a importância do ensino de botânica.

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Silva, Cavallet e Alquini (2006, p. 71) enfatizam a ausência de reflexão para o aprimoramento do ensino no que se refere ao método, ou seja, “a lógica filosófica utilizada no trabalho educativo”, e provocam indagações, tais como: “em que se fundamenta o conhecimento pedagógico dos professores de botânica que media a aprendizagem dos conhecimentos botânicos?” • Eles ainda consideram que muitos professores, ao entenderem a melhoria do ensino apenas no âmbito da inserção e/ou melhoria de metodologias ou recursos didáticos, desconsideram as condições de ensino que podem oportunizar a “apropriação crítica e contextualizada dos conhecimentos, fundamentais à formação emancipatória dos sujeitos.” (Silva, Cavallet e Alquini (2006, p. 67). |
| <ul style="list-style-type: none"> • Nantawanit, Panijpan e Ruenwongsa (2012) constataram que os alunos pensam que o estudo dos animais é mais interessante do que o das plantas, pois acreditam que elas sejam inferiores, passivas e incapazes de responder a desafios externos. |
| <ul style="list-style-type: none"> • Matos, Maknamara e Matos (2015) relatam uma experiência de produção e aplicação de materiais didáticos por licenciandos do curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal De Sergipe (UFS), e neste contexto, abordam aspectos das dificuldades docentes no ensino de botânica no que diz respeito à contextualização dos conteúdos. estas dificuldades incluem a insegurança que encontram ao ministrar aulas e o preparo de aulas práticas que contextualizem o conteúdo com o cotidiano dos alunos. como consequência destas dificuldades, os professores evitam o ensino de botânica, deixando tal abordagem para o final do ano letivo. |

- Salantino e Buckeridge (2016, p. 179), afirmam que: “a consequência da cegueira botânica (ou como, admitem alguns, o zoocentrismo e a negligência botânica) é que o ensino de Biologia, no Brasil e em outros países, encontra-se num círculo vicioso. Muitos professores tiveram formação insuficiente em botânica, portanto não têm como nutrir entusiasmo e obviamente não conseguem motivar seus alunos no aprendizado da matéria.”

Fonte: NEVES, BÜNDCHEN, LISBOA (2019).

Desse modo, tendo como contexto valorizar a importância das plantas em nossa existência, as atividades realizadas pelo ProPET Biofronteiras foram desenvolvidas visando gerar resultados relevantes e estimulantes que ampliassem a construção de conhecimento sobre a importância das plantas na natureza, nossa cadeia alimentar e atividades recreativas saudáveis, como construir, usufruir e tirar proveitos saudáveis de horticulturas e jardins ornamentais e medicinais (Lima, 2017; 2019a, b). Nossos resultados apontam que o projeto desenvolvido pelo grupo PET Biofronteiras foi importante demonstrar a extrema diversidade morfológica de plantas e as possíveis formas de cultivo (LIMA, 2017; LIMA *et al.* 2021; LIMA, 2019a, b).

Foi exemplificado nas atividades sobre as variações morfológicas da mostarda selvagem do Mediterrâneo *Brassicas oleracea* Linneaus, 1758 (couve-flor, brócolis, repolho, couve, entre outros) ilustrando as consequências da duplicação do genoma e da divergência gênica, conferindo variação bioquímica e morfológica no caso dos diferentes espécimes de *B. oleracea* que forneceu informações sobre a evolução do genoma de *Brassica* e serviu de base para pesquisas sobre as muitas culturas importantes deste gênero (LIU *et al.*, 2014; CABRAL, 2016).

As aulas práticas no COLUNI e no UFFESPA possibilitaram que crianças e idosos construíssem novas percepções ambientais e desconstruir a cegueira botânica, principalmente em relação com o público mais jovem (LIMA *et al.*, 2017b; SODRÉ *et al.* 2019a, b; CAMPOS *et al.*, 2020). Esse perfil é observado especialmente no público jovem, pois as crianças costumam manifestar grande curiosidade pelo novo (SODRÉ *et al.*, 2018; FERAH *et al.*, 2019) e a maioria dos idosos continhas informações e experiências prévias quanto ao uso de plantas medicinais como boldos e outras plantas no preparo de chás, sucos e infusões desoxidantes (ROSAL, 2009; LIMA, 2017).

As observações em aulas práticas, estufas e jardins foram úteis para explicar o conceito de espécie e plasticidade fenotípica e nos permitiram desenvolver práticas educativas para desenvolver estímulos sensoriais e fomentar a construção do conhecimento sobre as plantas e seu ambiente no que diz respeito à sua importância econômica, saúde e lazer, praticamente para pessoas de todas as idades (SODRÉ *et al.*, 2019b, LIMA, 2019a, b; MANCEBO *et al.*, 2020; 2021).

Demonstrações foram feitas com plantas de jardins particulares ou obtidas através de experimentos parcialmente controlados. Independentemente das táticas de cultivo e métodos de medição, pode-se demonstrar as interações entre os genes e o espectro de variação ambiental para diferentes públicos-alvo - estudantes de escolas, calouros universitários, universitários veteranos e pessoas aposentadas e/ou da terceira idade (LIMA, 2019a, b).

Assim, nesta pesquisa interdisciplinas desenvolvemos um diálogo em nosso referencial teórico, ao se destacar as contribuições e as correlações entre as ciências da Educação e a formação de educadores possíveis de idealizar e desenvolver atividades interdisciplinares, a partir do momento de reflexão (SOARES; SEVERINO, 2018) com base em três abordagens:

- 1) Teoria da Aprendizagem Significativa - de acordo com Ausubel (1983) e Rodríguez (2002). No contexto educativo “a partir de sucessivas interações, uma dada subsunção adquire progressivamente novos significados, torna-se mais rica, mais refinada, mais diferenciada e é capaz de servir de âncora para novas aprendizagens significativas” (tradução nossa) (AGRA *et al.*, 2019; p. 249).
- 2) Prática da pesquisa no ensino superior - Aprendizagem como construção do conhecimento - conforme Severino (2009) e Soares e Severino (2018), pois a “aprendizagem, entendida como construção de conhecimento, pressupõe entender tanto sua dimensão como produto quanto sua dimensão como processo, isto é, o caminho pelo qual os alunos elaboram pessoalmente os conhecimentos. Ao aprender, o que muda não é apenas a quantidade de informação que o aluno possui sobre um determinado tema, mas também sua competência, a qualidade do conhecimento que possui e as possibilidades pessoais de continuar aprendendo” (MARQUES, 2014, s/p.).
- 3) Pesquisa como princípio educativo – Educar pela Pesquisa - como entendido por Demo (2001; 2003) que considera que no “educar pela pesquisa, apresentam a pesquisa como proposta teórica e metodológica de ensino que está alicerçada no desenvolvimento de habilidades, como na transformação do educando em sujeito autônomo e responsável pelo próprio conhecimento. Os autores recomendam a pesquisa como essência das ações do professor em sala de aula e preconizam que a pesquisa deve se tornar atitude cotidiana do professor” (VAZ; SANGIOGO, 2017, p. 2).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Pesquisa e o Ensino de Ciências devem ser (co)conduzidos de modo colaborativo e complementar, pois só se (re)constroem conhecimentos através de estratégias estimulantes e desafiadoras. Portanto, é necessário desafiar positivamente os universitários que ensinaram Ciência. Assim, eles poderão refletir de forma satisfatória sobre a relevância da prática docente. Com base na Ciência os debates e a divulgação dos resultados obtidos por pesquisas tornar-se-ão uma prática rotineira e disponível à sociedade como um todo.

A estudante-pesquisadora que foi desafiada pelo objetivo posto soube resolver os problemas propostos e traçar uma estratégia para planejar, aplicar e analisar os resultados fornecidos, desenvolvendo e validando as suas habilidades como educadora sobre pesquisa em Ciências Biológicas ao defender a monografia de bacharelado e publicar os resultados.

6 REFERÊNCIAS

AGRA, G. et al. Analysis of the concept of meaningful learning in light of the Ausubel's theory. *Revista Brasileira de Enfermagem*, Brasília, DF, v. 72, n. 1, p. 248-55, jan-fev, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reben/a/GDNMjLJgvzSJKtWd9fdDs3t/?format=pdf&lang=pt> Acessado em: Set. 2022.

AUSUBEL, D. Teoría del aprendizaje significativo. Fascículos de CEIF, 1, 1-10, 1983. Disponível em: <https://z33preescolar2.files.wordpress.com/2012/01/teorc3ada-del-aprendizaje-significativo-de-david-ausubel.pdf> Acessado em: Set. 2022.

BALDING, M., WILLIAMS, K. J. H. Plant blindness and the implications for plant conservation. *Conservation Biology*, v. 30, n. 6, p. 1192-1199, 2016. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/301623195_Plant_blindness_and_the_implications_for_plant_conservation Acessado em: Set. 2022.

BARBIERI, R. L., STUMPF, E. R. T. Origem e evolução de plantas cultivadas. Brasília, DF, Embrapa Informação Tecnológica, 2008. Disponível em:

<https://ainfo.cnptia.embrapa.br/digital/bitstream/item/117197/1/Origem-e-Evolucao-de-Plantas-Cultivadas-Baixa.pdf> Acessado em: Set. 2022.

CAMPOS, L. V. et al. Construção colaborativa do conhecimento sobre o conceito de plasticidade fenotípica do boldo brasileiro quanto ao crescimento e à reprodução. *Revista Ciências e Ideias*, v. 11, p. 282-297, jan-abr, 2020. Disponível em: https://redib.org/Record/oai_articulo2635170-constru%C3%A7%C3%A3o-colaborativa-do-conhecimento-sobre-o-conceito-de-plasticidade-fenot%C3%ADpica-do-boldo-brasileiro-quanto-ao-crescimento-e-%C3%A0-reprodu%C3%A7%C3%A3o Acessado em: Out. 2022.

DELIZOICOV, D., ANGOTTI, J A. P. Metodologia do ensino de ciências naturais. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000. Disponível em: Acessado em: Set. 2022.

DEMO, P. Pesquisa: princípio científico e educativo. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

DEMO, P. Educar pela pesquisa. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2003. Disponível em: Acessado em: Set. 2022.

FERAH, P. C. et al. Environmental perception of 5th year elementary school students through cultivation and phenotypic plasticity of plants. *Creative Education*, v. 10, p. 1685-1701, jul., 2019. Disponível em: https://www.scirp.org/pdf/CE_2019072615382698.pdf Acessado em: Set. 2022.

FREIBERGER, R. M., BERBEL, N. A. N. A importância da pesquisa como princípio educativo na atuação pedagógica de professores de educação infantil e ensino fundamental. *Cadernos de Educação*, v. 37, p. 207-245, out., 2010. Disponível em: <https://docplayer.com.br/20812206-A-importancia-da-pesquisa-como-principio-educativo-na-atuacao-pedagogica-de-professores-de-educacao-infantil-e-ensino-fundamental.html> Acessado em: Set. 2022.

HAMMER, Ø., HARPER, D. A. T., RYAN, P. D. 2001. Past: Paleontological Statistics Software Package for Education and Data Analysis. *Palaeontologia Electronica*, v. 4, n. 1, art. 4: p. 1-9, jun., 2001. Disponível em: http://palaeo-electronica.org/2001_1/past/issue1_01.htm Acessado em: Set. 2022.

HERMES, S. T. Metodologia do ensino de ciências naturais. Educação Especial. UAB/NTE/UFSM. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2019. Disponível em: https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/358/2019/07/MD_Ciencias-Naturais-1.pdf Acessado em: Set. 2022.

LEAL, G. S., SILVA, D. A. O., SOPELETE, M. C. Conceitos básicos de bioestatística. In: MINEO, J.R. et al. Pesquisa na área biomédica: do planejamento à publicação. Uberlândia, MG: EDUFU, 2005, pp. 137-180. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/wh35j/pdf/mineo-9788570785237-07.pdf> Acessado em: Set. 2022.

LIMA, N. R. W. Boldo mirim em diferentes ambientes: práticas educacionais, estímulos sensoriais e construção do conhecimento. 1a. ed., Niterói: ABDIn/PERSE, v. 1, p. 85, 2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/325428232_Boldo_Mirim_em_Diferentes_Ambientes_Praticas_Educacionais_Estimulos_Sensoriais_e_Construcao_do_Conhecimento Acessado em: Set. 2022.

LIMA, N. R. W. et al. Plasticidade fenotípica. *Revista de Ciência Elementar*, v. 5, p. 1-7, jun., 2017a. Disponível em: <https://rce.casadasciencias.org/rceapp/pdf/2017/017/> Acessado em: Set. 2022.

LIMA, N. R. W. et al. The efficacy of a practical activity in the construction of knowledge of the concepts of species and phenotypic plasticity using the boldo mirim (*Plectranthus neochilus* Schltr.) *Creative Education*, v. 8, n. 13, p. 2036-2048, out., 2017c. Disponível em:

<https://www.scirp.org/journal/paperinformation.aspx?paperid=79665> Acessado em: Set. 2022.

LIMA, H. R. R. Plasticidade fenotípica do Boldo Mirim (*Plectranthus neochilus* Schltr.) em diferentes intensidades de luz solar e adubos orgânicos: biometria e estatística. Monografia. (Bacharelado em Ciências Biológicas). Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 2018.

LIMA, H. R. R. et al. Da pesquisa ao ensino através de plasticidade fenotípica em plantas: uma aprendizagem em investigação. In: Barbosa, Frederico Celestino. Educação: processo de ensino e aprendizagem. Cap. 35, p. 443-465, vol. II. 1ª. ed. Piracanjuba, GO. Editora Conhecimento Livre, 2021. Disponível em: <https://conhecimentolivre.org/ebook/educacao-processo-de-ensino-e-aprendizagem/> Acessado em: Set. 2022.

LIMA, N. R. W. Boldo Mirim em diferentes ambientes: Práticas educacionais, estímulos sensoriais e construção do conhecimento. 1. ed. ABDIn/PERSE, v. 1. 85p., 2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/325428232_Boldo_Mirim_em_Diferentes_Ambientes_Praticas_Educacionais_Estimulos_Sensoriais_e_Construcao_do_Conhecimento Acessado em: Set. 2022.

LIMA, N. R. W. Espécies e plasticidade fenotípica de plantas: estratégias de ensino através das práticas do ProPET Biofronteiras da UFF. 1. ed. Niterói: ABDIn/PERSE v. 1. 187p., 2019a. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/331825092_Especies_e_plasticidade_fenotipica_de plantas_estrategias_de_ensino_atraves_das_praticas_do_ProPET_Biofronteiras_da_UFF Acessado em: Set. 2022.

LIMA, N. R. W. Desenhos de crianças sobre experimentos com plantas: atividades do ProPET BioFronteiras da UFF. 1. ed. Niterói: ABDIn/PERSE, v. 1. 162p., 2019b. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/332513451_Neuza_Rejane_Wille_Lima_organizadora_DE_SENHOS_DE_CRIANCAS_SOBRE_EXPERIMENTOS_COM_PLANTAS_atividades_do_ProPET_BioFronteiras_da_UFF Acessado em: Set. 2022.

LOPES, C. E. O ensino da estatística e da probabilidade na educação básica e a formação dos professores. Caderno Cedes, v. 28, n. 74, p. 57-73, jan.-abr., 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/gwfkW9py5dMccvmbqyPP8bk/?format=pdf&lang=pt> Acessado em: Set. 2022.

LIU, S. et al. The Brassica oleracea evolution of polyploid genomes. Nature Communications, v. 5, e3930, May, 2014. <https://www.nature.com/articles/ncomms4930> Acessado em: Set. 2022.

MANCEBO, S. S. S. et al. Educação não-formal sobre biologia vegetal no UFFESPA. Ensino de Ciências e Tecnologia em Revista, v. 10, p. 100-114, dez., 2020. Disponível em:

https://redib.org/Record/oai_articulo2929466-educa%C3%A7%C3%A3o-n%C3%A3o-formal-sobre-biologia-vegetal-uffespa Acessado em: Set. 2022.

MANCEBO, S. S. S. et al. Vivências com plantas no UFF Espaço Avançado: discutindo os conceitos de espécie e plasticidade fenotípica. Revista Ciências e Ideias, v. 12, p. 228-242, ago-out., 2021. https://redib.org/Record/oai_articulo2929466-educa%C3%A7%C3%A3o-n%C3%A3o-formal-sobre-biologia-vegetal-uffespa Acessado em: Set. 2022.

MARQUES, R. O. Construção do conhecimento e teorias da aprendizagem. Só Pedagogia. Virtuoso Tecnologia da Informação, 2008-2022. Artigos de Pedagogia. 2014. Disponível em:

<https://www.pedagogia.com.br/artigos/construcaoconhecimentoeteorias1/index.php?pagina=3> Acessado em: Set. 2022.

NEVES, A.; BÜNDCHEN, M.; LISBOA, C. P. Cegueira botânica: é possível superá-la a partir da Educação? Ciência e Educação, Bauru, v. 25, n. 3, p. 745-762, jul.-set., 2019. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ciedu/a/xQNBfh3N6bdZ6JKfyGyCffQ/?format=pdf&lang=pt> Acessado em: Out. 2022.

PIASSA, G.; MEGID NETO, J.; OLMOS SIMÕES, A. Os conceitos de cegueira botânica e zoochauvinismo e suas consequências para o ensino de biologia e ciências da natureza. Revista Internacional de Pesquisa em Didática das Ciências e Matemática, v. 3, p. e022003, 2022. Disponível em: <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/revin/article/view/641>.

<https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/revin/article/view/641> Acessado em: Out. 2022.

RODRÍGUEZ, N. B. Teoria da aprendizagem significativa segundo Ausubel. Revista de Psicologia, Educação e Cultura, v. 2, n. 1, p. 37-42, nov., 2002. Disponível em:

<http://www.helioteixeira.org/ciencias-da-aprendizagem/teoria-da-aprendizagem-significativa-de-david-ausubel/> Acessado em: Set. 2022.

ROSAL L. F.; PINTO J. E. B. P.; BRANT R. S. Produção de biomassa e óleo essencial de *Plectranthus neochilus* Schlechter cultivado no campo sob níveis crescentes de adubo orgânico. *Pesquisa Aplicada e Agrotecnologia*, v. 2, n. 2, p. 39-44, mai – ago., 2009. Disponível em:

<https://revistas.unicentro.br/index.php/repaa/article/viewFile/122/798> Acessado em: Set. 2022.

SALATINO, A. BUCKERIDGE, M. “Mas de que te serve saber botânica?” *Estudos Avançados*, v. 30, n. 87, p. 177-196, ago., 2016

<https://www.scielo.br/j/ea/a/z86xt6ksbQbZfnzvFNnYwZH/?format=pdf&lang=pt> Acessado em: Out. 2022.

SEVERINO, A. J. Novos enfoques da pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (Org.). *Novos enfoques da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 1999. Disponível em:

<https://www.indicalivros.com/livros/novos-enfoques-da-pesquisa-educacional-ivani-catarina-arantes-fazenda> Acessado em: Set. 2022.

SEVERINO, A. J. Expansão do ensino superior: contextos, desafios, possibilidades. *Avaliação*, v. 14, n. 2, p. 253-266, jul., 2009. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/aval/a/N6mSpvQz9XYr4K7Xcdzv3mD/?format=pdf&lang=pt> Acessado em: Set. 2022.

SODRÉ, G. A. et al. Phenotypic plasticity of boldo mirim (*Plectranthus neochilus* Schlechter) within reach of children from second degree of elementary school. *Creative Education*, v. 09, p. 1359-1376, jul., 2018. Disponível em: https://www.scirp.org/pdf/CE_2018072014482646.pdf Acessado em: Set. 2022.

SODRÉ, G. A. et al. Construção de conceitos biológicos de espécie e plasticidade fenotípica com base em uma aula teórico-prática com duas espécies de boldo *Plectranthus neochilus* e *P. barbatus*. *Revista Ciências e Ideias*, v. 10, n.1, p. 118-136, jan.-abr., 2019a. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/332669992_CONSTRUCAO_DE_CONCEITOS_BIOLOGICOS_DE_ESPECIE_E_PLASTICIDADE_FENOTIPICA_COM_BASE_EM_UMA_AULA_TEORICO-PRATICA_COM_DUAS_ESPECIES_DE_BOLDO Acessado em: Set. 2022.

SODRÉ, G. A. et al. Ensino não-formal no Trote Cultural UFF: vivenciando a plasticidade fenotípica de plantas. *Revista de Extensão UENF, Campos dos Goytacazes, RJ*, v. 4, p. 57-67, ago., 2019b. Disponível em: <https://uenf.br/publicacoes/revista-de-extensao/wp-content/uploads/sites/4/2020/01/Revista-de-Extens%C3%A3o-UENF-v.-4-n.-3.pdf> Acessado em: Set. 2022.

SOARES, M.; SEVERINO, A. J. A prática da pesquisa no ensino superior: conhecimento pertencente na formação humana. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 23, n. 02, p. 372-390, jul., 2018. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/aval/v23n2/1982-5765-aval-23-02-372.pdf> Acessado em: Set. 2022.

URSI, Suzana. Cegueira botânica, conservação ambiental e sustentabilidade. *Nexos Política Pública*, 2021, Disponível em: <https://pp.nexojornal.com.br/bibliografia-basica/2021/06/23/Cegueira-bot%C3%A2nica-conserva%C3%A7%C3%A3o-ambiental-e-sustentabilidade> Acessado em: Set. 2022.

URSI, Suzana & SALATINO, Antonio. É tempo de superar termos capacitistas no ensino de biologia: “impercepção botânica” como alternativa para “cegueira botânica”. Boletim de Botânica, v. 39, p. 1-4, 2022. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/bolbot/article/view/206050/189636> Acessado em: Mar. 2023.

VAZ, S. B.; SANGIOGO, F. A. A proposta do educar pela pesquisa na formação de professores de química. 37º EDEQ - Encontro de Debates sobre Ensino de Química. Anais ... Rio Grade, RS. nov., 2017. Disponível em: <https://edeq.furg.br/images/arquivos/trabalhoscompletos/s11/ficha-318.pdf> Acessado em: Set. 2022.

VIEIRA, F. A. C. Ensino por Investigação e Aprendizagem Significativa Crítica: análise fenomenológica do potencial de uma proposta de ensino. Tese. (Doutorado em Educação para a Ciência). Universidade Estadual “Júlio de Mesquita Filho”. Bauru, SP, 2012. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNSP_f0a73c69a0a8a2c439a651da0452324f Acessado em: Set. 2022.

Capítulo 8



10.37423/230307467

O USO DA EXPERIMENTAÇÃO PARA O ENSINO DE FÍSICA NO 1º ANO DO ENSINO MÉDIO NO MUNICÍPIO DE ÁGUA BRANCA - PI

Marcia Rodrigues de Alencar Barbosa

Universidade Aberta do Piauí - UFPI

Maycon Marcos Leal

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia - IFPI

Francisca do Socorro Pires da Silva

Universidade Estadual do Piauí - UESPI

Sandra Maria Pereira da Costa Brito

Faculdade Evangélica do Piauí - FAEPI

Gilcélio da Silva Xavier

Instituição Superior de Educação São Judas Tadeu

Francisca Cássia Vieira da Costa

Faculdade Sucesso

Raimunda Gardenha da Silva Soares Andrade

Universidade Estadual do Piauí - UESPI

Gildásio Matos Soares da Silva

Universidade Paulista de Brasília

Marianny Letícia dos Santos Sousa

Universidade Estadual do Piauí - UESPI

Maria Olinda Soares Veloso de Oliveira

Universidade Estadual do Piauí

Resumo: Diante de tais questionamentos como, por exemplo: Quais as percepções dos professores e alunos sobre as aulas de Física no Ensino Médio? Os professores consideram o ensino de Física atrativo para os alunos? Na concepção dos discentes, que estratégias facilitam o entendimento dos conteúdos? O presente trabalho se fundamentou em autores tais como Araújo (2003); Barbosa (2002); Lacerda (2011); PCN (2002) e dentre outros para responder tais problemáticas. Obteve – se, com essa pesquisa, posições críticas de professores e alunos sobre as aulas de Física do ensino médio. A mesma foi realizada nas escolas públicas estaduais no município de Água Branca – PI. O objetivo da pesquisa foi alcançado, pois o estudo dos conteúdos de Física através de experimentos é mais efetivo para maioria dos alunos, pois se empreende mais significado, contribuindo para que ele possa acompanhar a disciplina durante o curso do ensino médio. Com a aplicação dos questionários obtivemos os resultados esperados, isto é, que os alunos consideram mais relevantes as estratégias metodológicas pautada na experimentação para a aprendizagem dos conteúdos de Física. No que se refere as concepções dos professores sobre a maneira como a física é ministrada no ensino médio, com a análise, se percebeu que as práticas educativas devem passar por constantes inovações.

Palavras-chave: Aulas Experimentais, Ensino de Física, Ensino Médio.

INTRODUÇÃO

Falácias e pesquisas se misturam no debate a respeito do processo ensino-aprendizagem em Física, gerando discussões sobre a forma de ensiná-la e alegações de que pouco se estimula os estudantes a se interessarem pela mesma e especulando, na maioria dos casos, que o ensino dessa disciplina está direcionado para os métodos tradicionais, distantes da realidade dos alunos, em virtude disso, foram investigadas as concepções dos docentes e estudantes acerca das aulas de Física no Ensino Médio.

Neste contexto, surgiram diversos questionamentos relacionados ao ensino da Física: Quais as percepções dos professores e alunos sobre as aulas de Física no Ensino Médio? Os professores consideram o ensino de Física atrativo para os alunos? Na concepção dos discentes, que estratégias facilitam o entendimento dos conteúdos?

Para alcançar respostas para os questionamentos apresentados, este trabalho objetivou de forma geral investigar as metodologias dos professores de Física do Ensino Médio, mais precisamente do 1º ano das escolas públicas estaduais do município de Água Branca Piauí, verificando quais as estratégias metodológicas que os estudantes consideram relevantes para a aprendizagem dos conteúdos de Física, além de investigar as concepções dos professores sobre a maneira como essa disciplina é ministrada no Ensino Médio. Afim de contribuir para o redirecionamento do ensino da Física, ao identificar elementos que possam ser usados a favor no processo educacional.

O presente projeto visa mostrar que a inserção do uso de experimentos nas aulas de Física pode estimular a compreensão dos alunos, como também uma forma estratégica de explicar o conteúdo.

O desenvolvimento desta pesquisa, procurou fazer com que o aluno se torne parte do processo de construção do conhecimento, incentivando a desenvolver suas competências e habilidades de acordo com cada série para a continuidade do aprendizado e preparando-o para o futuro. Para isso, acreditamos que os educadores devem utilizar ferramentas que proporcionem ao educando um ambiente escolar planejado, enriquecido e agradável que possibilita a vivência das emoções nos processos de descoberta do conhecimento, possibilitando experiências significativa para o aluno.

Este estudo se justifica pela necessidade de se apresentar uma metodologia prazerosa de estudar o conteúdo, isto é, através de aulas de experimentais, e que não deve ser passada de forma desvinculada da teoria, mais sim de forma complementar, pois a prática sem o embasamento teórico não teria um caráter propriamente científico, e muitas vezes não permite que o aluno tenha uma assimilação efetiva.

A pesquisa foi organizada e desenvolvida em três momentos distintos: o primeiro constituiu na busca do embasamento teórico, para fundamentar os estudos. Em um segundo momento, foi realizada uma pesquisa de campo nas escolas estaduais do município de Água Branca - PI, com aplicação de questionários para alunos e professores para colher informações sobre a metodologia de ensino, logo depois análise e tabulação dos dados. No terceiro momento, a dissertação do artigo para fins de socialização dos resultados.

A EXPERIMENTAÇÃO COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA

O ensino de Física há muitos anos vem apresentando leis, conceitos, e conteúdos muito extensos, onde dificulta a memorização e a automação, fórmulas em situações artificiais onde a linguagem está sendo desvinculada do significado Físico, o que faz com que a Física se torne algo distante do mundo vivido tanto dos educadores como dos alunos. Segundo Lacerda (2011, p.26).

Nos dias atuais a educação passa por profundas transformações, tendo em vista as mudanças constantes que vêm ocorrendo no mundo. As novas tecnologias evoluem num ritmo cada vez mais acelerado, e o mundo científico também avança constantemente, com novas descobertas e estudos, apontando diferentes competências para atuar na sociedade e no campo educacional. Diante disso, os novos desafios vêm, instigando os profissionais da educação a buscarem novo saberes, conhecimentos, metodologias e estratégias de ensino. As mudanças no contexto escolar e social requerem profissionais atualizados e competentes, que estejam preparados para atuar com diferentes problemas.

Esta disciplina é vista por muitos alunos como uma disciplina sem muita importância, desvinculado da realidade, apresentando o conhecimento como um produto acabado. A Física como disciplina obrigatória do currículo do Ensino também é responsável por essa formação do cidadão, por formar pessoas que possa participar ativamente em decisões como pessoa crítica dentro de uma sociedade.

Com base nisso, o professor precisa estar preparado para enfrentar diversas situações em relação ao ensino da Física, como a falta de materiais, o número de aulas semanais, que no máximo são duas, salas lotadas e dentre outros. Dessa forma o professor deve procurar diversas formas para que o aprendizado dos alunos seja possível.

Neste sentido as práticas pedagógicas inovadoras baseadas também nos avanços tecnológicos que devem ser executadas com o objetivo de programar ações que conduzam a uma formação integrada, onde todos os conteúdos são estudados com foco na realidade e na necessidade do aluno.

As atividades práticas são vistas, por muitos professores, como uma dificuldade em aplicá-la, por exemplo: à carência de laboratórios, poucas aulas durante a semana, turmas com muitos alunos e outros.

UM LUGAR PARA A EXPERIMENTAÇÃO

O Ensino da Física no Ensino Médio não é apenas transmitir o conhecimento e sim modificar a ideia que o aluno tem acerca de situações no seu dia a dia, baseando em ideias, se atrelando a teorias científicas formulando suas próprias respostas, não somente no Ensino de Física, mas toda e qualquer disciplina.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais afirmam sobre esses dois conceitos o seguinte:

[...] a interdisciplinaridade deve partir da necessidade sentida pelas escolas, professores e alunos de explicar compreender, intervir, mudar, prever, algo que desafia uma disciplina isolada e atrai a atenção de mais de um olhar, talvez vários (BRASIL, 1999, p. 88).

Uma abordagem mais adequada para aquisição de conhecimentos físicos é a interdisciplinaridade e contextualização do conteúdo, entendemos que o ensino de física deve mudar no sentido de desmistificar o conhecimento. Cabe ao professor, antes de tudo, ensinar a perguntar. Essa é uma questão fundamental no processo de ensino-aprendizagem. Para que o aluno possa fazer perguntas, torna-se necessário que o ponto de partida seja situações concretas da vida e do cotidiano, como por exemplo, a origem do universo e sua evolução, os gastos com a conta de luz, o funcionamento dos aparelhos usados no dia-a-dia.

As atividades pedagógicas envolvendo aspectos experimentais normalmente não permeiam o ambiente escolar. Segundo Barbosa (2002), são diversas as razões enumeradas como tentativa de explicação dessa realidade, variando das limitações da formação do professor, passando pelas inúmeras dificuldades características da nossa realidade escolar e até mesmo tangenciando aspectos referentes à carga horária atualmente dedicada às aulas de ciências.

Dessa forma, buscamos a experimentação como uma das técnicas capazes de propiciar ao aluno eficiência na construção e aprendizagem de conceitos e de “modelos científicos” e não simplesmente como um elemento de motivação para os alunos (BARBOSA, 2002).

Percebe-se na experimentação um elemento importante para o Ensino de Ciências uma vez que esta é também uma dimensão dessa própria ciência. Segundo Araújo (2003):

Abordando as atividades experimentais sob diferentes enfoques com base na análise de artigos relativos ao tema, identifica algumas das principais tendências dos trabalhos acerca da utilização da experimentação no Ensino Médio, que segundo ele são: demonstração, verificação e investigação. (ARAÚJO, 2003, p.51).

Considerando essas premissas, pode-se compreender a necessidade das atividades experimentais, como forma de contribuir para o desenvolvimento das interações sociais entre professor e alunos, e assim venham a favorecer a processos de elaboração e aprendizagens compartilhadas.

O ensino de Física baseado apenas em conceitos, método mais utilizado em sala de aula pelos professores, limita o aprendizado e nem sempre torna clara a relação do conteúdo com a vida cotidiana do aluno. Sendo assim, destacamos neste ponto a importância da função do professor frente à utilização de novos recursos metodológicos.

METODOLOGIA

Este trabalho é de natureza qualitativa do tipo descritiva, pois se depara com o conjunto de significados que correspondem a um espaço mais profundo das relações e dos processos. Sobre tal método nos respaldamos, em Richardson, (1985, p.80):

Os estudos que empregam uma metodologia qualitativa podem descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais, contribuir no processo de mudança de determinado grupo e possibilitar, em maior nível de profundidade, o entendimento das particularidades do comportamento dos indivíduos (RICHARDSON, (1985, p.80).

Os sujeitos pesquisados foram alunos e professores de Física do ensino médio das escolas públicas estaduais do município de Água Branca – PI, das quais são: CETI Monsenhor Boson, Unidade Escolar Wall Ferraz e Unidade Escolar Luis Padre Seja. Optou-se por essas escolas pelo fato de oferecer o primeiro ano do Ensino Médio e por serem escolas estaduais.

A coleta de dados deu-se por meio de questionários com questões abertas e fechadas nos quais foi investigado a visão dos docentes e discentes sobre o tema experimentação nas aulas de Física na sua escola.

Na primeira etapa foi aplicado um questionário com quatro questões para os professores com o intuito de investigar suas concepções sobre a maneira como a Física é ministrada no Ensino Médio. Da mesma forma, os alunos foram submetidos a um questionário composto por cinco questões com a finalidade

de verificar quais as estratégias metodológicas que os alunos consideram mais relevantes para a aprendizagem dos conteúdos de Física.

Na segunda etapa foi apresentado e analisado as respostas dos questionários com base nas ideias dos autores que apoiam o uso de experimentos como método importante no ensino de Física.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

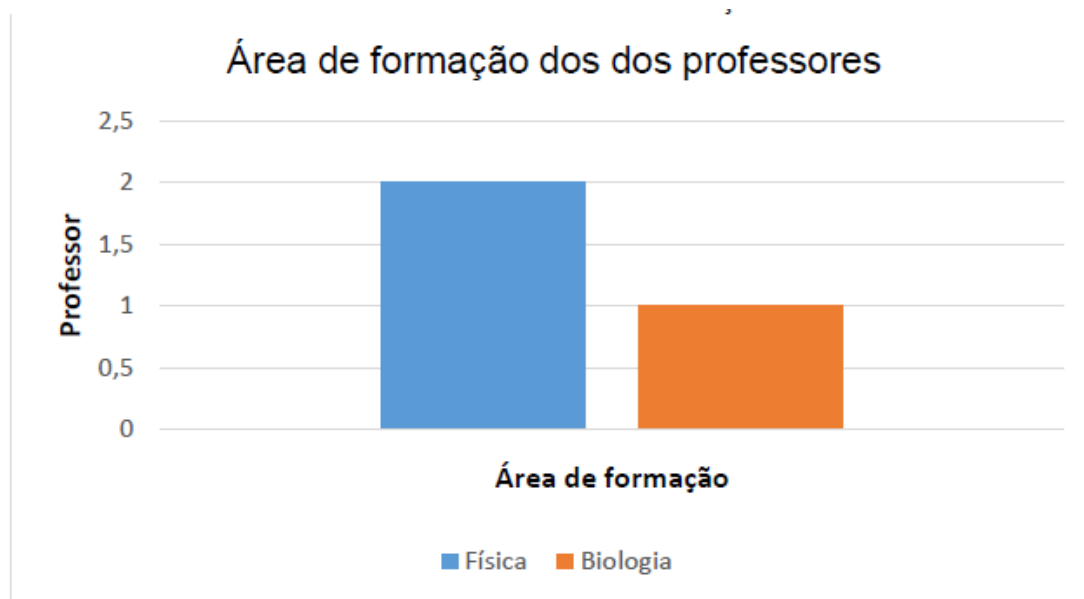
Os dados são apresentados e divididos em dois subtópicos: o primeiro, são apresentados os resultados das análises dos questionários obtidos junto aos professores. No segundo, a análise dos dados dos questionários aplicados aos alunos. Os dados, considerados relevantes para os objetivos desse estudo, estão disponíveis através de figuras e gráficos.

QUESTIONÁRIOS DOS PROFESSORES

Os professores foram interrogados para que se posicionassem com relação à metodologia que costumam desenvolver com seus alunos, se eles consideram viável a utilização de experimentos em sala de aula como metodologia de ensino a ser abordada, bem como se a utilizam como estratégia para o desenvolvimento do conteúdo.

Primeiramente foi perguntado a respeito da área de formação dos professores. Abaixo encontra-se o gráfico que relaciona de formação dos mesmos.

Gráfico 1 - Área de formação



Fonte: própria (2018).

Os professores, em sua maioria, possuem formação na área de Física e apenas um dos entrevistados possui formação na área de Ciências Biológicas. Diante disso, o processo de ensino e aprendizagem se torna mais fácil, pois os mesmos conhecem a forma, a didática, como deve ser ensinado os conteúdos.

No que se refere a segunda questão, foi perguntado se os professores costumam usar aulas experimentais para ministrar os conteúdos da disciplina. Dois professores responderam sim e um professor respondeu às vezes. Isso demonstra que os mesmos estão preocupados com a compreensão dos alunos, com o conteúdo ensinado em sala de aula, bem como se entendem na prática o que foi estudado na teoria.

Na terceira questão foi perguntado quais os desafios que eles enfrentam ao utilizar aulas experimentais. Tendo por base os questionários, os professores listaram a falta de materiais na escola, ausência de sala específica de laboratório, entre outros impasses, que interferem na realização das práticas, tal como afirma o professor que assinalou a alternativa outras dificuldades. O mesmo ainda menciona que o grande número de alunos por turma é outro fator que dificulta trabalhar experimentos.

A carga horaria demasiada é também um obstáculo para o professor planejar atividades que envolvam a experimentação, pois precisam procurar materiais para que as atividades possam ser realizadas.

Figura 1: Aulas experimentais no ensino de Física

3- Que desafios você enfrenta ao utilizar aulas experimentais?

ESCOLA	RESPOSTA
U.E.P.R.W.F.	Falta de tempo no preparo dos experimentos e materiais.
C.M.B.	
U.E.L.P.S	

Fonte: própria (2018).

Para Marandino et al (2009), além de ter todos esses empecilhos estruturais, os professores encontram diversos obstáculos, que podem ser considerados como os principais problemas para a não realização das aulas práticas, tais como: o tempo curricular e a falta de controle sobre um número grande de estudantes dentro de um espaço desafiador como o laboratório.

Com relação a quarta questão, foi perguntado, na opinião deles, se aulas experimentais ajudam no aprendizado dos alunos. Logo em seguida, pediu-se para justificar a resposta. Por unanimidade todos responderam que sim. Que essa abordagem ajuda na compreensão e desperta a curiosidade.

Figura 2: Atividades experimentais como abordagem facilitadora do aprendizado

4- Em sua opinião, aulas experimentais ajudam no aprendizado de seu aluno? Por quê?

ESCOLA	RESPOSTA
U.E.P.R.W.F.	
C.M.B.	Sim, pois é uma forma que eles podem compreender na prática e o que estudado
U.E.P.S.	teoria, como também é uma forma de despertar o interesse e curiosidade do estudante a disciplina

Fonte: própria (2018).

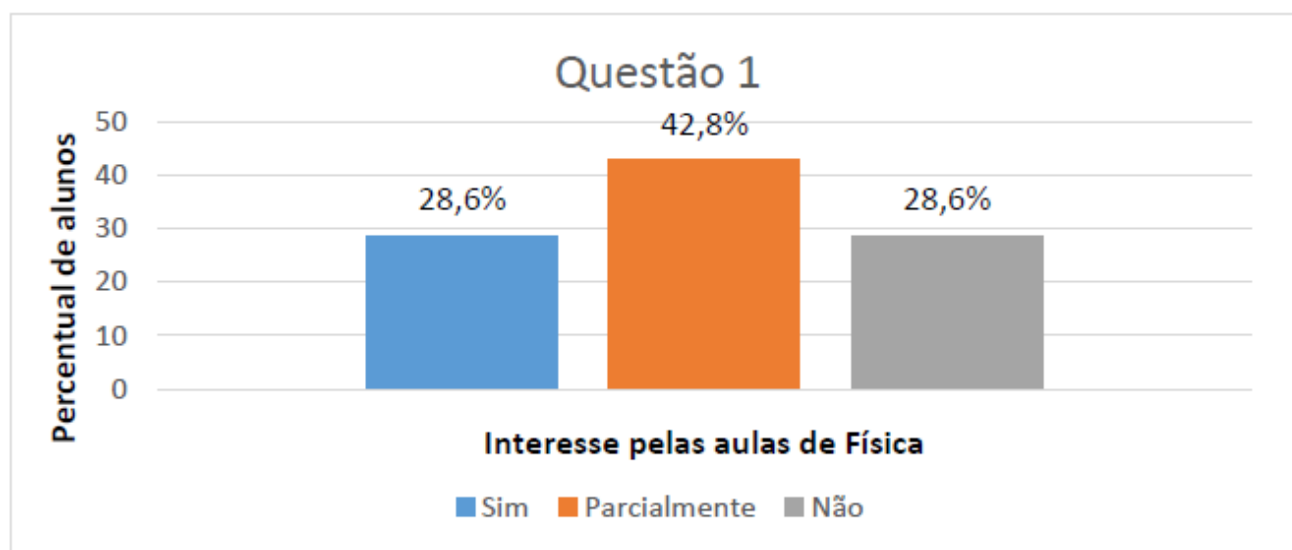
A experimentação é um momento de comprovação da teoria previamente estudada, isto é, decorrente de aulas que, em geral, são inicialmente teóricas e posteriormente são realizados experimentos que além de ajudar a compreender os conteúdos, comprovam a existência de tais conceitos/teorias que são trabalhados na aula antes da execução da prática.

Diante disso, é notório que está de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, na qual diz que os alunos apresentaram um melhor desempenho diante de tal proposta. Nesse sentido, o uso de experimentos em sala de aula, como ferramenta de ensino, pode contribuir para a construção do conhecimento pelo próprio aluno.

QUESTIONÁRIO DOS ALUNOS

Sobre a aplicação do questionário dos alunos, os mesmos foram submetidos a perguntas sobre o uso de experimentos em sala de aula durante as aulas da disciplina de Física.

Diante disso, foi elaborado quatro perguntas abertas e fechadas que abordam a prática da experimentação no ensino de Física. Com relação a primeira questão, foi perguntado aos alunos se eles gostam das aulas de Física. Para resposta, estava disponível as alternativas a) Sim, b) Parcialmente e c) Não, bem como um espaço para a justificativa da opção escolhida.

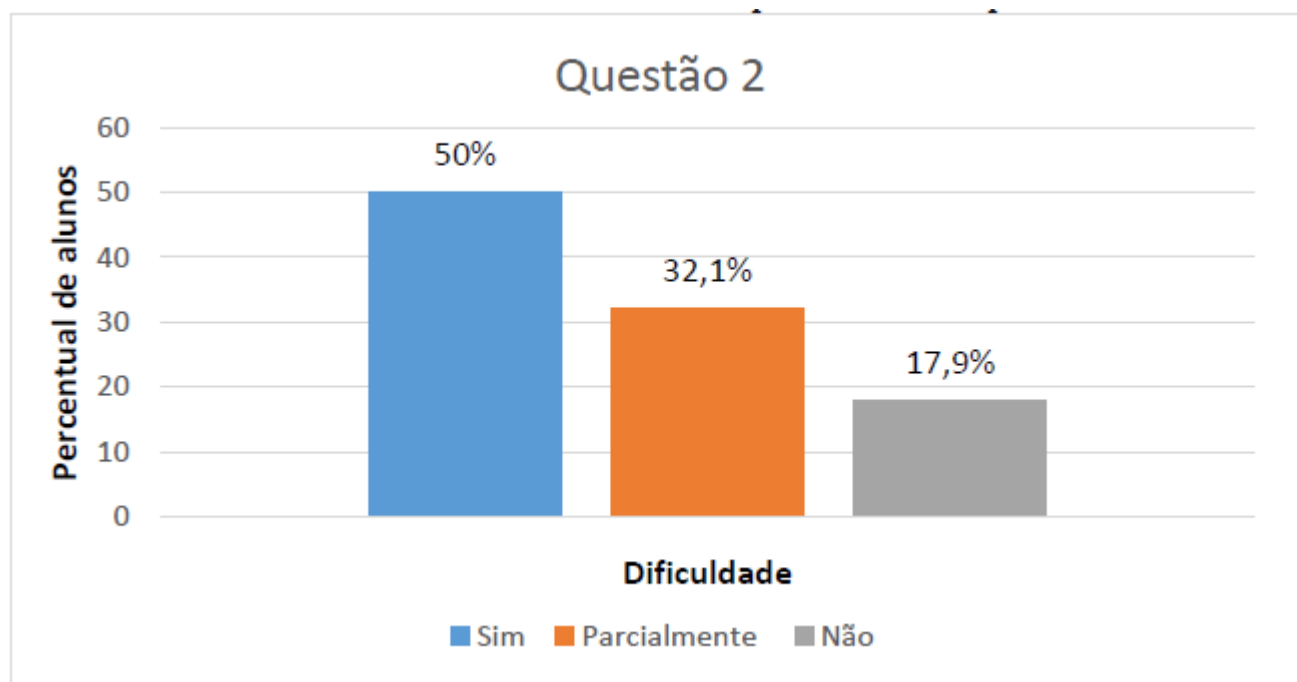
Gráfico 2: Interesse pelas aulas de Física

Fonte: própria (2018).

De acordo com o gráfico, podemos perceber a maioria demonstra parcialmente interesse pela disciplina de Física, pelo fato de terem dificuldades no formalismo matemático, bem como na interpretação das questões. Outros responderam que não tem interesse em estudar a disciplina. Os que responderam que gostam da disciplina justificaram que é muito interessante, pois aborda fenômenos do cotidiano.

Podemos inferir que o alunado, na sua maioria, afirma ter dificuldades no que se refere ao conteúdo programático da disciplina, bem como à forma como o conteúdo é exposto, já outros reconhecem que necessitam do conhecimento de Física, e muito mais que isso, eles gostam das aulas, pelo fato do conhecimento da disciplina está atrelado ao dia-a-dia.

No tocante a segunda questão, foi perguntado se eles têm dificuldades em aprender Física e logo em seguida justificar o porquê.

Gráfico 3: Dificuldades dos alunos em aprender a disciplina de Física

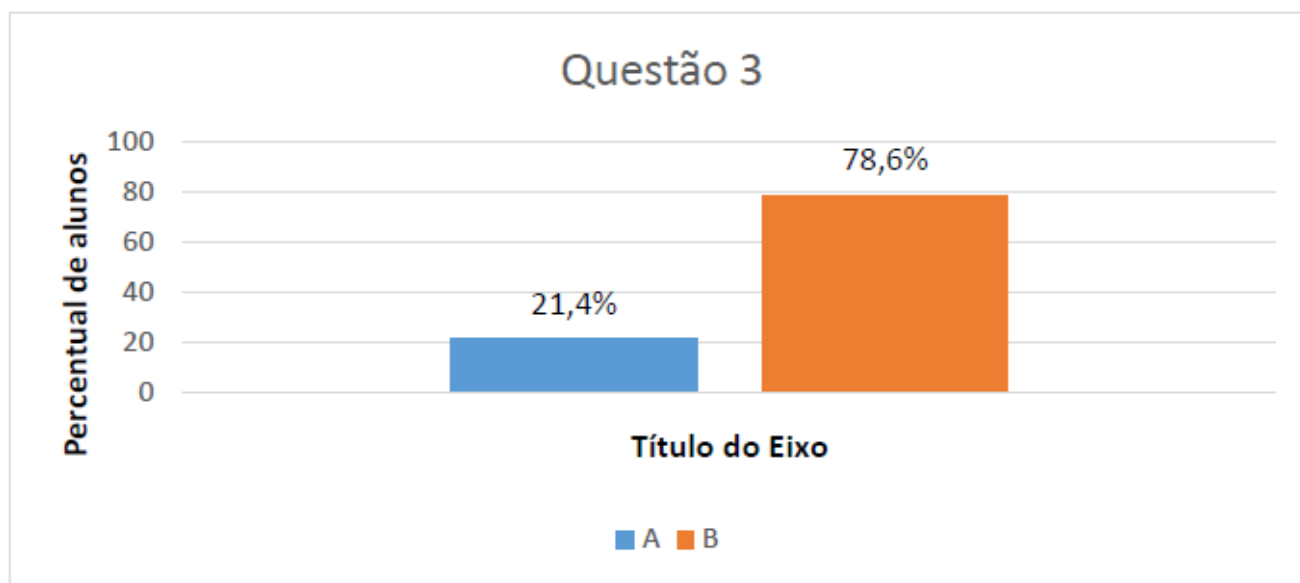
Fonte: própria (2018).

Observa-se, pelo gráfico, que a maioria dos alunos possuem dificuldades em aprender a disciplina de Física, isto representa um total de 50 %. Muitos responderam que é uma matéria difícil e complicada, já outros responderam que sentem dificuldades porque não tem conhecimento matemático necessário para responder as questões. Os demais marcaram a alternativa “parcialmente” e uma minoria a alternativa “não”.

É evidente a necessidade de o professor procurar metodologias que o auxiliem em sala de aula para que as dificuldades encontradas possam pelos alunos possam ser supridas. Aliar teoria e prática, utilizar experimentos e materiais em que os alunos possam participar ativamente das atividades, favorece o senso crítico tornando-o, assim, mais ativo em relação à aprendizagem do conteúdo.

A partir dos resultados, torna-se necessário inserir metodologias que possam atender a demanda de dificuldades existentes sobre as aprendizagens de Física, assim os alunos podem compreender de tal forma que seja possível desenvolver as habilidades que serão requeridas no final do ano letivo.

No tocante a questão 3, foi perguntado se alunos aprenderiam melhor se tivesse aulas teóricas, ou seja, com explicação e resolução de exercícios ou por aulas práticas, isto é, aulas com realização de experimentos. Logo depois foi solicitado para que os alunos justificassem a alternativa escolhida.

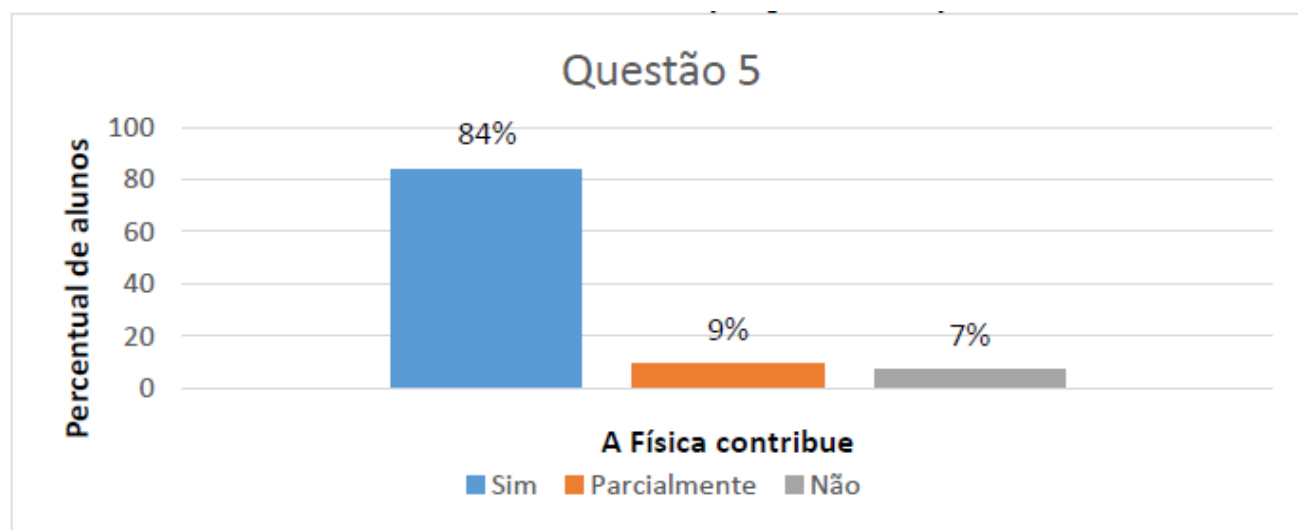
Gráfico 4: Forma como os alunos podem compreender os conteúdos

Fonte: própria (2018).

Como podemos perceber no gráfico, 78,6% dos alunos demonstram preferência por aulas práticas. Muitos responderam que através dos experimentos é mais fácil de compreender o conteúdo, pois podem observar na prática o que foi estudado em sala de aula. Já os outros alunos (21,4%) responderam que pelas aulas teóricas é mais fácil compreender o conteúdo, como também nas resoluções de questões que envolvem matemática.

Cada aluno possui seu grau de dificuldade, além disso cada um tem sua forma de compreender o conteúdo. O professor é o mediador de conhecimentos, isso pressupõe que ele deve sanar essas dificuldades e também procurar uma forma que o aluno possa compreender o conteúdo. Partindo disso, a experimentação em sala é um aliado do professor afim de que os discentes possam problematizar o fenômeno que está ocorrendo, como também, acompanhá-los observando, num primeiro momento, quais as possíveis ideias prévias que eles têm acerca do assunto que está sendo abordado seja por experiências cotidianas ou pelo aprendizado escolar.

Na última questão, perguntamos se o ensino de Física pode contribuir para sua formação. Logo em seguida perguntamos de que forma.

Gráfico 6: A Física como contribuição para formação dos alunos

Fonte: própria (2018).

Apesar da maioria dos alunos apresentarem dificuldades em compreender os conteúdos da disciplina de Física, uma quantidade significativa de alunos respondeu que tal disciplina pode contribuir para a formação enquanto cidadão.

Os alunos justificaram que saber conhecimentos da área de Física é necessário para aprendizados futuros em áreas afins. Já outros responderam que a Física, como todas as outras disciplinas, contribui para a formação, como também facilita no entendimento de fenômenos que ocorrem na natureza.

Diante disso, torna-se necessário procurar estratégias, metodologias que possam contribuir para a formação dos alunos, visto que muitos reconhecem a necessidade do aprendizado dessa área do conhecimento, bem como para o entendimento de fenômenos que ocorrem na natureza, e no cotidiano de cada um.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, considerando as questões específicas desse estudo, de fato é de suma importância a realização de experimentos como forma de ensino. O propósito deste trabalho foi refletir alguns questionamentos acerca das concepções de professores e alunos no que diz respeito às aulas de Física no Ensino Médio.

Com a pesquisa, vimos que os alunos, na sua grande maioria, gostam parcialmente das aulas de Física, mas possuem, ao mesmo tempo, muitas dificuldades na assimilação do assunto, além de almejarem novas práticas pedagógicas.

A utilização de aulas experimentais é importante para a construção do conhecimento científico. Os professores concordam com a importância da realização dessas aulas. Isso deixa claro que realizam sempre que podem, pois, essa abordagem é uma forma de contextualizar, investigar, questionar, retomar o conhecimento na prática e reconstruir conceitos.

Considerando os pontos de vistas de alunos e professores, cada um com seu grau de interesse e experiência, vê-se que tem em comum o apreço pelos conhecimentos advindos da disciplina ao tempo em que concordam também que não é tarefa fácil a condução a uma aprendizagem exitosa. Ambos concordam que as práticas educativas devem passar por constantes inovações. Chama atenção a admiração por aulas práticas em ambos os seguimentos.

Enfim, o trabalho mostrou que a experimentação é um caminho a se insistir no ensino da Física, pois não se pode prender o aluno a simplesmente teorias. No entanto, a experimentação não deve ser uma metodologia única a ser aplicada, e sim uma forma de apoio a metodologia que o professor já aplica em sala de aula, pois, como foi visto na análise dos dados, existe alunos que preferem aprender apenas com abordagem teórica.

Portanto, torna-se evidente a necessidade de uma formação crítica e qualificada dos nossos alunos. A aproximação entre o conhecimento e o aluno, através dessa abordagem, é de fato usada como técnica confiável e mediadora para trabalhar os conteúdos de Física durante todo o Ensino Médio para aqueles educadores que procuram dinamizar suas aulas.

REFERÊNCIAS

BARBOSA. C. C. A; CARVALHAES. G.C; COSTA. T. V. M. A computação numérica como ferramenta para o professor de Física do Ensino Médio. Revista Brasileira de Ensino de Física, v. 28, n. 2002.

BRASIL. Ministério da Educação - MEC, Secretaria de Educação Básica. Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias. Brasília, 1999.

LACERDA, C. C. Problemas de Aprendizagem no contexto escolar: dúvidas ou desafios. 2011.

MARANDINO, M.; SELLES, S. E.; FERREIRA, M. S. Ensino de Biologia: Histórias e Práticas em Diferentes Espaços Educativos. São Paulo: Cortez, 2009.

PRAIA. P.; CAHAPUZ, A. GIL-PÉREZ, D. A Hipótese e a Experiência científica Em Educação Em Ciência: Contributos Para Uma Reorientação Epistemológica. Ciência & Educação, v. 8, n. 2, p. 253-262, 2002.

RICHARDSON, R. J. Pesquisa Social métodos e técnicas. 3ª edição revista e ampliada, São Paulo. Atlas, 2012. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/226198537/01-Richardson-Pesquisa-Social-MCtodos-e-TCcnicas-pdf-PdfCompressor-643562#scribd>>. Acesso em 09 de novembro de 2018.

ROSITO, B. A. O ensino de ciências e a experimentação. In Construtivismo e ensino de ciências: reflexões epistemológicas e metodológicas. 2. Ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

Capítulo 9



10.37423/230307473

INCLUSÃO AUTISTA: UM OLHAR SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA (ESTUDO DE CASO)

Ricardo Giardino

Centro Universitário Maurício de Nassau



Resumo: O presente trabalho aborda o tema da inclusão do autista – um olhar sobre a prática pedagógica. No Brasil, buscam-se políticas consistentes voltadas para ao transtorno do espectro autista, as dificuldades encontradas pelas escolas e os desafios para incluir esse aluno no contexto escolar. O trabalho investiga o transtorno, caracterizado por sintomas que afetam as áreas da socialização, comunicação e do comportamento, sendo a interação social a mais comprometida. Nesta perspectiva, o objetivo é Investigar como ocorre o processo de inclusão de crianças com diagnóstico do transtorno do espectro autista (TEA) na Escola Rouxinol. Um olhar que leve em conta um estudante que não está em posição de curiosidade, mas que aprende de maneira específica e pouco convencional. Além da pesquisa bibliográfica o artigo traz um estudo de caso, com questionário aplicado na Escola Rouxinol. O trabalho de escolarização das crianças com autismo exigirá dos professores uma reflexão sobre os processos usuais de ensino e aprendizagem, bem como um olhar diferente.

Palavras-chave: Inclusão. Autismo. Pedagogia Inclusiva.

INTRODUÇÃO

A luta pela inclusão tem avançado, ainda que lentamente, e promovido a conscientização da sociedade de que o portador de algum tipo de deficiência tem seus direitos enquanto cidadão e é uma pessoa capaz de desenvolver potencialidades e habilidades, assim como as demais que não possuem deficiência. Para isto, ele precisa ter as suas necessidades respeitadas e atendidas.

No dia a dia das escolas a inclusão é um desafio. Para as crianças diagnosticadas com o Transtorno do Espectro Autista (TEA) passa a ser uma provocação pelas limitações do transtorno; para a família é um caminho longo até a aceitação e pelo próprio processo de buscar os direitos do seu filho(a); para a escola é uma novidade, já que a legislação foi imposta, sem um preparo ou uma organização do próprio sistema educativo.

É importante que a escola, parte integrada ao sistema educacional, comece a se preparar para enfrentar esses, e outras adversidades, mas também reconheça suas limitações e busque alternativas para incluir não em números, mas adéque-se para receber estas crianças.

Sabe-se que em decorrência de vários fatores, a inclusão de pessoas com deficiências apresenta inúmeras falhas e dificuldades nas escolas brasileiras. Apesar dos esforços das pessoas envolvidas e do avanço das pesquisas que ressaltam a importância de se oferecer uma educação de qualidade para as pessoas com deficiência, o sistema regular de ensino brasileiro, tem se mostrado, na maioria das vezes, inabilitado de trabalhar com esse alunado, somado à falta de capacitação dos professores.

Existe um número crescente de crianças com autismo buscando o acesso à escola regular, amparadas pela legislação vigente. Sabe-se que o ambiente escolar é único como aspecto físico e abarca uma grande diversidade de indivíduos que o frequenta.

O Artigo justifica-se, pois oferecer um ensino de qualidade para todas as pessoas é o propósito da educação escolar. A educação deve proporcionar uma qualidade de vida às pessoas, para tanto, torna-se indispensável à família envolver-se no processo, a escola e seus gestores com a mesma consciência, para tanto, o regente deve estar qualificado para exercer a práxis pedagógica.

A partir de leituras realizadas observamos vários aspectos que envolvem o autismo: o conceito e as características, a legislação pertinente à inclusão e as discussões sobre a prática pedagógica. Agregando aos estudos, percebe-se que são inúmeras as dificuldades encontradas no processo de inclusão: das barreiras arquitetônicas, as atitudinais, e as limitações e carências na formação dos professores.

Existe uma diferença entre a teoria e a prática. A prática é carregada de informações provenientes da teoria. No entanto, em campo de trabalho, podemos observar que o conhecimento é importante, sendo indispensável. Porém a formação não traz as informações práticas do dia a dia. Chegando a ser assustador assumir uma sala de aula com apenas um agrupamento de informações teóricas, que muitas vezes não respondem as questões práticas.

Pode se partir da hipótese de que o ambiente educacional precisa ser melhorado constantemente, adequando-o ao educando, e por outro lado, percebe-se a necessidade de formação continuada aos professores. Pois é possível detectar uma diferente linguagem entre os professores e o processo inclusivo.

Após justificar o presente Artigo, foi construída a seguinte pergunta que apresenta o problema: Como acontece o processo de inclusão de crianças com diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Escola Rouxinol?

O atual estudo pode ser entendido como uma oportunidade para organizar algumas ideias que permeiam na questão da inclusão de alunos que apresentam o TEA. Ao olhar para a prática pedagógica da Escola Rouxinol, desejamos aprofundar conhecimentos sobre a inclusão escolar. Analisar as práticas pedagógicas utilizadas, levando em consideração as limitações do educando diagnosticados com autismo (TEA) e conhecer a criança autista na escola frente às dificuldades.

Nesta perspectiva, o objetivo é investigar como ocorre o processo de inclusão de crianças com diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Escola Rouxinol. Os objetivos específicos são: aprofundar conhecimentos sobre inclusão escolar; analisar as práticas pedagógicas elaboradas pelas professoras levando em consideração as limitações do educando diagnosticados com autismo (TEA); conhecer a criança autista na escola frente às dificuldades.

O trabalho será desenvolvido em: Introdução, o capítulo I com referencial teórico (a inclusão escolar, o autismo, a escolarização), capítulo II com os procedimentos metodológicos, capítulo III com resultados e discussão (com o estudo de caso), finalizando com as Considerações Finais e Referências.

1 REFERENCIAL TEÓRICO

A inclusão é o principal fundamento para construir uma sociedade justa, oferecendo possibilidades para todos os cidadãos, ocupando seus lugares para alcançar seus objetivos.

Por meio da inclusão o aluno tem a oportunidade de conviver com outras crianças e se desenvolver através de conteúdos curriculares, sem perder a qualidade de ensino e aprendizagem.

1.1 INCLUSÃO ESCOLAR

Entender o conceito de inclusão é imprescindível, não apenas no ambiente educacional, mais para todos os aspectos da vida em sociedade. O Dicionário online de Português (RIBEIRO, 2019) define: “inclusão como integração absoluta de pessoas que possuem necessidades específicas ou especiais ou específicas numa sociedade”.

O conceito apresentado por Freire (2008, p. 37), sobre a Inclusão, diz:

a inclusão é um movimento educacional, social e político que defende o direito de todos os indivíduos participarem na sociedade, de uma forma consciente e responsável e de serem aceitos e respeitados naquilo que os diferencia dos outros (FREIRE, 2008, p. 37).

Incluir passa a ser um ato de amor, ao colocar aos poucos, no tempo de cada um, dentro de um espaço, as multífaces das diferenças, que desejam alcançar objetivos próximos ou similares.

Para Vygotsky (1997, apud TOLEDO e MARTINS, 2010), a criança deficiente não sente diretamente sua deficiência, ela percebe as dificuldades que descambam, e em consequência sofre por olhar a maioria e descobrir que a tratam com diferenças. Portanto, a família e a escola devem estar atentas aos vínculos pessoais.

Selau (2010, p. 27) entende que a educação inclusiva independentemente de quais forem as necessidades que possam apresentar, ou mesmo aquelas com altas habilidades, as crianças devem estar na mesma sala de aula, tendo acesso ao ensino formal. Todas devem participar, sem nenhuma separação.

A Constituição Federal Brasileira (BRASIL, 2016) no artigo 205 rege que a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, sendo promovida e motivada com a colaboração da sociedade.

A escola é um espaço que deve promover este direito. O artigo 206 expõe os princípios que norteiam este acesso ao espaço escolar: liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar pensamentos, entre outros.

Por razões de humanidade, o ser humano deveria estar incluso. Isto deveria ser o normal. No entanto, a nossa História mostra o contrário. Daí surge a necessidade de estabelecer regras e leis para incluir as pessoas diferentes. Ou mesmo os coletivos excluídos chamados de minorias.

A criança e o adolescente têm direito à educação, em que lhes sejam assegurados: a igualdade de condições para acessá-lo e permanecer dentro da escola. Desta forma a Lei 8.069 de 1990, conhecida como ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 2017, p. 9) em seu artigo 53, confirma o exposto no Artigo 206 da Constituição Federal Brasileira.

Encontra-se a mesma orientação na LDB – Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 2017, p.34), em seu artigo 3º elenca princípios que nortearão o ensino. Sendo assim, ela se comunica com a Constituição Federal e com o Estatuto da Criança e do Adolescente.

Selau (2010, p. 29) mostra que, às vezes, caracterizar uma pessoa com necessidades educacionais especiais, “ele é autista”; “ela tem TOD”; deve ser uma situação tomada com cuidado.

Para Mantoan (2011, p. 23) a escola é o lugar comum ideal para garantir as relações entre as crianças livre de discriminações, pode proporcionar o desenvolvimento afetivo, cognitivo e social dos educandos.

A proposta da inclusão, bem como suas respectivas inovações são extremamente mal compreendidas por grande parte da sociedade, e nesse contingente, inclui o sistema educacional, cujas escolas, ainda imersas nos modelos tradicionais de ensino, resistem aos argumentos da inclusão, expressam e praticam a modalidade da integração que se fundamenta em um posicionamento teórico-metodológico divergente da educação inclusiva.

O mote da inclusão é inserir o aluno no ensino regular, desde o início da vida escolar, objetivando transcender os muros escolares, onde sua prática social deverá refletir no trabalho, no lazer, na cultura, nos espaços físicos, como um todo, mas especificamente, nas atitudes, no mundo ao redor, na percepção de si mesmo e do outro.

Nessa direção,

A perspectiva de se formar uma nova geração dentro de um projeto educacional inclusivo é fruto do exercício diário da cooperação e da fraternidade, do reconhecimento e do valor das diferenças, o que não exclui a interação com o universo do conhecimento em suas diferentes áreas (MANTOAN, 2003, p. 9).

Conforme o paradigma da inclusão, onde se reconhece e valoriza as especificidades comportamentais de cada indivíduo, é fundamental perceber que tais grupos não são passivos, mas apresentam capacidades próprias para responder às mudanças e agir sobre elas. Na verdadeira inclusão social, Sassaki (1997) salienta que, é a sociedade quem deve ser modificada para incluir todas as pessoas. Ela precisa ser capaz de atender às necessidades de seus membros.

A inclusão social é um processo que contribui para a construção de um novo tipo de sociedade, através de transformações de toda ordem - espaços, equipamentos, transportes - mas, principalmente na mentalidade de todos, inclusive da própria pessoa com deficiência. Assim, podemos afirmar que estamos inseridos em um contexto social inclusivo, dentro e fora do ambiente escolar.

Crianças que crescem aprendendo a conviver e lidar com as diferenças tornam-se adultos mais empáticos, tolerantes e com melhores habilidades sociais.

Diante dessa gama de benefícios propostos pelas inovações pertinentes à educação inclusiva, é questionável que as escolas tradicionais ainda relutem em admitir que o fracasso continue sendo dos alunos, e não busquem novas saídas, aproveitando este momento para promover a participação de todos os seres humanos, especificamente, os excluídos, dos mais diversos espaços sociais.

Nesse ideal inclusivo, no qual se almeja que toda a sociedade seja participativa em igualdade de oportunidades, faz-se necessário tornar esse ideal uma realidade diária. As ações de cada indivíduo, das instituições escolares, dos órgãos públicos, da legislação devem garantir os direitos de todos, maneira de suavizar e restringir os espaços educacionais, como propõe Mantoan (2003).

Para consolidar as incipientes iniciativas da educação inclusiva, esta autora aborda três argumentos, nos quais descreve: as questões da identidade x diferença, da legislação e das mudanças e elege a ética como fator principal que ilumina as ações no direcionamento de uma escola para todos.

Em relação ao primeiro pressuposto da inclusão - identidade x diferença

– o destaque de Mantoan (2003) é para as propostas e políticas educacionais, no sentido de que os alunos com deficiência e todos os demais excluídos constituam a origem das transformações, bem como o reconhecimento e o valor das diferenças, enquanto condições para se investir no desenvolvimento e aprimoramento da educação escolar. Para ela, o trabalho didático- pedagógico inclusivo deve ultrapassar o respeito e a tolerância, que pode implicar em generalizações. Sendo que a real promessa da inclusão, segundo as Diretrizes para educação especial:

[...] postula uma reestruturação do sistema educacional, uma mudança estrutural no ensino regular, para fazer da escola inclusiva, um espaço democrático e competente, sem distinção de raça, classe, gênero ou características pessoais, baseando-se no princípio de que a diversidade de não só seja aceita como desejada (BRASIL, 2001, p.40).

É imprescindível levar em conta as dimensões críticas da ética, pela inclusão escolar, pois as ações educativas são pautadas no convívio com os diferentes e assim, a aprendizagem fará diferença para o

aluno, uma vez que contemplam suas potencialidades, especificidades individuais, apesar de serem trabalhadas no coletivo da sala de aula.

Com base nas inferências da legislação, é necessário haver um acompanhamento efetivo da família, da escola, da sociedade, bem como da justiça em geral, diante da falta de conhecimento e clareza dos diagnósticos, ausência de laudos médicos, como esclarece Mantoan (2003).

Problemas conceituais, desrespeitos constitucionais, interpretações tendenciosas de nossa legislação educacional e preconceitos, distorcem o sentido da inclusão escolar, reduzindo-a unicamente à inserção de alunos com deficiência no ensino regular (MANTOAN, 2003, p.22).

Enquanto sociedade, aquele que deseja uma efetiva educação que inclui todos os seres humanos, oferecendo-lhes igualdade de direitos e oportunidades, é necessário estar atento aos avanços, mas também aos impasses da legislação vigente.

No cotidiano das escolas tradicionais regulares ainda ocorre um bloqueio nas inovações educacionais inclusivas, e estas desencadeiam, em muitos casos, a exclusão escolar. Ao considerar as mudanças também como argumento que influencia na renovação educacional, Mantoan (2003) faz um alerta no sentido de que, nas salas, no dia-a-dia da rotina do trabalho dos professores, cabe a eles serem mais sinceros consigo próprios, com a comunidade da escola, pais e, principalmente, com os alunos.

Os profissionais devem saber como oportunizar estes momentos, e para isso devem conhecer as possibilidades para incluir os educandos, inclusive autistas.

O AUTISMO

Para Mello (2007, p. 16) autismo é demarcado pelas características da desorientação qualitativa na comunicação, interação social e no uso da imaginação, perceptível em idade muito precoce, normalmente bem cedo.

Caracterizado pelo DSM-5 (2014, p. 31) como um transtorno do neurodesenvolvimento. A criança portadora do Transtorno do Espectro Autista apresenta dificuldade na comunicação social de forma insistente e na interação social em diversos contextos; também se observa comportamentos padrões restritos e repetitivos.

Para Varela-Gonzáles et. al (2011, p. 213) é um transtorno do desenvolvimento que provoca graves dificuldades nas interações com as pessoas. A comunicação é nula ou fragilizada. Com interesses limitados, observam-se comportamentos repetitivos, seguindo um modelo único e particular.

Segundo Orrú (2009), a palavra autismo tem origem grega (autós) e tem como significado “por si mesmo”.

Facion (2007) contribui afirmando que o transtorno se apresenta desde o nascimento, configurando-se como um transtorno grave e que se mantém por toda a vida, é mais comum em pessoas do sexo masculino do que feminino, porém, na menina, quando essa apresenta o autismo, os sintomas são com maior gravidade.

Orrú (2009, p. 27) afirma que, apesar de seus possíveis causadores serem considerados assunto polêmico, descreve suas causas como: “psicológicas, disfunções cerebrais e alterações de neurotransmissores e fatores ambientais como definidores da doença, até os de natureza genética”, sendo essa a mais pesquisada na atualidade.

Segundo Facion (2007), é observada, nas pessoas que apresentam o autismo, uma dificuldade significativa de desenvolver relacionamentos interpessoais, pois apresentam pouco ou nenhum interesse nas outras pessoas, dispensam o contato humano e, ainda, outras habilidades sociais podem estar comprometidas, principalmente na linguagem verbal e na corpórea.

Rutter (2011 apud GAUDERER, 1993) afirma que as crianças autistas geralmente têm um rosto inexpressivo, dificultando a apreensão de suas emoções, mas sua característica mais marcante é a ausência de variação na expressão de suas emoções em função das emoções dos outros.

O trabalho pautado na abordagem comportamental vem contribuindo de forma significativa para o desenvolvimento do autista. O trabalho educacional focado na teoria comportamental prima pelo treino da pessoa a partir da “emissão de comportamentos exploratórios e adequados, sob instruções previamente expostas” (ORRÚ, 2009, p. 50).

Apesar das características apresentadas pela criança autista, um acompanhamento adequado e um trabalho efetivo vão contribuir para que ela possa ter maiores perspectivas em relação ao seu desenvolvimento e convívio social.

A ESCOLARIZAÇÃO

A palavra autismo, traz pelo próprio conceito uma sobrecarga do significado. Daquilo que imaginamos serem as características. Para Kupfer (2007, p. 36) “[...] a linguagem não tem apenas o poder de nomear algo, ela tem o poder de constituir esse algo, de criá-lo enquanto nomeia”. Ao chegar no

ambiente escolar são estereótipos possíveis: estranho, diferente, não gosta de conversar, vive em seu mundo solitário.

A depender do tempo em que falamos, o lugar da criança autista era delimitado estar em casa, escondida, ou separados em espaços clínicos ou instituições especializadas. O seu atendimento baseava-se no modelo clínico, buscando corrigir ou amenizar déficits (VASQUES, 2011).

Crescemos como sociedade e a legislação nos impôs, sem perguntar se estávamos preparados. O marco legal da Constituição de 1988, a LDB em 1996 e a legislação que sucedeu a exemplo do Decreto 6.571 de 2008 revogado pelo Decreto 7.611, de 17 de novembro de 2011 e outros, mostraram e apontaram a necessidade mudar, e que o sistema deverá adaptar-se.

Como bem afirma Mendes (2002, p. 64 apud TEODORO et al. 2016, p.8):

A inclusão estabelece que as diferenças humanas sejam normais, mas ao mesmo tempo reconhece que a escola atual tem provocado ou acentuado desigualdades associadas à existência de diferenças de origem pessoal, social, cultural e política, e é nesse sentido que ela prega a necessidade de reestruturação do sistema educacional para prover uma educação de qualidades a todas as crianças (MENDES 2002, p.64 apud TEODORO et al, 2016, p. 8).

Para Vasques (2011, p. 8), o marco legal representa “[...] um ‘nascimento simbólico’ para estas crianças e adolescentes no campo da legislação educacional”. A chegada destes menores a rede regular de ensino, estimulou, motivou a reflexão sobre quem são; como interagem; como aprendem; quais seus gostos e muitas outras perguntas que “[...] nascem da insatisfação, da instabilidade, do encontro e desassossego frente aos autistas [...]” (VASQUES, 2011, p. 9).

Ao entrar na escola regular, a criança portadora do autismo tem uma ampliação do seu universo. Tem a interação com os professores, com outras crianças. A escola é o lugar da criança, como ressalta Kupfer (2007, p. 36):

A criança moderna é uma criança ligada ao escolar, que lhe fornece o lugar social em que é inserido, que a constitui, que lhe dá identidade [...]. A história sublinha então uma dimensão da infância que é dada pelo campo social, que a enquadra e lhe dá significação e interpretação. Também define esse tempo de escolarização obrigatória (KUPFER, 2007, p.36).

A base do funcionamento do autismo é sua dificuldade de socializar em qualquer ambiente, até mesmo na família. Todos nós temos conhecimento que o ser humano é um ser social. E ele aprende seus costumes e culturas que há na sociedade que habita, através da socialização. Desde criança temos

a necessidade da companhia um do outro Silva, Gaiato e Reveles (2012). Segundo esses autores aos 7 anos a criança já tem seu grupo formado, surgindo os líderes natos.

Crianças com autismo geralmente apresentam muita dificuldade nessa interação social, e com muitos níveis de gravidade. Há crianças com problemas tão graves que o isolamento é inevitável, entram em um mundo único, impenetrável. Outras não têm condição de socializar e aquelas com pequenas dificuldades, o que acontece com a maioria das pessoas, até para profissionais. (SILVA, GAIATO E REVELES, 2012). Estes últimos têm somente traços de autismo, mas que também devem ser alvo de tratamento.

Segundo Mello (2007), a família sofre com angústia e, ao mesmo tempo, a intriga quando uma criança nasce e é portadora de autismo, a criança normalmente tem uma aparência bonita, harmoniosa e um comportamento totalmente irregular, funcionando bem em uma área e não, em outra, comprometendo bastante seu crescimento intelectual e social.

Normalmente, o autista é “rotulado” de ‘ele é muito tímido’, ‘ele é muito quieto, não se acostumou ainda’, ‘a família o mima demais, por isso é assim’. Mello (2007) diz que é de extrema importância entender que a criança ficar isolada não é escolha, é necessidade, pois como dissemos antes, o convívio com a sociedade lhe causa muito medo.

Os alunos autistas podem apresentar comportamentos de aversão às atividades em grupo ou mesmo serem excluídos de alguns exercícios assim por conta de preconceito de alguns colegas. Assim, o professor deve ter a sensibilidade de promover a inclusão desses alunos no convívio da turma.

Nessa perspectiva, “é importante que o professor detecte as dificuldades existentes e investigue o nível de desenvolvimento dos mesmos, para que dessa forma ele saiba quais aspectos devem ser trabalhados com a criança”. (BARBOSA et al., 2013, p. 19784). Para isto, o professor deve ampliar seus conhecimentos a respeito do transtorno para saber como proceder em cada situação.

Ao encontro desta premissa, Orrú (2003, p. 1) cita que:

é imprescindível que o educador e qualquer outro profissional que trabalhe junto à pessoa com autismo seja um conhecedor da síndrome e de suas características inerentes. Porém, tais conhecimentos devem servir como sustento positivo para o planejamento das ações a serem praticadas e executadas [...]. (ORRÚ, 2003, p. 1).

O grande dilema, contudo, para o atendimento de alunos autistas é a falta de preparo para o manejo devido a diversos fatores. Barbosa et al. (2013, p. 19790) ressalta que “a formação de professores não

oferece uma base sólida nos aspectos teóricos e práticos, de modo, que poucos professores possuem uma formação básica centrada nos aspectos inclusivos ou específica para o autismo”.

Todavia, “a inclusão escolar de alunos com autismo é complexa, pois ultrapassa o aspecto pedagógico, envolvendo também questões comportamentais, sociais e afetivas”. (ADURENS, 2018, p. 94).

Sendo assim,

é preciso destacar a importância do tema autismo e a possibilidade de educação e inclusão, tendo em vista o aumento do número de casos, a demanda educacional que cada vez mais preconiza a inclusão dessas crianças em escolas regulares e os benefícios que podem ser alcançados através dessa prática. (LEMOS et al., 2016, p. 358).

A respeito do conhecimento de professores acerca dos sinais e sintomas do TEA e quais as formas de manejo, o estudo de Favoretto (2014) apontou certo grau de dúvida dos profissionais em relação à detecção do quadro.

2 METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e um estudo de caso.

2.1 PESQUISA BIBLIOGRÁFICA

2.1.1 CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO

A pesquisa bibliográfica utilizou os procedimentos metodológicos necessários para a realização deste trabalho, buscando a abordagem qualitativa. A escolha justifica-se pelo fato desse tipo de estudo levantar aspectos subjetivos, que podem, ou não ser conclusivo.

Neste aspecto, a pesquisa descritiva esclarece o assunto, descrevendo- o utilizando conteúdos presentes em trabalhos publicados, livros, revistas, publicações avulsas e imprensa escrita.

O estudo qualitativo privilegia expor os fatos e comportamento dos indivíduos de um grupo ou população, buscando entender o comportamento e particularidades do objeto do qual está sendo estudado.

2.1.2 POPULAÇÃO E AMOSTRA

O levantamento bibliográfico foi feito a partir da análise de fontes secundárias que abordam o tema do autismo, tanto no aspecto social, como a sua inserção na escola regular. As fontes serão livros,

Artigos, documentos monográficos, periódicos (jornais, revistas, etc), textos disponíveis em sites confiáveis, entre outros locais que apresentam um conteúdo documentado.

2.1.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

O levantamento bibliográfico partiu da análise de fontes secundárias que abordam o tema. As fontes foram os livros, Artigos, documentos monográficos e periódicos (jornais, revistas, etc.), textos disponíveis em sites confiáveis, entre outros locais que apresentam um conteúdo documentado.

A coleta de dados foi realizada por dados que já se encontram disponíveis, pois já foram objeto de estudo e análise: livros; teses, Artigos. A análise de dados foi feita através de maneira qualitativa. Nessa perspectiva, esse trabalho busca responder questões sobre o tema da inclusão e do autismo.

A pesquisa qualitativa não está muito preocupada com a quantidade, ou seja, com a representatividade numérica. Muito pelo contrário, a pesquisa qualitativa busca compreender fenômenos sociais e aprofundar o conhecimento acerca desses fatos.

2.2 ESTUDO DE CASO

É uma pesquisa muito empírica, ou seja, além de fazer a pesquisa bibliográfica, também utiliza a observação e experiência de um caso em especial. Ou seja, faz uma investigação profunda sobre um objeto de pesquisa: um indivíduo, um fenômeno, um contexto. Os resultados obtidos com o estudo de caso não podem ser generalizadores, porque só podem ser utilizados para representar o objeto estudado e não para qualquer situação ou indivíduo. Yin (2001, p. 30) define o estudo de caso como uma investigação prática de um determinado fenômeno dentro de uma realidade específica.

2.2.1 CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO

O presente trabalho se define pelo procedimento técnico escolhido, optamos pelo estudo de caso, por desejar aprofundar e detalhar o trabalho que vem sendo executado na Escola Rouxinol.

Para Yin (2001, p. 32-33) O estudo de caso é uma investigação que enfrenta uma situação única, onde poderá haver mais variáveis de interesse que aspectos quantitativos como resultado. Tem como base as fontes locais de observação, com informações que precisam ser organizadas. E fundamentada nas fundamentações teóricas para conduzir a coleta e as análises pertinentes.

2.2.2 POPULAÇÃO E AMOSTRA

Optamos pela amostragem não probabilística intencional. Segundo Manzato e Santos (2012) é o tipo de amostragem que oferece a oportunidade de escolher os elementos para pertencer à amostra e julgar que são representativos daquela população pesquisada, sem utilizar dados estatísticos.

2.2.3 INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

A pesquisa descritiva faz um estudo detalhado, por meio de levantamento de informações e técnicas de coleta (questionários, entrevistas, etc.). De posse das informações, o aluno-pesquisador analisará os dados para interpretá-los, a fim de chegar a um resultado.

Optamos pela entrevista semiestruturada de forma aberta-fechada. Optamos por entrevistar 3 (três) professoras que trabalham diretamente com crianças autistas (TEA). 1 (uma) entrevista com a diretora (professora). Desta forma, encontraremos a resposta a nossa problemática: Como acontece o processo de inclusão de crianças com diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Escola Rouxinol?

3 RESULTADO E DISCUSSÃO (ESTUDO DE CASO)

3.1 DESCRIÇÃO DAS RESPOSTAS DAS EDUCADORAS DA ESCOLA ROUXINOL E DISCUSSÃO DO CASO

Em virtude da pandemia, e pelas medidas de isolamento, a pesquisa foi realizada por Formulário Google, enviado por WhatsApp.

O ESTUDO DE CASO foi realizado na ESCOLA ROUXINOL com três professoras e a diretora, visando compreender melhor como acontece a prática pedagógica à inclusão de crianças portadoras do TEA.

Na tabela 1, estão apresentados os dados das educadoras

Tabela 1. Dados das características das educadoras da ESCOLA ROUXINOL, MARÇO 2020.

Características	Quantidade	Porcentagem (%)
Sexo		
Feminino	4	100
Total	4	100
Faixa etária		
25 anos - 40 anos	1	25

41 anos - 50 anos	3	75
Total	4	100
Experiências em sala de aula		
1 ano a 1 ano e 11 meses	1	25
Acima de 4 anos	3	75
Total	4	100
Nível de escolaridade		
Graduação	2	50
Psicopedagogia	1	25
Neuropsicopedagogia	1	25
Total	4	100

Fonte: autor

Conhecer a prática pedagógica na Escola Rouxinol com educandos portadores do TEA, foi a ideal central da pesquisa.

Questionadas sobre ter experiência com educando portador do TEA, todas as professoras, inclusive a diretora, responderam **sim**, que em algum momento da sua prática estiveram com alunos com diagnóstico do TEA.

Quando questionadas sobre a definição de autismo obtivemos as seguintes respostas:

Tabela 2. A definição de autismo na opinião das educadoras da ESCOLA ROUXINOL, MARÇO 2020.

Educadora	Resposta
Prof ^{fa} . a	Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) É um transtorno do desenvolvimento que compromete as habilidades de comunicação e

	interação social.
Prof ^a . b	Transtorno do Espectro do Autismo _ Condição de saúde caracterizada por déficit na comunicação social.
Prof ^a . c	Jeito singular de responder aos estímulos do ambiente
Prof ^a . d	Dificuldades de interação social.

O manual dos médicos, o DSM-5 (2014, p. 31) afirma que o portador do transtorno apresenta dificuldades na comunicação, na interação e comportamentos restritos.

Desta forma, entende-se a importância do conhecimento, mesmo que seja conceitual, e isso pode fazer diferença na prática. Entender como a professora “c”, como um “jeito singular de responder aos estímulos”, pode parecer que depende “apenas dela” alcançar aquela criança. O próprio diagnóstico mostra o contrário, que a dificuldade apresenta a criança, independente dos estímulos.

Questionadas se sentem preparadas para trabalhar em sala de aula com crianças portadoras de TEA. Todas as entrevistadas responderam **sim**. É uma resposta importante. Acredita-se que os profissionais devam estar e sentir-se preparados para sua própria prática.

Tabela 3. Respostas sobre as práticas pedagógicas utilizadas com a criança portadora TEA.

Educadora	Resposta
Prof ^a . a	Atividades voltadas para a comunicação, socialização e uso da imaginação. Jogos, brincadeiras, circuitos, corridas e intervenções. E sempre trabalhando com o concreto para depois o desenvolvimento da escrita. Para isso, o professor precisa ser presente na vida desse aluno e a escola precisa colaborar e oferecer recursos.
Prof ^a . b	Linguagem objetiva, abordagens sensoriais, adaptação de Atividades, atividades baseadas no interesse do aluno como jogos, brincadeiras, modelagens com massinhas, Lego...
Prof ^a . c	Adequação de atividades, brincadeiras, uso do

concreto, estímulo a socialização, entre outras

Profª. d	A principal ferramenta, acredito que seja a sensibilidade quanto ao perceber o outro. Além do ABA, material pedagógico adaptado, rotina entre outros. Acredito que cada caso apresentará sua demanda.
----------	---

Entende-se que a inclusão envolve vários aspectos, entre eles, a importância da prática pedagógica. A fala da professora “D” chama-nos atenção: “a sensibilidade” como a melhor ferramenta. É parte do conjunto de todas as ferramentas.

Tabela 4. Sobre as dificuldades apresentadas pelas crianças portadora do TEA, em sala de aula na ESCOLA ROUXINOL, MARÇO 2020.

Educadora	Resposta
Profª. a	Interesse profundo por um determinado objeto; Hipersensibilidade; Estereotípias; Interação social comprometida e outros.
Profª. b	Interação social, comunicação que nem sempre apresenta efetividade, hipersensibilidades, interesses profundos em um determinado assunto ou brinquedos.
Profª. c	A inflexibilidade e dificuldade em abstrair são as mais comuns, mas pode-se encontrar a hiperatividade e isolamento como maiores dificultadores do aprendizado.
Profª. d	Dificuldades em socializar com as outras crianças, em estabelecer regras sociais. O indivíduo com TEA já tem sua própria rotina, que geralmente precisa ser

As dificuldades são muitas. Entende-se pelo quadro apresentado. Diante de tantos preconceitos como encontramos em nossa sociedade, a proposta foi demonstrar que a inclusão pode ser uma realidade nas escolas. O objetivo até então, foi deixar informações que pudessem de alguma forma dar apoio

para professores, coordenadores, diretores, funcionários, pais, enfim, para todos aqueles que, muitas vezes, estão desinformados ou pouco esclarecidos.

Antes de ter necessidades educacionais especiais, estes são seres humanos providos de inúmeras possibilidades e apresentando grande potencial a ser desenvolvido. Objetiva-se demonstrar a importância do convívio com as pessoas portadoras de necessidades especiais, compreendendo o poder de troca de experiências válidas e contínuas.

Conclui-se que a teoria é importante e fundamenta a prática. No entanto, o planejamento, as ações pedagógicas e, sobretudo, a sensibilidade do educador faz a diferença na atuação em sala de aula com todos os educandos, principalmente, com o educando que apresenta o TEA.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar das dificuldades que o transtorno autista causa nos indivíduos, como a dificuldade na fala e na comunicação e tendência a mesmice, sabe-se que tanto o professor quanto a escola tem um papel importante no desenvolvimento dessas crianças, já que são dadas as mesmas oportunidades de viver da maneira mais natural possível, tendo acesso a todas as etapas da vida escolar pelo qual deve passar um indivíduo.

As escolas e os professores, longe de estarem cem por cento preparados para receber o aluno especial, vem cada vez mais se adaptando de acordo com as leis que dão o direito de o aluno permanecer na escola, a menos que o mesmo não se adapte ao ambiente.

Pesquisas têm ajudado a ampliar o conhecimento acerca do autismo, que buscam investigar aspectos relacionados com a sua incidência, causas, diagnóstico, tratamento e consequências para que sejam implementados programas de controle e estratégias de educação.

O professor precisa ter a habilidade e os conhecimentos necessários para intervir em situações que envolvam a dificuldade de aprendizagem desse aluno. O autismo ainda não apresenta causas que sejam totalmente conhecidas. Possui sintomas e graus de manifestações variadas.

O trabalho veio trazer a discussão sobre a análise do entendimento autista dentro da unidade escolar, suas dificuldades, a forma de inclusão ao meio e o que temos de conhecimento e qualificações para lidar com os mesmos. O auxílio das referências bibliográficas trouxe enfoques teóricos e os pareceres de estudiosos sobre o tema proposto.

Os resultados buscaram abrir a discussão sobre a importância da inserção escolar para pessoas com autismo, se distanciando de qualquer forma de preconceito o qual venha proporcionar ao leitor uma reflexão crítica sobre a educação inclusiva na perspectiva da pessoa autista.

A contextualização do autismo vem sendo cada vez mais difundida, no tocante aos debates sobre inclusão, processos de tratamentos, estudos e pesquisas, importância familiar, formas de enfrentamento aos vários tipos de preconceitos, dentre outras perspectivas que incluem a temática e que faz jus de destaque e repercussão. Mas a sociedade ainda enfrenta grandes dificuldades em compreender o autismo, suas causas, suas abordagens e toda a complexidade que a questão do autismo implica.

O assunto é muito atual e bastante comum na escola e deve ser ainda mais investigado e compreendido, pois o autista tem muitas particularidades e vários níveis de dificuldade e limitações.

Perceber essas possibilidades do autismo com enfoque na importância da Educação Inclusiva traz para nós um entendimento maior sobre essas políticas de inclusão. E aumentam as informações sobre os espaços direcionados para atender esse perfil de crianças, as leis de ações referentes à temática de inclusão que vem se concretizando dentro das escolas, dentre outras abordagens que contribuem para ampliar os conhecimentos sobre o referido contexto. .

Pode-se concluir que o autismo, assim como qualquer outro transtorno ainda é estudado para que se possa chegar o mais próximo possível de saber inserir pessoas que tem o transtorno no meio social. Se pudermos pensar em cura, esta ainda se encontra distante, e a escola com sua função de ensinar e ajudar através dos profissionais contidos nela para que uma criança especial tenha uma vida tão normal como qualquer outra criança.

REFERÊNCIAS

ADURENS, F.V.L. et al. Concepção de professores sobre a inclusão do aluno com autismo: uma pesquisa bibliográfica. Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento, v. 18, n. 2, p. 94-124, jul./dez. 2018.

BARBOSA, A. M. et al. O papel do Professor frente à Inclusão de Crianças com Autismo: EDUCERE. 2013. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/7969_6165.pdf . Acesso em: 29 de setembro de 2019.

BRASIL, [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 2016. Disponível em:

https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91

_2016.pdf. Acesso em: 29 set de 2019.

BRASIL, Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. MEC; SEESP, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf> . Acesso em: 12 mai de 2019.

BRASIL, ECA – Estatuto da criança e do adolescente. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. Disponível em:

http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/534718/eca_1ed.pdf Acesso em: 30 set de 2019.

BRASIL, LDB: Lei de diretrizes e base da educação nacional. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. Disponível em:

http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf. Acesso em: 28 abr 2019.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de nov de 2011. Dispoe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.

Brasília, DF, nov 2011. Disponível em: decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Acesso em: 07 jun 2020.

DSM – 5 - Manual diagnóstico e estatístico de transtorno mentais (recurso eletrônico): DSM-5 American Psychiatric Association; tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento...etc al. Revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli... etc al. Ed. Artmed, 2014. Disponível em: <http://www.tdahmente.com/wp-content/uploads/2018/08/Manual-Diagn%C3%B3stico-e-Estat%C3%ADstico-de-Transtornos-Mentais-DSM-5.pdf> Acesso em: 30 de Setembro 2019.

FACION, J. R. A síndrome do Autismo e os problemas na formulação do diagnóstico. In: GAUDERER, Ch. Autismo e outros atrasos do desenvolvimento: guia prático para pais e profissionais. Rio de Janeiro: Revinter, 2007.

FAVORETTO, N.C. et al. Conhecimentos e Necessidades dos Professores em Relação aos Transtornos do Espectro Autístico. Rev. Bras. Ed. Esp., v. 20, n. 1, p. 103-116, 2014.

FREIRE, Sofia. Um olhar sobre a inclusão. Revista Educação. v. XVI, n. 1, 2008.

GAUDERER, Christian. Autismo e outros atrasos do desenvolvimento: guia prático para pais e profissionais. Rio de Janeiro: Revinter, 1993.

KUPFER, Marcelo Campos Machado. Educação para o futuro: Psicanálise e educação. São Paulo: Escuta, 2007.

LEMONS, S. M. Escolarização de alunos autistas: histórias de sala de aula. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação e Humanidades, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo. Moderna, 2003. Disponível em: <http://www.acessibilidade.ufg.br/up/211/o/INCLUS%C3%83O-ESCOLARMaria-Teresa-Egl%C3%A9r-Mantoan-Inclus%C3%A3o-Escolar.pdf?1473202907> Acesso em: 06 de outubro 2019

MANTOAN, Maria Teresa Egler. Inclusão Escolar o que e? Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus editora, 2011.

MANZATO, Antonio José e SANTOS, Adriana Barbosa. A elaboração de questionário na pesquisa quantitativa. Departamento de ciência da computação da UFSC. 2012. Disponível em: http://www.inf.ufsc.br/~vera.carmo/Ensino_2012_1/ELABORACAO_QUESTIONARIOS_PESQUISA_QUANTITATIVA.pdf Acesso em: 06 de outubro 2019.

MELLO, Ana, Maria S. Rios de. Autismo: guia prático, colaboração: Marialice de Castro Vatauvuk. 6ª edição. São Paulo. CORDE, 2007. Disponível em:

<https://www.autismo.org.br/site/images/Downloads/Cartilha8aedio.pdf>. Acesso em: 30 de Setembro 2019.

TEODORO, G. C. et al. A inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista no Ensino Fundamental. VI.1, 2016 . Research, Society and Development. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/327289676_A_inclusao_de_alunos_com_Transtorno_do_Espectro_Autista_no_Ensino_Fundamental Acesso em: 30 de Setembro 2019

ORRÚ, Sílvia Ester. A Formação de Professores e a Educação de Autistas. Revista Iberoamericana de Educación (Online), v. 31, p. 01-15, 2003.

ORRÚ, Sílvia Ester. Autismo, linguagem e educação: Interação Social no Cotidiano Escolar. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2009.

ORRÚ, Sílvia Ester. Aprendizes com autismo: aprendizagem por eixos de interesses em espaços não excludentes. Petrópolis, RJ: Vozes Ed., 2017.

RIBEIRO, Débora. Significado de Inclusão. DICIO, Dicionário online de Português, 2019.. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/inclusao/> Acesso em: 29 de setembro 2019

SASSAKI, Luiz Albérico. Surdez, cognição visual e libras: estabelecendo novos diálogos. 4. ed. Recife, PE: Ed. do Autor, 1997.

SELAU, Bento. Inclusão na sala de aula. 2ª Ed. São Luis/MA: EDUFMA. 2010. Disponível em: <https://www.yumpu.com/pt/document/read/38644089/untitled-unipampa- cursos/3> Acesso em: 29 de Setembro 2019

SILVA, A. B. B.; GAIATO, M. B; REVELES, L. T. Mundo Singular: entenda o autismo. São Paulo: Fontana, 2012. 190 p.

TOLEDO, Elizabete Humai de & MARTINS, João Batista, A atuação do Professor diante do Processo de Inclusão e as Contribuições de Vigotsky. EDUCERE. 2009. Disponível em:

https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/3298_1675.pdf Acesso em: 29 de Setembro 2019.

VARELA-GONZÁLES, Douglas Marlon; RUIZ-GARCÍA, Matildes; VELA- AMIEVA, Marcela; MUNIVE-BEAZ, Letícia; HERNÁNDEZ- ANTÚNEZ, Blanca

Gloria. Conceptos actuales sobre la etiología del autismo. Acat Pediátrica de México, vol 32, núm 4, julio-agosto, 2011, pág 213-222. Instituto Nacional de Pediatría. Distrito Federal, México. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/4236/423640330005.pdf> . Acesso em: 05 de outubro 2019.

VASQUES, Carla Karnoppi Construções em torno de um vazio: uma leitura sobre o diagnóstico e seus “modos de usar” na escolarização de sujeitos com autismo e psicose infantil. In: BAPTISTA, C.; JESUS, D. M. (Org.).Conhecimento e margens: ação pedagógica e pesquisa em educação especial. Porto Alegre: Mediação, 2011. p.11-26

YIN, Robert K. Estudo de caso: planejamento e métodos. 2ª Ed. Porto Alegre, 2001. Disponível em: https://saudeglobaldotorg1.files.wordpress.com/2014/02/yin-metodologia_da_pesquisa_estudo_de_caso_yin.pdf Acesso em: 06 de outubro 2019.

Capítulo 10



10.37423/230307484

A TRAJETÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL E SUAS IMPLICAÇÕES

Tailine Pereira Lomêu Formoso

Escola Técnica FAETEC- RJ

Neuza Rejane Wille Lima

Instituto de Biologia, Universidade Federal Fluminense



Resumo: O presente objeto caracteriza a trajetória da alfabetização no Brasil, incluindo os métodos, programas nacionais, indicadores e resultados nas duas primeiras décadas do século XXI. Tendo em vista o alto índice de analfabetismo no Brasil e as perdas na aprendizagem da leitura e escrita em decorrência da pandemia de COVID-19, é preponderante aprender com a história da alfabetização brasileira. De modo a resgatar os princípios e problemas da trajetória da alfabetização brasileira, esse estudo apresenta os seguintes objetivos: discutir os métodos e pressupostos da alfabetização; analisar os programas nacionais, indicadores e resultados e refletir sobre os desafios da alfabetização. Como base teórica fundamenta-se em textos sobre a história da alfabetização brasileira e dados sobre os resultados e programas de alfabetização. A análise aqui empreendida conclui que diferentes metodologias, procedimentos e conceitos, como o letramento, são preponderantes para que o estudante apresente proficiência na leitura e escrita. É fundamental que os docentes se apropriem dos programas e dos resultados das avaliações no campo da alfabetização para a promoção de práticas pedagógicas que atendam as diferenças e necessidades dos alunos.

Palavras-chave: Métodos de Alfabetização, Ensino, Indicadores, Programas Nacionais.

1. INTRODUÇÃO

Assumidamente, em uma sociedade letrada, ler e escrever significa a possibilidade de efetivo exercício dos direitos de cidadania e participação na vida social. Assim, a escola tem o papel explícito de ensinar o aluno a ler e a escrever com competência, de maneira que isso proporcione uma participação ativa, crítica e reflexiva em todos os aspectos de sua vida. Para, além disso, o domínio da leitura e da escrita impacta diretamente em outras aprendizagens, tanto na vida social como na escola. De acordo com Maluf, Zanella e Pagnez (2006, p. 68):

A aquisição da língua escrita é um objetivo básico a ser alcançado na fase inicial de escolarização e dele depende o sucesso da aprendizagem escolar nas fases posteriores. O estudo do processo de aprender a ler e escrever envolve tanto as questões básicas do domínio do código alfabético, como as relacionadas à sintaxe ou gramática e até mesmo às literárias, que fazem parte da estrutura da língua.

Ademais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, BRASIL, 1996) esclarece que o principal objetivo do Ensino Fundamental é propiciar a todos a formação básica para a cidadania e à escola cabe a responsabilidade de criar condições de aprendizagem visando alcançar dentre outros objetivos: “I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; [...]” (Brasil, 1996).

Recorrendo a dados recentes do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (BRASIL, 2019), é possível verificar o avanço da educação brasileira em todas as etapas de ensino, com destaque para os anos iniciais do Ensino Fundamental, do 1º ao 5º ano, etapa essa que cumpriu a meta de qualidade nacional estabelecida para o ano de 2019.

Medido a cada dois anos, o IDEB é o principal indicador de qualidade da educação brasileira. O índice registrado nos anos iniciais no país passou de 5,8, em 2017, para 5,9, em 2019, superando a meta nacional de 5,7 considerando tanto as escolas públicas quanto os particulares. Nos anos finais do Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano, avançou de 4,7 para 4,9. No entanto, ficou abaixo da meta fixada para a etapa, 5,2. No ensino médio, passou de 3,8 para 4,2, ficando também abaixo da meta, que era 5 (Tokarnia, 2020a, p. 1).

Por conseguinte, o Ministério da Educação (MEC) por meio da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD, 2019) revelou que a taxa de analfabetismo no Brasil passou de 6,8%, em 2018, para 6,6%, em 2019. Algumas características dessa pesquisa nos chamam atenção, a saber:

A taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais no Brasil ficou em 6,6% em 2019, o que corresponde a 11 milhões de pessoas. Mais da metade dos analfabetos (56,2% ou 6,2 milhões) viviam na região Nordeste e 21,7% (2,4 milhões de pessoas) viviam no Sudeste. Em relação a 2018, houve uma redução

de 0,2 p.p. na taxa de analfabetismo, correspondendo a aproximadamente 200 mil analfabetos a menos em 2019.

Por sexo, na população de 15 anos ou mais, a taxa das mulheres ficou em 6,3% e dos homens, em 6,9%, tendo caído mais para as mulheres do que para os homens em relação a 2018: 0,3 p. p e 0,1 p.p, respectivamente. No grupo etário de 60 anos ou mais, a taxa foi igual para homens e mulheres (18,0%), se mantendo estável para os homens, mas caindo 1,1 p.p para as mulheres.

[...]

Já na análise por cor ou raça, chama atenção a magnitude da diferença entre pessoas brancas e pretas ou pardas. Em 2019, 3,6% das pessoas de 15 anos ou mais de cor branca eram analfabetas, percentual que se eleva para 8,9% entre pretos ou pardos (diferença de 5,3 p.p.) (PNAD, 2020, p. 3-6).

Cabe ressaltar que, apesar da aparente queda no índice de analfabetos, dentre esses 11 milhões:

São pessoas de 15 anos ou mais que, pelos critérios do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), não são capazes de ler e escrever nem ao menos um bilhete simples.

[...]

Reduzir a taxa de analfabetismo no Brasil está entre as metas do Plano Nacional de Educação (PNE), Lei 13.005/2014, que estabelece o que deve ser feito para melhorar a educação no país até 2024, desde o ensino infantil, até a pós-graduação. Pela lei, em 2015, o Brasil deveria ter atingido a marca de 6,5% de analfabetos entre a população de 15 anos ou mais. Em 2024, essa taxa deverá chegar à zero (Grifo nosso. Tokarnia, 2020b, p. 2).

Esses resultados esclarecem que, ao alcançar etapas de ensino mais avançadas, os estudantes demonstram não atender os objetivos e as metas propostas para o seu ano de escolaridade. Os dados ainda revelam que o direito à aprendizagem da leitura e da escrita não vem sendo garantido, principalmente à população mais vulnerável. Além disso, o alto índice de analfabetismo no Brasil evidencia o insucesso escolar da educação brasileira que produz alunos incapazes de ler e escrever com competência. Certamente, a sua inserção no mercado de trabalho e participação como cidadãos ficam comprometidas pela ausência de habilidades tão essenciais em nossa sociedade letrada.

Ao refletir sobre as dificuldades de aprendizagem, não podemos deixar de ponderar a possível existência da dificuldade de ensinagem, por parte do professor. Segundo Silva (2012) em suas pesquisas ele informa:

Tenho conversado com muitos Diretores e Coordenadores Pedagógicos que parecem muito preocupados com o destino de aprendizagem de crianças e adolescentes. Não raro, me pedem para que eu observe uma ou outra criança e adolescente, porque percebem que estes têm “algum problema”, uma vez que, não conseguem aprender como os demais. Estas preocupações e solicitações muito e há alguns anos me fazem pensar se por trás das possibilidades e constatações de muitos problemas de aprendizagem, não há

um desencadeador que tenha relação com as dificuldades do professor, os seus problemas de ensinagem? (SILVA, 2012, p. 2).

Essa possível dificuldade de ensinagem pode compreender, não somente a falta de domínio autônomo de determinados conteúdos o que compromete o seu ensino, assim como a dificuldade em lidar com as especificidades inerentes ao ser humano.

Existem infinitos modos de pensar, agir, reagir, sentir, expressar emoções e sentimentos, se comportar, aprender, lidar com os saberes já constituídos. Esses modos constituem um *continuum*, todos eles caracterizando a diversidade entre seres humanos, que nos constituem indivíduos, sujeitos (MOYSÉS; COLLARES, 2011, p. 188).

Ainda nesse sentido, as dificuldades de aprendizagem, segundo Azevedo (2015), podem surgir nas relações de ensino empregada pelo professor diante da diversidade dos alunos, muitas vezes, até então, não totalmente compreendida pelo docente. “O que temos chamado dificuldade de aprendizagem frente à diversidade da sala de aula regular do ensino público é a responsabilidade docente como mediadora das relações que se estabelecem a partir dessas questões” (AZEVEDO, 2015, p.1).

Atrelado a isso, cabe ressaltar que os impactos das medidas de enfrentamento ao vírus da COVID-19, como a suspensão das aulas presenciais e a introdução do ensino remoto no cenário brasileiro, ainda não puderam ser totalmente avaliados, uma vez que estamos recentes nessa caminhada de ação e reflexão. Entretanto, nesse sentido, o Relatório do grupo Banco Mundial Educação da América Latina faz uma projeção preocupante:

As estimativas iniciais dos efeitos do fechamento das escolas na região são espantosas: essa interrupção pode fazer com que cerca de dois em cada três alunos não sejam capazes de ler ou entender textos adequados para a sua idade. Simulações recentes sugerem que a pobreza da aprendizagem pode crescer em mais de 20%, o que equivale a um aumento de cerca de 7,6 milhões de pobres de aprendizagem, mesmo com um fechamento de escolas equivalente a apenas 70% do ano letivo. Isso significa que a região pode ter, em média, quase dois em cada três alunos do Ensino Fundamental que não sejam capazes de ler ou compreender um texto simples apropriado para sua idade (BANCO MUNDIAL DE EDUCAÇÃO, 2021. p. 6).

Uma pesquisa realizada pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância revela os números do cenário educacional brasileiro no contexto da pandemia: “em novembro de 2020, portanto ao final do ano letivo, 5.075.294 crianças e adolescentes de 6 a 17 anos estavam fora da escola ou sem atividades escolares, o que corresponde a 13,9% dessa parcela da população em todo o Brasil” (UNICEF, 2021, p. 44).

As tragédias que acometem a educação brasileira têm consequências graves e longínquas na vida e no desenvolvimento das crianças e dos jovens (FORMOSO; LIMA, 2022). Embora os governantes tenham tentado suprir a educação dos estudantes por meio do ensino remoto, o acesso desigual à educação afastou as crianças e os jovens da escola, aprofundando ainda mais as lacunas educacionais que existiam antes da pandemia (PNUD, 2020). Diante do quadro dramático da educação brasileira, e por consequência da alfabetização dos estudantes, o que podemos aprender com a trajetória da alfabetização brasileira?

O presente estudo pretende resgatar os princípios e problemas da trajetória da alfabetização brasileira, nas duas primeiras décadas do século XXI, a partir dos seguintes propósitos discutir os métodos e pressupostos da alfabetização, analisar os programas nacionais, indicadores e resultados e refletir sobre os desafios da alfabetização

2. ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL

“Aprender é o componente central da educação e um direito básico universal, reconhecido, mundialmente, pela quase totalidade dos sistemas de educação; é um direito que torna possível outros direitos e contribui para a melhor participação e inserção social” (CHIZZOTTI, 2016, p. 562). Ao pensarmos no direito de aprender a ler e escrever tal afirmativa faz total sentido e ganha maior força, porque sim, o direito de aprender a ler e escrever torna possível outros direitos e propícia igualdade social.

Nos tempos atuais, a língua em sua modalidade escrita permeia todas as esferas da nossa sociedade, envolvendo ações com objetivos de comunicação, entretenimento, informacional, conhecimento, acesso a direitos sociais, civis, políticos, entre outros. Além disso, a área da tecnologia da informação produz e transmite cada vez mais conhecimentos difundidos por variados canais midiáticos, todavia, o consumo desse material requer mais do que saber ler e se faz necessário produzir materiais facilitadores. Assim, para o amplo entendimento diante da mensagem necessitam-se habilidades de leitura de palavras e imagens, interpretação, criticidade, reflexão, entre outros, a exemplo do e-book produzido por a exemplo de Formoso e Lima (2023). Dessa maneira é possível detectar *Fake News*, notícias tendenciosas, meias verdades e demais (BATES, 2016).

No que diz respeito ao acesso informacional como um direito, destacamos a Lei nº 12.527/2011, por meio dela são exigidas transparência e publicidade de informações importantes aos cidadãos por parte

dos órgãos públicos. Entretanto, não saber ler e escrever com competência implica em dificuldades, ou até mesmo, na impossibilidade de participar nas diferentes atividades de acesso informacional.

Ainda Giovani (2021) destaca que:

A alfabetização é um marco importante na vida de qualquer pessoa que vive em uma sociedade letrada. Conhecido como o processo que envolve a aprendizagem e, portanto, o domínio de uma língua na sua modalidade escrita, é no Brasil um direito do cidadão garantido em lei (GIOVANI, 2021, p. 1).

Contudo, à medida que o direito de aprender a ler e escrever são assegurados a todos os cidadãos torna-se necessário mensurar a realidade da garantia desse direito em nosso país. Numerosas pesquisas dedicaram-se ao tema da alfabetização no Brasil no século XX, portanto, tomaremos como base nesse objeto de estudo o contexto das duas primeiras décadas do século XXI com suas práticas e resultados, conforme aborda Formoso (2023).

2.1 MÉTODOS, PRESSUPOSTOS E DISCUSSÕES SOBRE ALFABETIZAÇÃO

Antes de abordarmos a alfabetização nas duas primeiras décadas do século XXI, cabe um breve resgate do tema, com vistas a facilitar o entendimento e situar o leitor na corrente do tempo. A autora Mortatti (2006) caracteriza quatro etapas (**Quadro 1**) que auxiliam o entendimento dos desdobramentos da alfabetização em nosso país.

Quadro 1 - Fases da alfabetização no Brasil.

Características das Fases
1ª. 1823 – 1890 - Metodização do ensino
• D. Pedro I, em 1823, implementou o método Lancaster/ mútuo no país com a criação da primeira escola pública de ensino mútuo, voltada para preparar professores, especialmente militares. Posteriormente, D. Pedro II criou a primeira escola de formação de professores da América Latina, em 1 de abril de 1835, no ato nº 10, e implantou o método Lancaster para o processo de alfabetização do país. • Este método foi criado por Joseph Lancaster, um inglês. A proposta deste método era atender o maior número de alunos somente com um professor. O objetivo era voltado para formação e controle social, as aulas eram organizadas de forma a seguir uma ordem metodológica e espacial. Eram ministradas em um ambiente retangular, sem nenhum tipo de divisão, onde os alunos ficavam enfileirados, sentados um atrás do outro e a mesa do professor ficava em um ponto mais alto de onde podia visualizar todo o ambiente.] • Não havia uma organização estruturada, a saber, salas de aula, séries, entre outras, condição que permaneceu até o final do Império brasileiro. • Ao final do século XIX foram produzidas as primeiras cartilhas estruturadas com o método sintético. • Em 1876 é criada em Portugal e amplamente difundida nas províncias de São Paulo e do espírito Santo a Cartilha Maternal ou Arte da Leitura. Nela o método da palavração preconizava começar pela palavra e depois a análise dos valores fonéticos das letras.

- A divulgação do método da palavração ganhou força, contudo, ainda persistia o uso e defesa do método sintético.
- Assertivamente o que prevaleceu foi à crença de que para o ensino da leitura era necessário um método com ênfase sobre o que ensinar.

2ª. 1890 – 1910 - A institucionalização do método analítico

- São Paulo iniciou uma reforma que envolveu a escola Normal, a criação da Escola-Modelo e em 1896 foi criado o Jardim da Infância. Inicia-se o uso do método analítico que buscava a análise do todo (palavração, sentencição, contos e historietas), com objetivo de compreender o sentido do texto.
- Com grande propagação o método analítico ganhou força tendo cartilhas sendo produzidas no início do século XX.
- Discussões sobre os métodos de ensino da leitura perduraram, entretanto, quanto à escrita ainda havia a crença de que bastava o ensino da caligrafia. Em 1910 o termo alfabetização ganha força e tem como referência o ensino da leitura e escrita.
- Posteriormente o ensino da leitura e escrita é encarado como de ordem didática atrelada às questões psicológicas da criança.

3ª. 1920 – 1970 - Alfabetização sob medida

- Dá-se início, por parte dos docentes, a busca por novas propostas de ensino da leitura e escrita. Surgiu uma proposta de uso misto dos métodos (analítico-sintético e vice-versa) como forma mais rápida eficiente para dar conta de problemas de não aprendizagem. As disputas entre os defensores desses métodos continuaram, contudo, com o tempo foi perdendo força.
- O método global, baseado em contos, entra no cenário brasileiro com representatividade de São Paulo e outros estados.
- Com influência dos pressupostos da psicologia com relação à alfabetização o uso do método e sua importância deixaram de ser o enfoque central. Todavia, as cartilhas baseavam-se essencialmente nos métodos mistos ou ecléticos. A escrita, ainda era entendida como uma questão de ensino da caligrafia apenas.
- No final da década de 70 surge à perspectiva de uma alfabetização sob medida que preconiza como ensinar e a quem se ensinam (associada à maturidade da criança), para além de questões de ordem didática atreladas as de ordem psicológica.

4ª. 1980 – 2006 - Alfabetização: construtivismo e desmetodização

- Questões como o fracasso escolar, novas políticas e demandas sociais demandou-se uma busca por novas soluções. Resultados das pesquisas da psicogênese da escrita desenvolvida por Emília Ferreira e outros impulsionou uma mudança de foco, anteriormente centrada nos métodos, agora preocupada com o processo de aprendizagem da criança. Assim a visão construtivista promove certo desuso das teorias, métodos e práticas consideradas tradicionais. Entretanto, as discussões quanto a qual métodos ou pressuposto educacional seria o ideal não deixaram de existir.
- As cartilhas e livros didáticos de visão construtivista e tradicionais coabitavam no cenário educacional. Concomitantemente, na década de 80 a visão interacionista ganha cenário e empreende certa disputa com a visão construtivista. Com a crescente ênfase *em quem e como aprende* dar-se início a uma desmetodização da alfabetização, resultando assim, em um consenso ilusório de que aprendizagem independe do ensino.

(Modificado de: MORTATTI, 2006, p. 5-16).

Ainda advinda da década de 80, temos a inserção do termo letramento no cenário brasileiro associado aos estudos da psicologia e da linguística. Iniciamos o século XXI com discussões e debates mais aprofundados sobre essas temáticas da alfabetização e letramento (BORDIGNON; PAIM, 2017).

O conceito de ser considerado alfabetizado ou não vem se transformando ao longo da história, no século XIX era considerado alfabetizado quem sabia escrever seu nome próprio, mais à frente da corrente do tempo em meados do século XX era necessário saber ler e escrever um bilhete (MORTATTI, 2000). E o que dizer dos tempos atuais?

Pode-se definir alfabetização como o processo específico e indispensável de apropriação do sistema de escrita, a conquista dos princípios alfabético e ortográfico que possibilitem ao aluno ler e escrever com autonomia. Noutras palavras, alfabetização diz respeito à compreensão e ao domínio do chamado “código” escrito, que se organiza em torno de relações entre a pauta sonora da fala e as letras (e outras convenções) usadas para representá-la, a pauta, na escrita (COSTA VAL, 2006, p. 19).

Se por um lado assumidamente à alfabetização requer a compreensão e domínio do sistema da escrita, não se pode deixar de considerar o que significa o conceito de letramento. Nesse sentido Mota destaca que “ser alfabetizado não garante que se seja letrado, assim como é possível encontrarmos sujeitos com certo grau de letramento, aqueles, por exemplo, capazes de utilizar a escrita em diversos contextos, sem que sejam alfabetizados” (2007, p. 119).

[...] alfabetização e letramento são conceitos frequentemente confundidos e sobrepostos, é importante distingui-los, ao mesmo tempo em que é importante também aproximá-los: a distinção é necessária porque a introdução, no campo da educação, do conceito de letramento tem ameaçado perigosamente a especificidade do processo de alfabetização; por outro lado, a aproximação é necessária porque não só o processo de alfabetização, embora distinto e específico, altera-se e reconfigura-se no quadro do conceito de letramento, como também este é dependente daquele (SOARES, 2003, p. 90).

Compreende-se, então, que alfabetização e letramento são processos indissociáveis, além disso, Soares aponta que existem dois campos no qual o letramento coabita, a saber, o individual e o social. Esses envolvem, concomitantemente, a apropriação das habilidades de ler e escrever e as atividades sociais que demandam saber ler e escrever (SOARES, 2010).

Além disso, é necessário destacar que “à medida que as condições sociais e econômicas mudam aqueles classificados como alfabetizados ou letrados em determinado momento podem não ser em outro” (SOARES, 2010, p. 90). Isso requer refletir no amplo uso e disseminação das tecnologias digitais.

[...] a hipótese é de que essas mudanças tenham consequências sociais, cognitivas e discursivas, e estejam, assim, configurando um letramento digital, isto 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 (SOARES, 2002, p. 151).

Realmente, o contexto atual é de introdução de novas práticas de leitura e escrita pelo uso da Internet. Os textos antes lidos e escritos no papel são registrados, em sua maioria, nas telas (hipertextos). Além disso, as tecnologias digitais reúnem em um único ambiente diferentes formas de comunicação e interação. Tal panorama traz mudança ao conceito de letramento que precisa ser compreendido como plural, tendo em vista a necessidade de novas formas de aquisição de leitura e escrita. Nesse sentido, a escola apresenta-se de forma despreparada para trabalhar com a alfabetização e o letramento. (PEIXOTO et al, 2020).

Em relação ao desempenho da escola nas práticas de alfabetização e letramento, Smolka em suas pesquisas em 1988 apontou que:

A leitura e a escrita produzidas pela/na escola pouco tem a ver com as experiências de vida e de linguagem das crianças. Nesse sentido, é estéril e estática, porque baseada na repetição, na reprodução, na manutenção do status quo. Funciona como um empecilho, um bloqueio à transformação e à elaboração do conhecimento crítico. A alfabetização, na escola, reduz-se a um processo, individualista e solitário, que configura um determinado tipo de sujeito e produz a “ilusão da autonomia” (“autônomo” é aquele que “entende o que a professora diz; aquele que realiza, sozinho, as tarefas; é aquele que “não precisa perguntar”; é aquele que “não precisa dos outros”). Revela-se o mito da autossuficiência que, além de camuflar a cooperação, aponta e culpa os “fracos e incompetentes” (SMOLKA, 1988, p. 50).

Será que é possível afirmar que a escola atual rompeu essa lógica perpetuante de um ensino puramente técnico e mecânico da leitura e escrita? Vejamos o que dizem alguns autores em suas pesquisas mais atuais. O pesquisador Peres (2012), ao analisar 119 cadernos com as produções de alunos em fase de alfabetização no período de 1943 até 2010, observa que:

No caso dos cadernos que dispomos, como mostramos nesse trabalho, há a predominância de duas perspectivas de alfabetização: a primeira, o uso do “método silábico”, com ênfase na codificação e decodificação, na gradação das dificuldades, na cópia e na reprodução de frases “acartilhadas”. A principal atividade desses cadernos é “encher linhas” de sílabas soltas e de palavras, o que perdura fortemente até os últimos cadernos coletados, os de 2010. A segunda perspectiva demonstra a influência das chamadas teorias construtivistas, a partir da psicogênese da língua escrita de Emília Ferreiro. Nesses cadernos, aparecem produções de textos e trabalho sistemático com esses mesmos textos, a partir dos quais são exploradas palavras, sentenças, sílabas e letras. O inverso também aparece: atividades que partem das menores unidades da língua até a produção de um texto. Nelas, o nome das crianças aparece como um referencial importante para o ensino da leitura e da escrita (PERES, 2012, p. 103).

Observamos que independentemente do método ou pressuposto adotado no ensino da leitura escrita ainda há propostas de atividades descontextualizadas e baseadas na repetição. Não objetivamos empregar juízo de valor em algum método ou pressuposto usado no processo de leitura, todavia, buscamos refletir na singularidade de cada aprendiz, assim como de cada docente. Para tal, destacamos que:

Nesse sentido, a alfabetização não possui receita pronta em relação ao método, pois a forma de aprendizagem de uma criança pode ser diferente da outra. O método aplicado em uma turma pode não ter o mesmo resultado em outra. É importante lembrar que cada criança é um sujeito ímpar. Partindo das individualidades do ser, entende-se que o processo de aquisição da leitura e escrita é crucial na formação do aluno como indivíduo, incluindo ou excluindo o mesmo da sociedade seletiva da atualidade (NETO; COSTA, 2020, p. 11).

Contudo, de forma geral, a escola necessita repensar suas práticas de alfabetização e letramento, sobretudo, diante de crescentes e novas demandas relacionadas ao uso dos recursos tecnológicos. Ademais, os conceitos explícitos e implícitos embutidos nos programas de formação nacional, bem como, os resultados da alfabetização e letramento em nosso país têm muito a nos revelar, por isso abordaremos os mesmos a seguir.

2.2 PROGRAMAS NACIONAIS, INDICADORES E RESULTADOS DA ALFABETIZAÇÃO

A alfabetização é uma temática de grande relevância que fomenta variadas pesquisas e iniciativas nas mais variadas esferas. No âmbito nacional o governo através do Ministério da Educação e Cultura (MEC) busca iniciativas que minimizem e/ou erradiquem o analfabetismo no país. Assim, cabe detalharmos algumas destas iniciativas e estratégias caracterizando seus impactos e resultados.

No que diz respeito à formação do professor para a atuação na alfabetização no período de 1991 a 2012 ocorreram cursos de formação e aperfeiçoamento, conforme exemplificado (**Quadro 2**).

Quadro 2 - Relação de programas de formação continuada, no Brasil, em nível federal, de 1991 a 2012.

Relação de Programas	Proposta dos Programas	Carga horária/ Público Alvo de Professores
Um Salto para o Futuro – 1991	No ar desde 1991, utiliza diferentes mídias como TV, internet, fax, telefone e material impresso – no debate de questões relacionadas à prática pedagógica e à pesquisa no campo da educação. Transmitido de	- Total de 48 minutos por dia (de segunda a sexta-feira). - Ensino Fundamental, Médio e Educação Infantil

	segunda a sexta-feira pela TV Escola (BRASIL, 1991).	
Parâmetros em Ação – 1999	Apoiar e incentivar o desenvolvimento profissional de professores e especialistas em educação, de forma articulada com a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e para a Educação Indígena e da Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 1999).	- Educação Infantil 172 h; Alfabetização 32 h; 1º e 2º ciclo do Ensino Fundamental 156 h; 3º e 4º ciclo do Ensino Fundamental 160 h; - Educação de Jovens e Adultos e Educação Indígena 104h
PROFA – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores 2001	Ofertar um curso de aprofundamento, destinado a professores e formadores, que se orienta pelo objetivo de desenvolver as competências profissionais necessárias a todo professor que ensina a ler e escrever. Por intermédio deste projeto serão oferecidos meios para criar um contexto favorável para a construção de competências profissionais e conhecimentos necessários a todo professor que alfabetiza (BRASIL, 2001).	120 h Alfabetizadores - Professores e formadores
GESTAR I – Programa Gestão da Aprendizagem Escolar – 2007	Contribuir para a qualidade do atendimento ao aluno, reforçando a competência e a autonomia dos professores na sua prática pedagógica. Propõe um conjunto de ações articuladas para serem desenvolvidas. (BRASIL, 2007).	104 h presenciais e 196 h de estudo a distância; Professores da 1ª à 4ª séries ou do 2º ao 5º ano do Ens. Fundamental I, de escolas públicas do Brasil.
RALER – Programa de Apoio à Leitura e a Escrita – 2007	- Curso de formação continuada para complementar as ações já em desenvolvimento pelas secretarias de educação e dinamizar o processo educacional relativo à aquisição e aprendizagem da leitura e escrita da língua materna. Este programa busca resgatar e valorizar as experiências e os saberes do professor, promover a reflexão sobre a ação educativa. - Privilegia o desenvolvimento da consciência fonológica do sistema da língua (a correspondência fonema-grafema) e a construção de procedimentos mais amplos de leitura, a partir do convívio intenso dos alunos	144 h (90h de estudo individual e 54h de estudo coletivo) Professores das séries iniciais.

	com textos de diversos gêneros (BRASIL, 2007).	
PRÓ-LETRAMENTO – Programa de Formação Continuada de professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental – Alfabetização – 2008	Programa de formação continuada de professores para a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática. Realizado pelo MEC, em parceria com universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada e com adesão dos estados e municípios. (BRASIL, 2008).	120 horas em 8 meses (modalidade semipresencial) - Professores dos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental.
PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – 2011	Tem o propósito de apoiar professores, a planejarem as aulas e a usarem de modo articulado os materiais e as referências curriculares e pedagógicas ofertados pelo MEC às redes que aderirem ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e desenvolverem as ações desse Pacto (BRASIL, 2012).	120 horas Professores do ciclo de alfabetização, incluindo os que atuam nas turmas Multisseriadas.

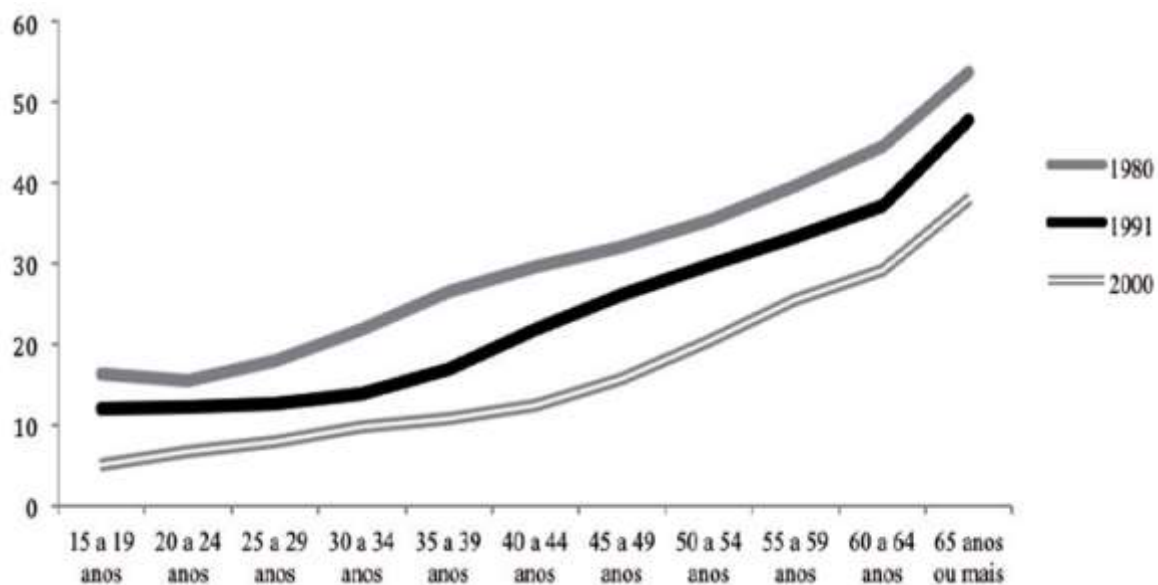
(Modificado de: TELLO; ENS, SANDINI E PULLIN, 2019, p. 274-276).

Em 2003, foi criado o Programa Brasil Alfabetizado (BRASIL, 2022) com intuito de atingir o público jovens, adultos e idosos. Sua estrutura preconiza:

Objetivo: Promover a superação do analfabetismo entre jovens com 15 anos ou mais, adultos e idosos e contribuir para a universalização do Ensino Fundamental no Brasil. Sua concepção reconhece a educação como direito humano e a oferta pública da alfabetização como porta de entrada para a educação e a escolarização das pessoas ao longo de toda a vida. Ações: Apoiar técnica e financeiramente os projetos de alfabetização de jovens, adultos e idosos apresentados pelos estados, municípios e Distrito Federal. (BRASIL, 2022, p. 1).

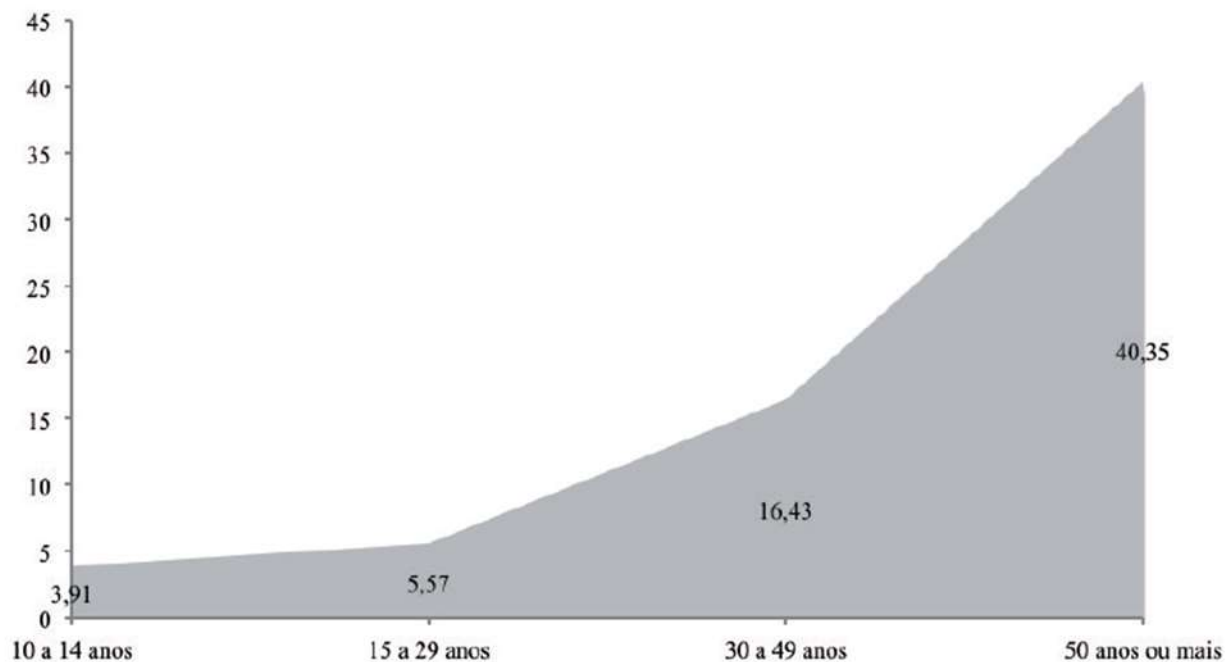
Em seus primeiros anos de execução, o Programa Brasil Alfabetizado não conquistou grandes feitos, pois a média de conclusão é de 50%, o que representa que há uma grande desistência dos que ingressam no programa (BRASIL, 2022). Ao compararmos as taxas de analfabetismo da faixa etária compreendida no programa (**Gráfico 1**) no período de 1980-2000 com o resultado de 2010 (Gráficos 2 e 3), encontramos resultados interessantes.

Gráfico 1 – Taxa de analfabetismo no Brasil por faixa etária entre 1980 e 2000.



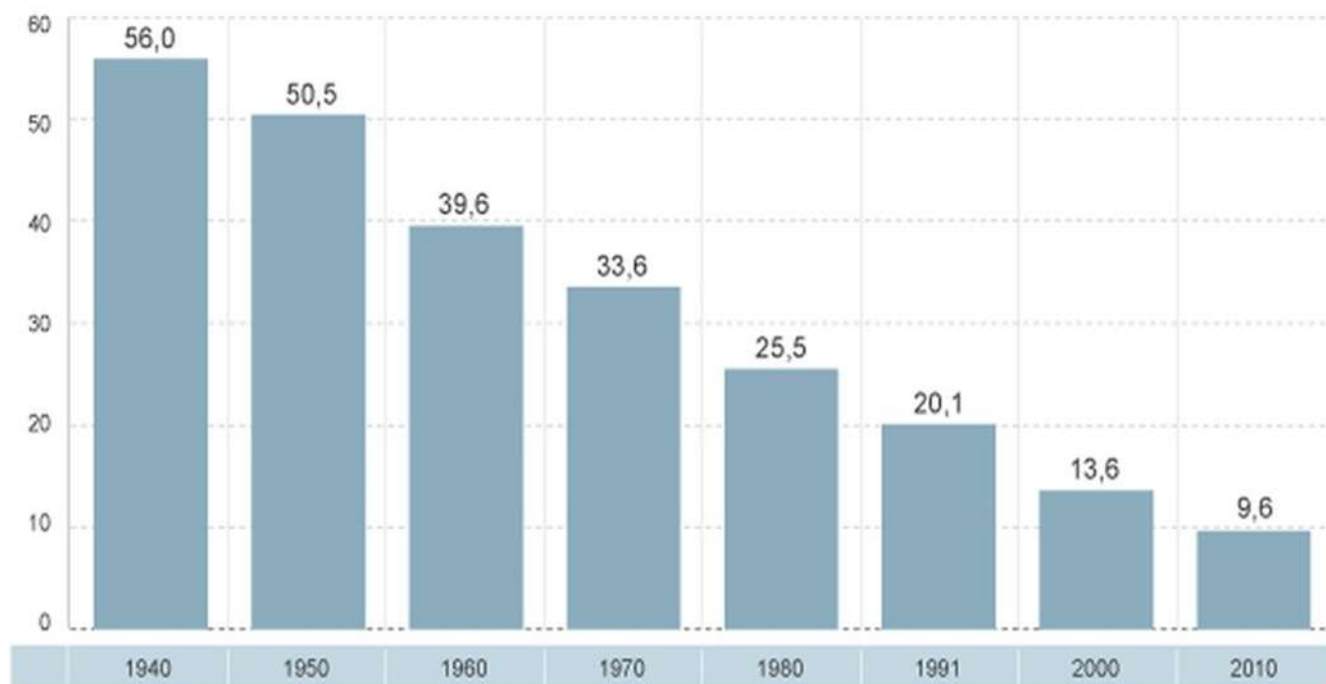
Fonte: IBGE (2000).

Gráfico 2 – Taxa de analfabetismo por faixa etária 2010.



Fonte: IBGE (2000).

Gráfico 3 – Evolução na redução da taxa de analfabetismo entre pessoas com 15 anos ou mais.



Fonte: IBGE (2010).

Notadamente, os resultados demonstraram uma crescente queda do analfabetismo ao longo dos anos, queda essa, mais impulsionada pelas faixas etárias iniciais, entretanto, ainda se conserva um elevado índice de analfabetismo nas faixas etárias com mais idade (CATELLI JR, 2014). Isso representa compreender que há necessidade de repensar as ações do Programa Brasil Alfabetizado para que possibilitem maiores chances de sucesso aos analfabetos das faixas etárias mais avançadas (BRASIL, 2022).

Para além, torna-se necessário projetar estratégias mais efetivas, uma vez que os resultados obtidos não significam que o “país tenha conseguido avançar tanto quanto poderia se consideramos que dos cerca de 25 milhões de analfabetos existentes em toda América Latina, mais da metade deles, 14 milhões, estão no Brasil” (CATELLI JR, 2014, p. 105).

Em 2007, foi desenvolvido o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) com vistas a:

O IDEB funciona como um indicador nacional que possibilita o monitoramento da qualidade da Educação pela população por meio de dados concretos, com o qual a sociedade pode se mobilizar em busca de melhorias. Para tanto, o IDEB é calculado a partir de dois componentes: a taxa de rendimento escolar (aprovação) e as médias de desempenho nos exames aplicados pelo Inep. Os índices de aprovação são obtidos a partir do Censo Escolar, realizado anualmente. As médias de desempenho utilizadas são as da Prova Brasil, para escolas e municípios, e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), para

os estados e o País, realizados a cada dois anos. As metas estabelecidas pelo Ideb são diferenciadas para cada escola e rede de ensino, com o objetivo único de alcançar 6 pontos até 2022, média correspondente ao sistema educacional dos países desenvolvidos (BRASIL, 2022, p.1)

O resultado do IDEB tem por intenção caracterizar o nível em que os alunos estão nas aprendizagens esperadas para seu segmento (**Quadro 3**), proporcionando, assim, a possibilidade de repensar estratégias na prática escolar.

Quadro 3 - Escala de proficiência de Língua portuguesa 5º ano do Ensino Fundamental

Nível	Descrição de Nível
Nível 0 Desempenho menor de 125	O Saeb não utilizou itens que avaliam as habilidades deste nível. Os estudantes localizados abaixo do nível 125 requerem atenção especial, pois não demonstram habilidades elementares.
Nível 1 Desempenho maior ou igual a 125 e menor que 150	Os estudantes são capazes de: - Localizar informações explícitas em textos narrativos curtos, informativos e anúncios. - Identificar o tema de um texto. - Localizar elementos como o personagem principal. - Estabelecer informações entre partes do texto: personagens e ação: ação e tempo: ação e lugar.
Nível 2 Desempenho maior ou igual a 150 e menor que 175	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: - Localizar informações explícitas em contos. - Identificar o assunto principal e personagem principal em reportagem e em fábulas. - Reconhecer a finalidade de receitas, manuais e regulamentos. - Inferir características de personagens em fábulas. - Interpretar linguagem verbal e não-verbal em tirinhas.
Nível 3 Desempenho maior ou igual a 175 e menor que 200	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: - Localizar informação explícita em contos e reportagens. - Localizar informação explícita em propagandas com ou sem apoio de recursos gráficos.

	• Reconhecer relação causa e consequência em poemas, contos e tirinhas. • Inferir o sentido da palavra, o sentido da expressão ou o assunto em cartas, contos, tirinhas e histórias em quadrinhos com o apoio de linguagem verbal e não verbal.
Nível 4 Desempenho maior ou igual a 200 e menor que 225	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: • Identificar informação explícita em sinopses e receitas culinárias. • Identificar assunto principal e personagem em contos e letras de música. • Identificar formas de representação de medida de tempo em reportagens. • Identificar assuntos comuns a duas reportagens. • Identificar o efeito de humor em piadas. • Reconhecer relação de causa e consequência e relação entre pronomes e seus referentes em fábulas, poemas, contos e tirinhas. • Inferir sentido decorrente da utilização de sinais de pontuação e sentido de expressões em poemas, fábulas e contos. • Inferir efeito de humor em tirinhas e histórias em quadrinhos.
Nível 5 Desempenho maior ou igual a 225 e menor que 250	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: • Identificar assunto e opinião em reportagens e contos. • Identificar assunto comum em cartas e poemas. • Identificar informação explícita em letras de música e contos. • Reconhecer assunto em poemas e tirinhas. • Reconhecer sentido de conjunções e de locuções adverbiais em verbetes, lendas e contos. • Reconhecer finalidade de reportagem e cartazes. • Reconhecer relação de causa e consequência e relação entre pronome

	e seu referente em tirinhas, contos e reportagens. • Inferir elementos da narrativa em fábulas, contos e cartas. • Inferir finalidade e feito de sentido decorrente do uso de pontuação e assunto de fábulas. • Inferir informação em poemas, reportagens e cartas. • Diferenciar opinião de fato. • Interpretar efeito de humor e sentido de palavra em piada e tirinhas.
Nível 6 Desempenho maior ou igual a 250 e menor que 275	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: • Identificar opinião e informação explícita em fábulas, contos, crônicas e reportagens. • Identificar informação explícita em reportagens com ou sem auxílio de recursos gráficos. • Reconhecer a finalidade de verbetes, fábulas, charges e reportagens. • Reconhecer relação de causa e consequência e relação entre pronomes e seus referentes em poemas, fábulas e contos. • Inferir assunto principal e sentido de expressão em poemas, fábulas, contos, crônicas, reportagens e tirinhas. • Inferir informação em contos e reportagens. • Inferir efeito de humor em piadas e fábulas.
Nível 7 Desempenho maior ou igual a 275 e menor que 300	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: • Identificar assunto principal e informação explícitas em poemas, fábulas e letras de música. • Identificar opinião em poemas e crônicas. • Reconhecer o gênero textual a partir da comparação entre textos e assunto comum a duas reportagens. • Reconhecer elementos da narrativa em fábulas. • Reconhecer relação de causa e consequência e relação entre pronomes e seus referentes em fábulas, contos e crônicas.

	• Inferir informação e efeito de sentido decorrente do uso de sinais gráficos em reportagens e em letras de música. • Interpretar efeito de humor em piadas e contos. • Interpretar linguagem verbal e não verbal em histórias em quadrinhos.
Nível 8 Desempenho maior ou igual a 300 e menor que 325	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: • Identificar assunto principal e opinião em contos e cartas do leitor. • Reconhecer sentido de locução adverbial e elementos da narrativa em fábulas e contos. • Reconhecer relação de causa e consequência e relação entre pronomes e seus referentes em fábulas e reportagens. • Reconhecer assunto comum entre textos de gêneros diferentes. • Inferir informações e efeito de sentido decorrente do uso de pontuação em fábulas e piadas.
Nível 9 Desempenho maior ou igual a 325	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Identificar opinião em fábulas e recorrer sentido de advérbio em cartas do leitor.

Modificado de: BRASIL (2020 p. 5-8).

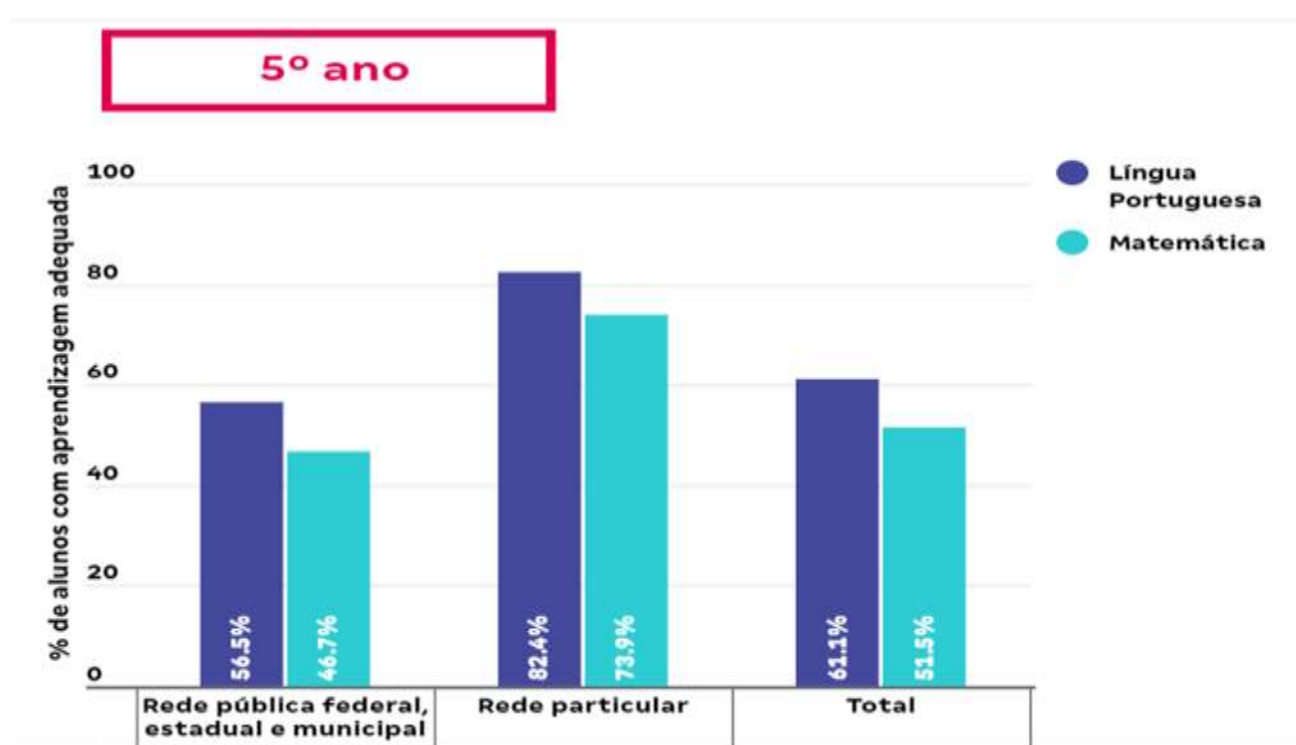
Quanto ao último IDEB realizado (2019) observamos que “nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o IDEB passou de 5,8 para 5,9” (NOVA ESCOLA, 2020, p. 1). Dessa feita, observamos um avanço, uma vez que, a meta era de 5,7. Cabe ressaltar, que os efeitos da pandemia de COVID-19 ainda não foram mensurados no contexto da Prova Brasil e, por consequência, não refletiu na última edição do IDEB. Nesse ano de 2022, em tese, terá o IDEB, e possivelmente os resultados irão manifestar os efeitos da pandemia na aprendizagem (FORMOSO; LIMA, 2022).

Todavia, até o presente momento, julho de 2022, não há notícias concretas que confirmem a efetiva aplicação do IDEB no presente ano. Entretanto, ainda ficamos na expectativa das informações oficiais concedidas no ano passado que destacaram que:

A razão oficial seria a pandemia de Covid-19. Internamente, todavia, documentos do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, o Inep, apontam também restrições orçamentárias. A realização das provas do Saeb seria transferida para o final de 2022. Se esse fato se confirmar, em suma, a educação brasileira perde como um todo. Sem os resultados do Saeb, o Inep não conseguirá calcular o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, o Ideb. Que é principal indicador da evolução da educação no Brasil. Como resultado, não haverá uma gestão por evidência. (Grifo Nosso). (EDUCADOR 360, 2021, p. 1)

Desta forma, uma vez que o ano de 2022 ainda não findou, pode ser que o SAEB seja aplicado gerando assim os indicadores do IDEB evidenciando os efeitos da pandemia na educação brasileira (FORMOSO; LIMA, 2022). Ainda no que diz respeito ao desempenho nacional em português no IDEB de 2019 (BRASIL, 2020) (**Gráfico 4**), observamos que mais da metade dos alunos da rede pública está no nível de aprendizagem adequada, ou seja, dentro da escala de proficiência, apresentando habilidades compatíveis ao 5º ano do Ensino Fundamental.

Gráfico 4: Aprendizagens de língua portuguesa e matemática



Fonte: NOVA ESCOLA (2020, p. 3).

Mais adiante na corrente do tempo, em 2012, foi criado o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), regimentado pela Portaria nº 867/2012 o programa abrangeu as disciplinas de português e matemática. Durante o período de 2013 a 2017, ocorreram cinco edições do PNAIC em que “cerca de um milhão e duzentos mil professores alfabetizadores realizaram o PNAIC no período

de 2013 a 2016, ofertado por ano em temáticas, com cargas horárias que variaram de 100 a 160h” (TELLO; ENS, SANDINI E PULLIN, 2019, p. 288).

O programa visava tornar realidade:

Art. 1º Fica instituído o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, pelo qual o Ministério da Educação (MEC) e as secretarias estaduais, distrital e municipais de educação reafirmam e ampliam o compromisso previsto no Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, de alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental (MEC, 2012, p. 1).

Para tal, seus objetivos e ações pautavam que:

Art. 5º As ações do Pacto tem por objetivos:

I - garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do ensino fundamental;

II - reduzir a distorção idade-série na Educação Básica;

III - melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB);

IV - contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores;

V - construir propostas para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nos três primeiros anos do Ensino Fundamental.

Art. 6º As ações do Pacto compreendem os seguintes eixos:

I - formação continuada de professores alfabetizadores;

II - materiais didáticos, literatura e tecnologias educacionais;

III - avaliação e;

IV- gestão, controle e mobilização social. (MEC, 2012, p. 2).

Com vistas a contemplar o item de avaliação que integra as ações do PNAIC, ficou instituído que a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) seria parte preponderante do contexto do pacto. Este, por sua vez, visa caracterizar a capacidade e autonomia de alfabetização e letramento em língua portuguesa e matemática ao final do ciclo alfabetizador, ou seja, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental (Tello et al. 2019). A primeira edição da ANA ocorreu em 2013 e os resultados disponíveis mais atuais são de 2016.

O documento básico da ANA esclarece que seus principais objetivos são:

Avaliar o nível de alfabetização dos educandos no 3º ano do Ensino Fundamental. ii) Produzir indicadores sobre as condições de oferta de ensino. iii) Concorrer para a melhoria da qualidade do ensino e redução das desigualdades, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional (INEP, 2013, p. 7).

Assim, as habilidades avaliadas na área de português e matemática encontram-se explicitadas, respectivamente, abaixo (**Quadros 4 e 5**).

Quadro 4 – Matriz de referência de português e matemática

Eixo Estruturante	Habilidade
Leitura	H1. Ler palavras com estrutura silábica canônica. H2. Ler palavras com estrutura silábica não canônica. H3. Reconhecer a finalidade do texto. H4. Localizar informações explícitas em textos. H5. Compreender os sentidos de palavras e expressões em textos. H6. Realizar inferências a partir da leitura de textos verbais. H7. Realizar inferências a partir da leitura de textos que articulem a linguagem verbal e não verbal. H8. Identificar o assunto de um texto. H9. Estabelecer relações entre partes de um texto marcadas por elementos coesivos.
Escrita	H10. Grafar palavras com correspondências regulares diretas. H11. Grafar palavras com correspondências regulares contextuais entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro. H12. Produzir um texto a partir de uma situação dada.
Eixo Numérico e Algébrico	H1. Associar a contagem de coleções de objetos à representação numérica de suas respectivas quantidades. H2. Associar a denominação do número à sua respectiva representação simbólica. H3. Comparar ou ordenar quantidades pela contagem para identificar igualdade ou desigualdade numérica. H4. Comparar ou ordenar números naturais. H5. Compor e decompor números. H6. Resolver problemas que demandam as ações de juntar, acrescentar e retirar quantidades. H7. Resolver problemas que demandam as ações de comparar e completar quantidades. H8. Cálculo de adições e subtrações. H9. Resolver problemas que envolvam as ideias da multiplicação. H10. Resolver problemas que envolvam as ideias da divisão.
Eixo de Geometria	H11. Identificar figuras geométricas planas.

	H12. Reconhecer as representações de figuras geométricas espaciais.
Eixo de grandeza e Medidas	H13. Comparar e ordenar comprimentos. H14. Identificar e relacionar cédulas e moedas. H15. Identificar, comparar, relacionar e ordenar tempo em diferentes sistemas de medida. H16. Ler resultados de medições.
Eixo de Tratamento da informação	H17. Identificar informações apresentadas em tabelas. H18. Identificar informações apresentadas em gráficos.

Modificado de: INEP (2013, p. 17-19).

Os resultados das aplicações da leitura são transformados em níveis de proficiência (Quadro 5). A conclusão dos dados obtidos na ANA indicou a necessidade de tomada de ação, visando uma melhoria da aprendizagem dos alunos em relação aos resultados da própria escola e não em comparação às outras realidades.

Quadro 5: Leitura – SAEB/ANA 2016- Descrição da escala de proficiência leitura

Nível	Descrição do Nível		
1	Elementar		Ler palavras dissílabas e polissílabas com estruturas silábicas canônicas, com base em imagens. Ler palavras dissílabas, trissílabas e polissílabas com estruturas não canônicas, com base em imagem.
2	Básico	Insuficiente	Identificar a finalidade de textos como convite, cartaz, texto instrucional (receita) e bilhete. Localizar informação explícita em textos curtos (com até cinco linhas) em gêneros como piada, parlenda, poema, tirinha (história em quadrinhos em até três quadros), texto informativo e texto narrativo, identificar o assunto de textos, cujo assunto pode ser identificado no título ou na primeira linha em gêneros como poema e texto informativo, inferir o assunto de um cartaz apresentado em sua forma estável, com letras grandes e mensagem curta e articulação da linguagem verbal e não verbal.

3	Adequado	Suficiente	Inferir o assunto de texto de divulgação científica para crianças. Localizar informação explícita, situada no meio ou final do texto, em gêneros como lenda e cantiga folclórica. Identificar o referente de um pronome pessoal do caso reto em gênero como tirinha e poema narrativo. Inferir relação de causa e consequência em gêneros como tirinha, anedota, fábula e texto de literatura infantil. Inferir sentido com base em elementos verbais e não verbais em tirinha. Reconhecer significado de expressão de linguagem figurada em gêneros como poema narrativo, texto de literatura infantil e tirinha.
4	Desejável		Inferir sentido em texto verbal. Reconhecer os participantes de um diálogo em uma entrevista ficcional. Inferir sentido em texto verbal. Reconhecer relação de tempo em texto verbal. Identificar o referente pronome possessivo em poema.

Fonte: BRASIL (2017, p. 6).

Todavia, [...] “os indicadores obtidos por meio da ANA também vêm sendo transformados em *rankings* entre professores, escolas, Estados e regiões do Brasil” (Tello; et al. 2019, p. 285). O que acaba por transformar a busca por uma melhora nos resultados da prova ANA, numa espécie de competição, o que nem de longe comunga o objetivo de sua criação. Os resultados de 2016 com respeito à leitura revelaram que houve um decréscimo nos níveis elementar (- 0,47%), básico (- 0,97%), adequado (- 0,35%) o que resultou em um crescimento de alunos no nível desejável (+1,79%). No geral, observamos aumentos tímidos e poucos expressivos no intervalo de 2014 para 2016 com respeito à leitura. Analisando de forma mais específica as regiões do Brasil notamos que há diferenças significativas nos níveis de leitura.

Os diferentes níveis de leitura em nosso país notadamente são reflexos das diferenças econômicas e sociais características de cada região. Todavia, para, além disso, sem empregar juízo de valor destacamos que a região Sudeste possui o maior percentual de alunos no nível 4 desejável (18,46%) e na outra ponta com o menor número de alunos com nível elementar está a região Sul (13,63%). A escrita também é avaliada na ANA e igualmente, são especificados em níveis de proficiência de escrita (Quadro 6).

Quadro 6: Escrita- SAEB/ANA 2016- Descrição da escala de proficiência (BRASIL, 2018).

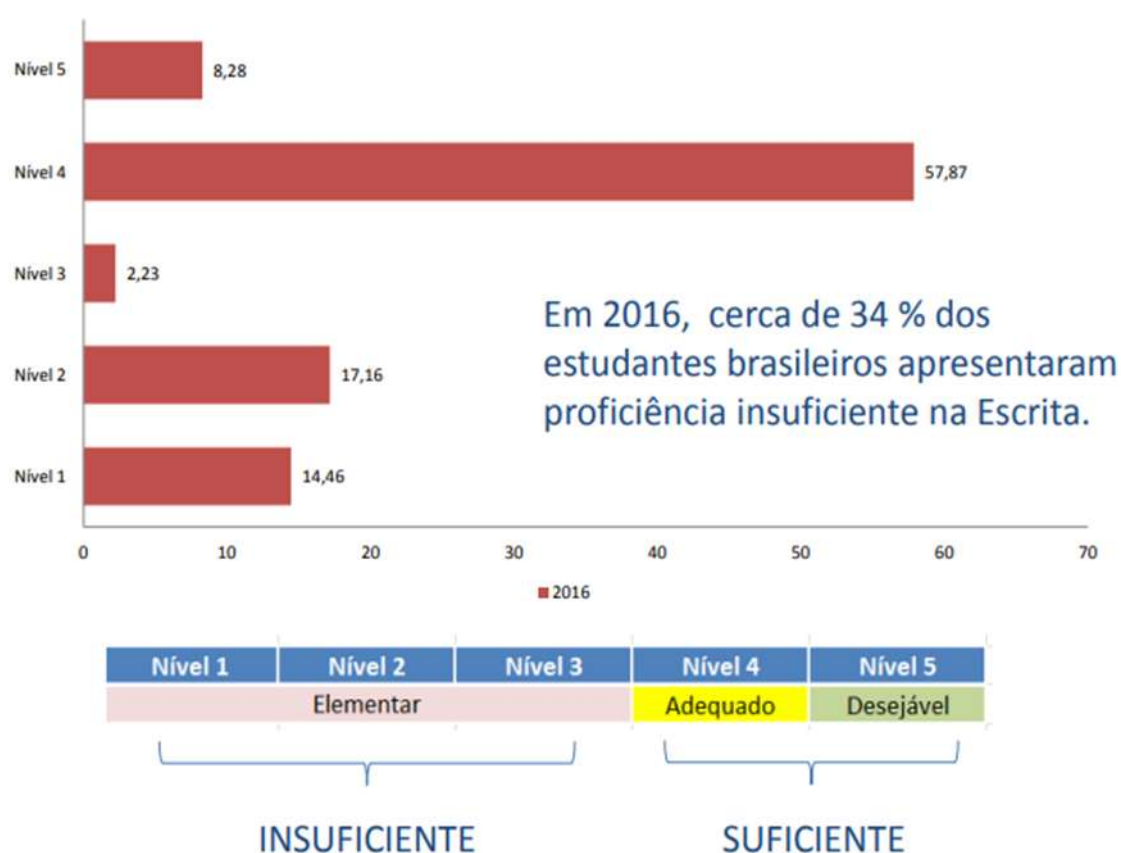
Nível	Descrição dos Níveis	
1 Elementar	Insuficiente	Em relação à escrita de palavras, os estudantes que se encontram neste nível provavelmente não escrevem as palavras ou estabelecem algumas correspondências entre letras grafadas e a pauta sonora, porém ainda não escrevem palavras alfabeticamente. Em relação à produção de textos, os estudantes provavelmente não escrevem o texto ou produzem textos ilegíveis.
2 Elementar		Em relação à escrita de palavras, os estudantes que se encontram neste nível provavelmente escrevem alfabeticamente palavras com trocas ou omissão de letras, alterações na ordem das letras e outros desvios ortográficos. Em relação à produção de textos, os estudantes provavelmente não escrevem o texto ou produzem textos legíveis.
3 Elementar		Em relação à escrita de palavras, os estudantes que se encontram neste nível provavelmente escrevem ortograficamente palavras com estrutura silábica consoante-vogal, apresentando alguns desvios ortográficos em palavras com estruturas silábicas mais complexas. Em relação à produção de textos, provavelmente escrevem de forma incipiente ou inadequada ao que foi proposto ou produzem fragmentos sem conectivos e/ou recursos de substituição lexical e/ou pontuação para estabelecer articulações entre partes do texto. Apresentam ainda grande quantidade de desvios ortográficos e de segmentação ao longo do texto.
4 Adequado	Desejável	Em relação à escrita de palavras, os estudantes que se encontram neste nível provavelmente escrevem ortograficamente palavras com diferentes estruturas silábicas. Em relação à produção de textos, provavelmente atendem à proposta de dar continuidade a uma narrativa, embora possam não contemplar todos os elementos da narrativa e/ou partes da história a ser contada. Articulam partes do texto coma utilização de conectivos, recursos de substituição lexical e outros articuladores, mas ainda cometem desvios ortográficos que não comprometem a compreensão.
5 Desejável		Em relação à escrita de palavras, os estudantes que se encontram neste nível provavelmente escrevem ortograficamente palavras com diferentes estruturas silábicas. Em relação à produção de textos, atendem à proposta de dar continuidade a uma narrativa e contemplam todos os elementos da narrativa e/ou partes da história a ser contada. Articulam partes do texto coma utilização de conectivos, recursos de substituição lexical e

outros articuladores, mas ainda cometem desvios ortográficos que não comprometem a compreensão.

Fonte: BRASIL (2017, p. 12, 13).

Os resultados na escrita (**Gráfico 5**) revelam que um quantitativo substancial de alunos ainda apresenta uma proficiência insuficiente nas habilidades de escrita.

Gráfico 5: Escrita- Resultados Brasil- SAEB/ANA 2016



Fonte: BRASIL (2017, p. 14).

Ambos os resultados de leitura e escrita da edição de 2016 da ANA revelam o tamanho do desafio que a alfabetização em que nosso país apresenta. Assertivamente, tornam-se necessários maiores pesquisas e fomentos nesse campo.

Em 2018 foram anunciadas mudanças com relação à Prova Brasil e a ANA:

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) vai mudar na sua próxima edição. E vai começar já pelo nome. A Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc, também

conhecida como Prova Brasil) deixarão de existir com essa nomenclatura. A partir de 2019, todas as avaliações externas serão identificadas como Saeb. O que vai marcar as diferenças será a indicação da etapa e das áreas do conhecimento avaliadas.

Outra novidade é que o Saeb passa a incluir também a Educação Infantil, além do Ensino Fundamental e Médio, que já eram avaliados. As aplicações acontecem para turmas de creche, pré-escola, 2º ano, 5º ano, 9º ano e 3ª série do Ensino Médio. O 3º ano do Fundamental, que era coberto pela ANA, deixa de ser avaliado. Essa mudança acontece por causa da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que estabelece o fim do ciclo de alfabetização no 2º ano e não mais no 3º.

As frequências e os anos de aplicação também sofrem alterações. A partir de 2019, todas as avaliações da Educação Básica serão aplicadas em anos ímpares, e a divulgação dos resultados acontece nos anos pares. Até então, cada uma era aplicada de acordo com diretrizes específicas. A ANA, por exemplo, tinha uma frequência anual, enquanto a Prova Brasil era bienal (NOVA ESCOLA, 2018, p. 2).

Todavia, em decorrência dos efeitos da pandemia da COVID-19, ainda não foi possível mensurar os efeitos das mudanças no sistema de avaliação nacional. Em 2014, o Plano Nacional de Educação foi instituído pela Lei nº 13.005/2014 com vigência de dez anos em suas diretrizes observamos que:

Art. 2º São diretrizes do PNE:

I - erradicação do analfabetismo;

II - universalização do atendimento escolar;

III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;

IV - melhoria da qualidade da educação;

V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;

VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;

VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;

VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;

IX - valorização dos (as) profissionais da educação;

X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental. (Grifo nosso). (BRASIL, 2014, p. 1)

Notamos que a erradicação do analfabetismo é a primeira diretriz estabelecida no PNE, além disso, mais à frente, o documento explicita que na “Meta5: alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do Ensino Fundamental” (BRASIL, 2014, p. 9). O documento alista quais estratégias deverão ser utilizadas para o possível alcance da meta 5.

Estratégias:

5.1) estruturar os processos pedagógicos de alfabetização, nos anos iniciais do ensino fundamental, articulando-os com as estratégias desenvolvidas na pré-escola, com qualificação e valorização dos (as) professores (as) alfabetizadores e com apoio pedagógico específico, a fim de garantir a alfabetização plena de todas as crianças;

5.2) instituir instrumentos de avaliação nacional periódicos e específicos para aferir a alfabetização das crianças, aplicados a cada ano, bem como estimular os sistemas de ensino e as escolas a criarem os respectivos instrumentos de avaliação e monitoramento, implementando medidas pedagógicas para alfabetizar todos os alunos e alunas até o final do terceiro ano do ensino fundamental;

5.3) selecionar, certificar e divulgar tecnologias educacionais para a alfabetização de crianças, assegurada a diversidade de métodos e propostas pedagógicas, bem como o acompanhamento dos resultados nos sistemas de ensino em que forem aplicadas, devendo ser disponibilizadas, preferencialmente, como recursos educacionais abertos;

5.4) fomentar o desenvolvimento de tecnologias educacionais e de práticas pedagógicas inovadoras que assegurem a alfabetização e favoreçam a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem dos (as) alunos (as), consideradas as diversas abordagens metodológicas e sua efetividade;

5.5) apoiar a alfabetização de crianças do campo, indígenas, quilombolas e de populações itinerantes, com a produção de materiais didáticos específicos, e desenvolver instrumentos de acompanhamento que considerem o uso da língua materna pelas comunidades indígenas e a identidade cultural das comunidades quilombolas;

5.6) promover e estimular a formação inicial e continuada de professores (as) para a alfabetização de crianças, com o conhecimento de novas tecnologias educacionais e práticas pedagógicas inovadoras, estimulando a articulação entre programas de pós-graduação stricto sensu e ações de formação continuada de professores (as) para a alfabetização;

5.7) apoiar a alfabetização das pessoas com deficiência, considerando as suas especificidades, inclusive a alfabetização bilíngue de pessoas surdas, sem estabelecimento de terminalidade temporal (BRASIL, 2014, p. 9)

Atualmente, faltam dois anos para terminar a vigência do PNE (BRASIL, 2020), o que nos proporciona a possibilidade de caracterizar os seus desdobramentos. No que diz respeito à meta 5 estabelecida pesquisadores ressaltam que “É uma meta bastante audaciosa, no que concerne à garantia de alfabetização de todas as crianças até o final do terceiro ano escolar” (FERREIRA; PICKERING, 2019, p. 20). “No entanto, é preciso considerar que a aprendizagem pode variar de criança para criança” (FERNANDES; COLVERO, 2019, p.291). Ainda destacamos que:

As novas diretrizes impõem que estas sejam alfabetizadas na idade certa. Contudo, ao estabelecer tais ações, desconsidera-se que nem todos aprendem no mesmo tempo e nem da mesma maneira. As fases de desenvolvimento de cada um são muitas vezes suprimidas nesta busca por adequação aos trâmites legais. Nesta faixa etária, o lúdico como assegurou Piaget, é de extrema importância para o desenvolvimento da inteligência. Porém, o que se percebe

é que a busca por resultados, por alfabetizar na idade certa, vem fazendo com que muitos educadores direcionem seu tempo e ações em sala só para isso (MUNIZ; MUNIZ, 2016, p. 30).

O relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do PNE com relação à alfabetização utiliza como base os resultados da prova ANA edição de 2014 em comparação com a edição de 2016 (BRASIL, 2020).

O documento destaca em suas conclusões que:

1. Em relação à proficiência em Leitura, constata-se, em nível nacional, que cerca de dois terços dos estudantes do 3º ano do ensino fundamental se concentram nos níveis 2 e 3 da escala nas duas edições da ANA (2014 e 2016), tendo havido ligeira melhora em 2016, expressa pelo aumento de 2,0 p. no quantitativo de estudantes posicionados no nível 4. Não obstante, cerca de 22% dos estudantes se encontram no nível mais baixo da escala (nível 1) e mais de 50% dos estudantes se concentram nos níveis 1 e 2 nas duas edições consideradas.
2. Nas regiões Norte e Nordeste, há maior percentual de estudantes posicionados no nível mais baixo da escala de Leitura: cerca de 30% dos estudantes, chegando a atingir mais de 40% em alguns estados. Também é expressivo o percentual de estudantes nesse nível nas escolas da área rural (cerca de 35%).
3. Considerando as redes de ensino, a rede municipal apresenta o maior percentual de estudantes (24% em 2014 e 23% em 2016) posicionados no nível mais baixo da escala de Leitura. Somando os estudantes cuja proficiência se localiza nos níveis 1 e 2, chega-se a aproximadamente 58% na rede municipal e 47% na rede estadual.
4. No que se refere à proficiência em Escrita, observa-se que o nível 4 da escala é o de maior concentração de estudantes para o Brasil (aproximadamente 57%) nas duas edições da ANA. No nível 1, há pouco mais de 10% dos estudantes. Entretanto, para as regiões Norte e Nordeste, esse percentual é maior: passa de 20%, chegando a atingir, em 2016, pouco mais de 30% para os estados do Amapá, Alagoas e Sergipe. Para os estudantes matriculados em escolas da área rural, esse percentual ficou em torno de 20%.
5. Quanto à proficiência em Matemática em nível nacional nas duas edições da ANA, a maior concentração de estudantes aparece no nível 2 da escala, com pouco mais de 30% dos estudantes. Os níveis 1 e 4 da escala (extremos) têm quantitativo similar de estudantes em cada um deles (aproximadamente 25%), indicando expressiva desigualdade de aprendizagem nessa área do conhecimento. Para as regiões Norte e Nordeste, o percentual de estudantes no nível 1 passa de 35% e, em alguns de seus estados, ultrapassa 40%. Nas escolas da área rural, esse percentual é um pouco superior a 35%.
6. Com relação à dependência administrativa, os menores resultados foram observados na rede municipal, nas três áreas do conhecimento avaliadas. Tais resultados são preocupantes na medida em que os municípios são os maiores responsáveis pela alfabetização de crianças. As redes estaduais, que também respondem por parte da alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental, apresentaram desempenho médio superior aos resultados das redes municipais.

7. De forma geral, os resultados observados para 2014 e 2016 ficaram próximos, inclusive nas várias desagregações analisadas, demonstrando certa estagnação no desempenho dos estudantes do 3º ano do ensino fundamental avaliados pela ANA. (INEP, 2020, p. 145).

Mediante as conclusões do relatório, compreendemos que mais da metade dos estudantes estão concentrados nos níveis elementares de leitura (níveis 1, 2 e 3), o que é considerado insuficiente dentro dos indicadores da prova ANA, anteriormente já explicitados. Ainda, destacamos que os resultados mais inferiores nas áreas de conhecimento avaliadas são das esferas municipais, o que representa assumir que a educação pública está longe de atingir a meta 5 do PNE até a sua vigência em 2024 (BRASIL, 2020).

Em 2017, foi instituída a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que destacou o seguinte quanto à alfabetização “Embora, desde que nasce e na Educação Infantil, a criança esteja cercada e participe de diferentes práticas letradas, é nos anos iniciais (1º e 2º anos) do Ensino Fundamental que se espera que ela se alfabetize” (BRASIL, 2017, p. 89). Nesse ponto observa-se uma divergência:

Nesse contexto de alterações nos rumos da educação, ressalta-se que a BNCC definiu que a alfabetização deve ocorrer até o segundo ano do EF, estando, portanto, em desacordo com o que prevê o PNE. Além disso, desconsidera o que especialistas nas áreas da linguística, da neuropsiquiatria, da pedagogia e da psicopedagogia afirmam em relação à idade ideal ou adequada para inserir as crianças em um contexto de alfabetização, isto é, a partir dos seis anos de idade. Isso sugere que pode ser um tempo muito curto entre o inserir a criança em um contexto de alfabetização (a partir dos seis anos) e ela se tornar alfabetizada (aos sete anos), uma vez que cada criança desenvolve sua aprendizagem de forma individualizada (FERNANDES; COLVERO, 2019, p. 288).

Essa discordância entre o PNE e a BNCC com relação à alfabetização podem contribuir para a ineficácia dos processos de apropriação da leitura e escrita (FERNANDES; COLVERO, 2019). Em 2019, instituiu-se a Política Nacional de Alfabetização (PNA). O documento destaca a importância das habilidades metalinguísticas da consciência fonológica e da consciência fonêmica para o processo de alfabetização. O caderno de apresentação da PNA destaca que:

Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019 A Política Nacional de Alfabetização (PNA) é uma política de Estado instituída para fomentar programas e ações voltados à alfabetização com base nas mais recentes evidências científicas, no intuito de melhorar a qualidade da alfabetização e combater o analfabetismo absoluto e funcional no território brasileiro. A PNA tem como um dos objetivos contribuir para a consecução das metas 5 e 9 do Plano Nacional de Educação (art. 4º, II). META 5: alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental. META 9: elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE,

erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional. (BRASIL, 2020, p. 40).

O documento enfrenta críticas no que concerne a falta de participação de todos os sujeitos envolvidos no processo de alfabetização, “Porém, as diversas vozes presentes nessa problemática foram intencionalmente silenciadas no atual Plano Nacional da Educação (PNA)” (ANDRADE; ESTRELA, 2021, p. 848). Outros pesquisadores destacam que:

O texto explicita uma visão reducionista, tanto no sentido metodológico, quanto na maneira de analisar o objeto de aprendizagem em questão. Parte do pressuposto de que apenas a neurociência e a ciência cognitiva são fontes suficientes, desprezando outras perspectivas disciplinares (CARDOSO, et al. 2019, p. 94).

Todavia, entendemos que a realidade brasileira múltipla e desigual necessita de um trabalho de alfabetização e letramentos amplos e significativos. Seria ingenuidade conceber que o método fônico, preconizado pelo Plano Nacional de Alfabetização (2019), resolveria o problema da alfabetização brasileira. Evidentemente, visto que a nossa língua escrita é a representação da fala é imprescindível um trabalho de consciência fonológica, em que o aluno compreenda as relações entre os fonemas e grafemas. A importância do trabalho dessa competência não anula as diferentes contribuições e pesquisas relevantes no campo da aprendizagem e ensino da leitura e escrita. (SOARES, 2019).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão a respeito da história da alfabetização brasileira evidenciou a relevância e complexidade dessa temática no cenário educacional. A história dos métodos de alfabetização revela a pretensão de solução única para os problemas de aprendizagem de leitura e escrita através da utilização do método vigente. No entanto, tendo em vista a natureza complexa e diversa da aprendizagem da leitura e escrita, um advento recente na história humana, ressalta-se a importância da agregação dos diversos métodos de alfabetização. Diferentes metodologias, procedimentos e conceitos, como o letramento, são preponderantes para que o estudante vá além da mera decodificação e codificação, utilizando a leitura e a escrita nas demandas sociais.

Muitos foram os avanços e os retrocessos nas políticas públicas de alfabetização criadas, refletindo na promoção de diferentes concepções pedagógicas e métodos de alfabetização no âmbito escolar. As avaliações nacionais da aprendizagem na alfabetização evidenciaram relevância para a definição e promoção de políticas públicas. Seus resultados apontam que ao alcançar etapas de ensino mais avançadas, os estudantes demonstram não atender os objetivos e as metas propostas para o seu ano

de escolaridade. Os dados ainda revelam que o direito à aprendizagem da leitura e da escrita não vem sendo garantido, principalmente à população mais vulnerável.

Nesse sentido, a pandemia da COVID-19 contribuiu para aprofundar ainda mais as desigualdades educacionais e sociais, principalmente no que diz respeito ao acesso ao ensino. Nesse contexto, são enormes os prejuízos causados no desenvolvimento do processo de leitura e escrita devido ao longo período de afastamento dos alunos das escolas. Desta forma, a história da alfabetização brasileira e os seus resultados nas avaliações nos apontam o grande desafio que representa a leitura e a escrita para os estudantes e professores. Entendemos que é imprescindível que os docentes se apropriem dos programas e dos resultados das avaliações no campo da alfabetização para a promoção de práticas pedagógicas que atendam as diferenças e necessidades dos alunos. A escola não pode continuar com ações pedagógicas que ignorem as diferenças e perpetuam o fracasso na leitura e escrita. Para tanto, são necessários o engajamento e a formação dos professores alfabetizadores com vistas a possibilitar que o direito à leitura e escrita seja realmente garantido.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, M. E. B. de; ESTRELA, S. C. A concepção de alfabetização e letramento na Política Nacional de Alfabetização (PNA): entre tropeços e retrocessos. *Rev. Diálogo Educ.*, v. 21, n. 69, p. 846-873, 2021.

AZEVEDO, M. M. “Dificuldades de aprendizagem ou dificuldade de ensinagem?”: A reinvenção de uma escola inclusiva pelas tecituras micropolíticas do cotidiano. V CEDUCE, Cidade, Estado. Anais... 2015. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/ceduce/2018/TRABALHO_EV111_MD4_SA10_ID1188_29052018182934.pdf. Acesso em: 10/02/2021.

BANCO MUNDIAL DE EDUCAÇÃO. Agindo agora para proteger o capital humano de nossas crianças. Grupo Banco Mundial de Educação, 2021. Disponível em:

<https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/Acting%20now-sumPT.pdf>. Acesso em: 20/03/2021.

BATES, T. Educar na era digital: design, ensino e aprendizagem. São Paulo: Artesanato Educacional, 2016. Disponível em: https://www.academia.edu/download/63521510/Anais_NUPPI20200603-15377-1e0h59b.pdf#page=16. Acesso em: 10/10/2021.

BORDIGNON, L. H. C.; PAIM, M. M. W. Alfabetização no Brasil: um pouco de história. *Revista Educação em Debate*, v. 39, n. 74, 2017.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Portaria de 4 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. Disponível em:

<https://diariofiscal.com.br/ZpNbw3dk20XgIKXVGacL5NS8haloH5PqbJKZaawfaDwCm/legislacaofederal/portaria/2012/mec867.htm>. Acesso em: 10/09/2021.

BRASIL. LEI Nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. 2014. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 10/10/2021.

BRASIL. Sistema de Avaliação da Educação Básica. Avaliação Nacional de alfabetização Edição 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2017-pdf/75181-resultados-ana-2016-pdf/file>. Acesso em: 10/01/2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 02/01/2020.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Índice de desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). 2018a Disponível

em: <http://portal.mec.gov.br/conhecaoideb#:~:text=Ideb%20%C3%A9%20o%20%C3%8Dndice%20de,para%20a%20melhoria%20do%20ensino>. Acesso em: 10/02/2022.

BRASIL. Relatório SAEB/ANA 2016: Panorama do Brasil e dos estados. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018b.

https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/relatorio_saeb_ana_2016_panorama_do_brasil_e_dos_estados.pdf

BRASIL. Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação 2020. INEP. Ministério da Educação. 2020. Disponível em:

https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/relatorio_do_terceiro_ciclo_de_monitoramento_das_metas_do_plano_nacional_de_educacao.pdf. Acesso em: 10/01/2022.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Programa Brasil alfabetizado. 2022. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-brasil-alfabetizado>. Acesso em: 12/04/2022.

CARDOSO, B; GUIDA, A; SEPÚLVIDA, A; PAULET, N. Contribuições para o debate sobre alfabetização a propósito do lançamento da PNA. Revista Brasileira de Alfabetização –v. 1, n. 10 (Edição Especial) | p. 94-96 | 2019.

CATELLI JR, Roberto. Alfabetização de jovens e adultos no Brasil: de programa em programa. Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos. Editora UNESP, p. 91-108, 2014. Disponível em: https://ebooks.marilia.unesp.br/index.php/lab_editorial/catalog/book/61. Acesso em: 20/12/2020.

CHIZZOTTI, A. Políticas públicas: o direito de aprender e a avaliação formativa. Práxis Educativa v. 11, n. 3, p. 561-576, 2016. Universidade Estadual de Ponta Grossa Ponta Grossa, Brasil. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/894/89446960002.pdf>. Acesso em: 11/09/2020.

COSTA VAL, M. da G. O que é ser alfabetizado e letrado?. In: CARVALHO, Maria Angélica Freire de (org.). Práticas de Leitura e Escrita. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

FERNANDES; S. B; COLVERO, R. B. Políticas públicas educacionais contraditórias: a alfabetização em foco. RPGE– Revista on line de Política e Gestão Educacional, v. 23, n. 2, p. 286-305, 2019.

FERREIRA, V. S; PICKERING, M. L. As estratégias da meta de alfabetização do PNE 2014-2024. Revista Internacional d’Humanitats, v. 45 p. 19-28, 2019. CEMOrOc-Feusp / Univ. Autònoma de Barcelona.

FORMOSO, T.P.L. Alunos com defasagem na leitura e escrita: Um e-book para desenvolvimento de habilidades de consciência fonológica. Dissertação. (Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão). Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ. 2023.

FORMOSO, T.P.L.; LIMA, N.R.W. Educação: processo contínuo de desenvolvimento. In: Educação básica e pandemia: um retrato do aumento das desigualdades, exclusões e necessidades. Editora Conhecimento Livre. Piracanjuba, GO. 2022. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/360196568_EDUCACAO_BASICA_E_PANDEMIA_UM_RET_RATO_DO_AUMENTO_DAS_DESIGUALDADES_EXCLUSOES_E_NECESSIDADES Acesso em: 23/03/2023.

FORMOSO, T.P.L.; LIMA, N.R.W. Habilidades fonológicas. Editora Conhecimento Livre. 1ª. ED. 2023. Disponível em: <https://api.conhecimentolivre.org/ecl-api/storage/app/public/L.665-2023.pdf> Acesso em: 23/03/2023.

GIOVANI, F. A singularidade de um processo de alfabetização em tempos de pandemia. Revista Educação Básica em Foco, v.2, n.4, p. 1-7, 2021. Disponível em:

https://educacaobasicaemfoco.net.br/04/Artigos/A_singularidade_de_um_processo_de_alfabetizacao_em_tempos_de_pandemia_GIOVANI-F.pdf. Acesso em: 10/09/2021.

INEP. Escalas de proficiência do SAEB. 2020. Disponível em:

https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/escalas_de_proficiencia_do_saeb.pdf. Acesso em: 20/02/2022.

INEP. Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA): documento básico. Brasília, DF: INEP, 2013. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2013/livreto_ANA_online.pdf. Acesso: 10/02/2022.

MALUF, M. R.; PULIEZI, S. A fluência e sua importância para a compreensão da leitura. Psico-USF, v. 19, p. 467-475, 2014.

MALUF, M. R.; SANTOS, M. J. Consciência fonológica e linguagem escrita: efeitos de um programa de intervenção. In, Maluf, M. R. (org.) Psicologia Educacional: questões contemporâneas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

MALUF, M. R.; ZANELLA, M. S.; PAGNEZ, K. S. M. M. Habilidades metalinguísticas e linguagem escrita nas pesquisas brasileiras. Boletim de Psicologia, São Paulo, v. 56, n. 124, p. 67-92, 2006.

MORTATTI, M. R. L. História dos métodos de alfabetização no Brasil. In: Seminário alfabetização e letramento em debate— MEC/SEB, 2006, Brasília (DF). Conferência... Brasília (DF): MEC/SEB, 2006. p.1-14.

MORTATTI, M. do R. L. Os Sentidos da Alfabetização: (São Paulo / 1876/1994). São Paulo: UNESP: CONPED, 2000.

MOYSÉS, M. A. A. COLLARES, C. A. L. O lado escuro da Dislexia e do TDAH. In: FACCI, M. G. D.; MEIRA, M. E. M.; TULESKI, S. C. (orgs.) A exclusão dos incluídos: uma crítica da psicologia da educação à patologização e medicalização dos processos educativos. Maringá/PR: EDUEM, 2011.

MUNIZ, Rita de Fátima; MUNIZ, Sheila Maria. (Re)Pensando a alfabetização na idade certa. Revista Educação & Linguagem, v. 3, n. 1, p. 24-31, 2016. Disponível em: https://www.fvj.br/revista/wp-content/uploads/2017/05/3_EDUC_20161_v2.pdf. Acesso em: 11/02/2022.

NETO, J. F. L.; COSTA, R. N. Alfabetização e letramento no Brasil: um estudo da questão de 1999 à 2002. Revista Educação e Cultura Contemporânea, v. 6, n. 3, ago/dez 2020.

NOVA ESCOLA. O que os dados do IDEB 2019 dizem sobre o aprendizado dos alunos? Artigo eletrônico, 2020. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/19892/o-que-os-dados-do-ideb-2019-dizem-sobre-a-aprendizagem-dos-alunos/>. Acesso em: 20/01/2022.

PEIXOTO, R; RODRIGUES, E. B; MARKS, M. A. F. A alfabetização na perspectiva da educação contemporânea: práticas, processos, impasses e políticas. Revista On-line RENEFARA. Goiânia. v. 15, n. 2. p. 93-106. 2020.

PERES, E. Um estudo da História da Alfabetização através de cadernos escolares (1943-2010). In: Cadernos de História da Educação. v. 11, n. 1, jan./jun. 2012. p. 93-106.

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. Relatório do UNICEF e do PNUD mostra o impacto da pandemia na educação. 2020. Disponível em:

<<https://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/presscenter/articles/2020/relatorio-do-unicef-e-do-pnud-mostra-o-impacto-da-pandemia-na-ed.html>>. Acesso em: 28 set. 2021.

BRASIL. SAEB substitui Prova Brasil e Avaliação Nacional de alfabetização. Artigo eletrônico, 2018. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/11907/avaliacao-nacional-de-alfabetizacao-e-prova-brasil-sofrem-alteracoes-em-2019/>. Acesso em: 20/01/2022.

SILVA, C. G. Problemas de ensinagem: “olhar” para quem ensina. Orientação à queixa escolar. Universidade de São Paulo do Instituto de Psicologia, 2012. Disponível em: <https://sites.usp.br/orientacaoaqueixaescolar/wp-content/uploads/sites/462/2020/02/TF-C%C3%A1ssia-Goreti.pdf>. Acesso em: 20/02/2021.

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

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. Educação e Sociedade, Campinas, v. 23, n. 81 p. 143-160, dez. 2002.

SOARES, M. Pensar que se resolve a alfabetização com o método fônico é uma ignorância. Carta Capital. São Paulo, 2019. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/pensar-que-se-resolve-a-alfabetizacao-com-o-metodo-fonico-e-uma-ignorancia> . Acesso em: 06/10/2022.

TELLO, C. G.; ENS, R. T.; SANDINI, S. P.; PULLIN, E. M. M. P. Formar professores ou produzir resultados? Pacto Nacional Pela Alfabetização Na Idade Certa – PNAIC. Revista educação e cultura contemporânea, v. 16, n. 46, p. 271-299, 2019.

TOKARNIA, M. Analfabetismo cai, mas Brasil ainda tem 11 milhões sem ler e escrever. Agência Brasil. Rio de Janeiro, 2020a. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2020-07/taxa-cai-levemente-mas-brasil-ainda-tem-11-milhoes-de-analfabetos>. Acesso em: 17/09/2020.

TOKARNIA, M. Brasil avança no Ideb, mas apenas ensino fundamental cumpre meta. Agência Brasil. Rio de Janeiro, 2020b. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2020-09/brasil-avanca-no-ideb-mas-apenas-ensino-fundamental-cumpr-met>. Acesso em: 17/09/2020.

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância. Cenário da exclusão escolar no Brasil. Um alerta sobre os impactos da pandemia da COVID-19 na Educação. 2021. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/14026/file/cenario-da-exclusao-escolar-no-brasil.pdf>. Acesso em: 28 set. 2021.

Capítulo 11



10.37423/230307486

IMPORTÂNCIA DA VALIDAÇÃO DE UMA OFICINA DE LINGUA INGLESA INSTRUMENTAL PARA SURDOS

Phillipe David Rodrigues Alves

Instituto Nacional de Educação de Surdos

Neuza Rejane Wille Lima

*Instituto de Biologia, Universidade Federal
Fluminense*

Osilene Maria de Sa e Silva da Cruz

Instituto Nacional de Educação de Surdos



Resumo: A conquista de vagas no mercado de trabalho demanda dos candidatos conhecimentos teóricos e práticos, que devem estar bem apresentados em documentos, como o currículo. Por isso, é importante que o candidato domine estratégias de leitura e escrita desses gêneros, em língua portuguesa e em outras línguas, como o inglês, língua universal. No tocante ao aluno surdo, vários desafios devem ser alcançados, principalmente, os voltados para rompimento das barreiras linguísticas, tendo em vista que a Libras é sua primeira língua e língua natural, o português tem o status de segunda língua e a língua inglesa ocupa o lugar de língua estrangeira. Considerando-se o direito da comunidade surda à aprendizagem de língua inglesa, previsto na Base Nacional Comum Curricular no Plano Nacional de Educação, e na importância da leitura e da escrita para a construção do indivíduo, este estudo busca colaborar para o ensino de língua inglesa, sobretudo das habilidades de leitura instrumental e produção dos gêneros textuais Curriculum Vitae, muito presentes no mercado de trabalho. Trata-se de uma pesquisa exploratória e participante cujo produto consiste em uma oficina para alunos surdos sobre os gêneros em inglês Curriculum Vitae, planejada a partir de um Plano de Atividades no qual constarão objetivos, conteúdos sobre os gêneros, procedimentos, o nível escolar e o tipo de avaliação. Tendo em vista a falta de recursos didáticos em língua inglesa adequados para surdos, a oficina contará com materiais didáticos autênticos.

Palavras-chave: Leitura Instrumental, Língua Inglesa, Educação Especial, Currículo.

INTRODUÇÃO

O ato de ler deve ser uma atividade prazerosa de aprender, principalmente se o indivíduo se identifica com o texto. Dessa forma, o professor deve prover ferramentas que possibilitem o aluno se aproximar da leitura, ao “reconhecer que a implementação dessa concepção em sala de aula pode contribuir para reflexões sobre como utilizar as noções teóricas em aplicações para seu uso em sala de aula de língua estrangeira” (RAMOS, 2012, p. 65). Portanto, a atividade de leitura é momento no qual os alunos podem se expressar.

É pelo viés da leitura que o aluno conhece, compreende e adquire os conhecimentos necessários para sua plena formação cognitiva e social. Para Brown (2000, p. 291) “a compreensão da leitura é primeiramente uma questão de desenvolver estratégias eficientes de compreensão apropriadamente”. Como demonstrado em Ramos (2004, 2012, 2017), as tarefas divididas em etapas visam desenvolver as estratégias e as habilidades de leitura. Sobre essa questão, Heemann (2009, p. 144) corrobora com as principais estratégias de leitura:

- (1) antecipação: encorajar os alunos a refletirem sobre o tema do texto antes de lê-lo (fazer perguntas aos alunos referentes ao texto a ser lido; apresentar um exercício de V ou F para testar o conhecimento deles acerca do assunto a ser lido);
- (2) previsão: adivinhar sobre um determinado texto simplesmente pela análise do título e das figuras (mostrar uma propaganda em uma revista e fazer perguntas tipo sobre qual o serviço/produto que está sendo oferecido, a quem público se destina; ou ainda, trabalhar com um índice de jornal e fazer perguntas sobre em qual seção tal assunto deveria aparecer);
- (3) inferência: deduzir o significado e uso de itens lexicais não familiares por meio de dicas contextuais (trabalhar com a formação de palavras - prefixos e sufixos, com o reconhecimento de palavras relacionadas em um texto, com a técnica de cloze);
- (4) skimming: ler rapidamente o texto para obter a idéia principal, com a ajuda do título e de figuras (fazer perguntas de compreensão geral tipo sobre o que trata o texto; marcar no texto as sentenças que resumem o texto ou parágrafo; mostrar uma figura e relacionar possíveis idéias que aparecem no texto; selecionar a melhor manchete para cada texto ou figura);
- (5) scanning: ler rapidamente o texto com o objetivo de encontrar uma informação específica no texto (fazer perguntas específicas sobre o texto, como uma data, quantos anos tem determinada pessoa,

quantos quartos tem certa casa, onde está localizada tal instituição, qual o nome do inventor; ou, relacionar pessoas e suas habilidades com propostas de emprego).

1.1 A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL

Segundo Karin Strobel (2009), a primeira instituição de educação de surdos no Brasil foi fundada em 1857, pelo professor surdo francês Edward Huet, que veio para o Brasil a convite do Imperador Dom Pedro II. A instituição está localizada no Rio de Janeiro e, antes de se chamar Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), teve outros nomes, como Colégio de Surdos-Mudos, Imperial Instituto de Surdos-Mudos e Instituto Nacional dos Surdos-Mudos (ROCHA, 2010).

Com a chegada do professor Huet ao Brasil, em 1855, como sinaliza Strobel (2009), houve uma confluência da língua de sinais francesa com o sistema de sinais utilizados pelos surdos de inúmeras regiões do Brasil, tendo em vista que a instituição funcionava como internato para os surdos. A princípio no currículo educacional apresentado por Huet constavam as seguintes disciplinas: Escrita e leitura; Elementos da língua nacional como elementos gramaticais; Noções de religião e dos deveres sociais como Catecismo, Geografia, História do Brasil, História sagrada e profana, Aritmética, Desenho e Escrituração mercantil, com duração de conclusão de seis anos e o público-alvo eram os dois sexos, na idade de sete a dezesseis anos.

Além disso, havia incluso o ensino profissionalizante, como relata Rocha (2009), de que “Para os meninos era oferecido curso de agricultura teórica e prática e para as meninas trabalhos usuais de agulha” (Rocha, 2009, pg. 39). Em razão disso, na época, havia dois diretores: para os meninos o encarregado foi o Diretor Huet e para as meninas foi sua esposa. Havia uma disciplina “Leitura sobre os Lábios”, destinada somente aos alunos com propensão a desenvolver a linguagem oral. Ainda de acordo com Rocha (2009), “Havia uma seleção e, conseqüentemente, trabalho diferenciado para os que não tivessem condições de serem oralizados.” (Rocha, 2009, pg. 40).

Embora a interferência dos sinais franceses tenha colaborado para a construção da Língua Brasileira de Sinais (Libras), em função da presença de Huet, foi na direção do Dr. Tobias Leite que essa língua foi difundida por todo território nacional pelos alunos, ao retornarem aos seus lares, quando se formavam e pela divulgação de publicações produzidas no Instituto, um desses textos foi feito no ano de 1875, desenhada pelo ex-aluno do Instituto Flausino José da Gama, que assumiu a função de repetidor depois de concluir seus estudos. Trata-se do livro *Iconographia dos Signaes dos Surdos-Mudos*. Um belíssimo trabalho do ponto de vista artístico e de grande relevância para estudos

linguísticos que tenham como objeto a língua de sinais (ROCHA, 2009). Esse livro é basicamente um dicionário iconográfico, contendo palavras usadas pelos surdos nas suas vidas cotidianas, no Rio de Janeiro, além de estimular a disseminação da língua de sinais, a intenção do livro era mostrar como o surdo poderia ser educado (LONGMAN, 1989).

No entanto, em 6 até 11 de setembro de 1880, houve um congresso internacional organizado, patrocinado e conduzido por muitos especialistas ouvintistas, defensores do oralismo puro, em Milão, na Itália, onde foi feita uma votação proibindo oficialmente a língua dos sinais na educação de surdos.

Do total de 164 delegados, 56 eram oralistas franceses e 66 eram oralistas italianos; assim, havia 74% de oralistas da França e da Itália. Alexander Graham Bell teve grande influência no evento. Os únicos países contra a proibição eram os Estados Unidos e Grã Bretanha. Havia professores surdos também, mas as foram excluídos de seus direitos de votarem. (STROBEL, 2009). Nessa época, o método oral tinha prevalecido, negando ao surdo seus direitos linguísticos, sua identidade e sua cultura. Para Lane (1984), a metodologia oralista caracterizava a surdez por uma ótica clínico-terapêutica, que submetia os surdos a se comunicarem oralmente, como uma forma de “reparar a deficiência auditiva”, logo, reprimindo a língua de sinais, censurada em 1911, quando foi estipulado o método oral no INES. O uso da língua de sinais permaneceu entre alunos surdos fora dos muros da Instituição, pois eram proibidos de utilizarem na sala de aula, como uma forma de movimento de resistência política (STROBEL, 2009).

Entre as décadas de 1960 a 1980, de acordo com Strobel (2009), os surdos começaram a se movimentar politicamente e a lutar para defender seus direitos linguísticos e culturais, junto com associações, para que a língua de sinais brasileira não desaparecesse. O reconhecimento linguístico inicial das línguas de sinais no ambiente acadêmico se procedeu a partir dos estudos linguísticos iniciado por Stokoe (1960) e complementados por Suppalla (1978) e Humphries, Padden, O’Rourke (1980), possibilitando que os surdos comessem a exigir o seu direito linguístico de minoria, na perspectiva do uso da língua de sinais como L1 (primeira língua) e da aprendizagem da língua majoritária como L2 (segunda língua), ou seja, em defesa de uma abordagem de educação bilíngue (DE OLIVEIRA; DE FIGUEIREDO, 2017; 2020).

Nesse panorama, surge o Bilinguismo no Brasil, na década de 80, influenciado pelos movimentos de direitos linguísticos, sociais e políticos da comunidade surda nos Estados Unidos no final da década de 70. De acordo com Quadros (2005), a abordagem bilíngue (Libras e Português escrito) define o uso da língua de sinais e da língua majoritária em diferentes circunstâncias, em conformidade com necessidade e funcionalidade comunicativa (KARNOPP, 1995).

A Federação Nacional de Educação de Surdos (FENEIS) foi fundada em 16 de maio de 1987, como caráter histórico de luta por políticas linguísticas, educacionais, assistenciais e socioculturais em defesa da comunidade surda. Ramos (2004) relata que, em 2001, havia 77 instituições associadas a Feneis no Brasil, 3 escritórios regionais em Belo Horizonte, São Paulo e Porto Alegre, além da sede no Rio de Janeiro

No ano de 2001, o Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos, apresentado pelo Ministério da Educação (MEC) e pela Secretaria de Educação Especial (SEESP), produzido em parceria com a FENEIS e Secretarias de Educação dos Estados, teve como finalidade a promoção do uso da Libras e da acessibilidade do aluno surdo nas salas de aulas regulares, contemplados na Constituição Federal de 1988, nos artigos 205 e 208, e na Lei de Diretrizes e Bases (LDB), nos artigos 4ª, 58, 59 e 60, que asseguram o direito de equidade dos alunos com necessidades especiais no processo educacional.

A crescente e importante ação de movimentos dos surdos, em conjunto com a Feneis e com o INES, caminhou em prol da oficialização da língua de sinais brasileira, até que, em 2002, a Língua Brasileira de Sinais – Libras - foi reconhecida como língua pela Lei nº 10.436/2002, que, além de reconhecer essa língua como meio de comunicação e expressão da comunidade surda, garante acessibilidade do surdo em contextos sociais e escolares (LONGMAN, 1989).

Vale ressaltar que a referida Lei foi regulamentada pelo Decreto nº 5.626/2005, um marco para a comunidade surda, ao estabelecer diversas ações e políticas relacionadas à formação profissional para atuação com alunos surdos e a garantias de direitos desses sujeitos.

O Decreto nº 5626/2005 aborda o direito do surdo ao ensino do português como L2, na modalidade escrita, conjuntamente com a Libras como L1, política e garantia ratificada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº. 9394/1996, em seu Artigo 58, e no Art. 60-A, incluído pela Lei nº 14.191/2021, que legitima o ensino bilíngue para o surdo como uma modalidade educacional que compreende a Libras como primeira língua e o português na modalidade escrita como segunda língua, estabelecendo, também, ações para diferentes identidades surdas (surdos oralizado e não oralizados, surdos com altas habilidades, surdocegos ou com outras especificidades), escolas, polos e classes bilíngues (LUCENA; TORRES; 2019)

O Decreto nº 5626/2005 e a Lei nº 14.191/2021 definem a concepção do sujeito surdo bilíngue, numa perspectiva funcional, a qual não significa dominar todas as habilidades linguísticas da L2. Logo, ser bilíngue é ter a: habilidade de produzir enunciados significativos em duas (ou mais) línguas, tem

comando de pelo menos uma habilidade linguística (ler, escrever, falar, ouvir) em outra língua, e lança mão do uso alternado de diferentes línguas (COSTA; GESSER; VIVIANI, 2007).

Nessa perspectiva, o surdo é entendido como um sujeito bilingue que tem domínio da Libras e domínios específicos da Língua Portuguesa, considerando o propósito social e funcional das respectivas línguas no contexto da surdez. Por exemplo, a criança surda com a aquisição da Libras lê o mundo de forma visual para constituir conceitos e para estabelecer uma interação com outro e com a língua portuguesa escrita ela consegue desenvolver a compreensão da leitura e a produção escrita, através de imagens e de letras (AGUIAR; TORRES DA ROSA, 2018). Considerando essa perspectiva, em 2021, a Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos (DIPEBs), por meio da Secretaria de Modalidades Especiais (SEMESP), do Ministério da Educação (MEC), lançou a proposta de um Currículo para o Ensino de Português Escrito como segunda Língua para estudantes surdos e surdocegos. Refere-se a uma minuta de proposta de referencial curricular para estudantes surdos, matriculados na educação bilíngue de surdos, na educação básica e no ensino superior.

O material produzido como referencial mantém a divisão proposta para o sistema educacional brasileiro: a Educação Básica e o Ensino Superior. Na Educação Básica são contempladas as etapas de Educação Infantil, para os estudantes surdos, a partir de 0 ano, com a fase de creche e pré-escola; Ensino Fundamental, dividido em duas fases, sendo a primeira a que equivale aos anos iniciais e, a segunda, que equivale aos anos finais; e Ensino Médio. Para o Ensino Superior a ideia é que se fale em cursos, em vez de etapas. A proposta de currículo foi sistematizada e elaborada por pesquisadores experientes no ensino de Português como Segunda Língua para Surdos (PSLS) (BRASIL, 2021)

Apesar de essa proposta ser vista como um marco para criação dos próximos materiais focados na educação de surdos, a abordagem bilíngue como uma orientação pedagógica para o ensino do surdo é ainda um desafio na educação brasileira, devido a “crença no monolinguismo brasileiro está enraizada não só no senso comum, mas também entre muitos educadores” (SOUSA, 2014, p. 1022), por isso é imprescindível apoiar a luta dos surdos pelo acesso a materiais de diferentes disciplinas integrantes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em Libras, incluindo a disciplina de língua inglesa, abordado na próxima seção (SOUSA, 2009; LUCENA; TORRES, 2019).

1.2 ENSINO EM PERSPECTIVA BILÍNGUE PARA SURDOS: LIBRAS (L1) E PORTUGUÊS ESCRITO (L2)

O ensino de língua de sinais como L1 para surdos nas escolas implica diretamente na formação da identidade e no desenvolvimento da capacidade de interagir com seus pares. Diferentemente do ideal e do desejável, a maioria das crianças surdas são oriundas de famílias ouvintes (QUADROS, 2017), não usuárias de língua de sinais, por isso não têm contato com a cultura surda, nem com associações e comunidade de surdos. Essa condição pode retardar a aquisição de sua L1, já que, normalmente, têm contato com a L1 somente quando começam a frequentar a escola, o que pode impactar no seu desenvolvimento linguístico.

Por outro lado, a criança surda que nasce em uma família surda sinalizante terá sinais como base linguística e, “com acesso a uma língua espaço-visual proporcionada por pais surdos, desenvolverá uma linguagem sem qualquer deficiência” (PETITTO; BELLUGI, 1988, p. 299). O contato com pares surdos possibilita a formação de identidade surda e o acesso à cultura e a hábitos próprios dessa comunidade, impedindo atraso no processo de ensino e aprendizagem de Libras e Português escrito quando derem início à escolarização.

Desde crianças, é essencial a aquisição de sua L1, principalmente, por meio de um professor surdo (BRASIL, 2005), uma vez que ser nativo da língua de sinais favorece muito a aproximação delas com a cultura surda e com espaços ocupados por pessoas surdas. A aquisição da L1 possibilita o desenvolvimento cognitivo dos surdos para aprendizagem de conteúdos de todas as disciplinas, inclusive utilizando a L2, nas habilidades de leitura e escrita. O processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa deve ser pautado no ensino bilíngue, em que estão presentes duas línguas, a L1 e a L2, sem preconceito ou subordinação entre essas línguas.

A possibilidade do aprendizado da escrita está vinculada a forma como esse processo será organizado pela escola, considerando adoção de metodologia específicas de ensino, com professores especializados para este fim, tal qual ocorrer em situações de aprendizado de língua estrangeira. Essa comparação se justifica, tendo em vista que a criança surda, não aprenderá o português como língua materna, mas como segunda língua. Ou seja, não podemos alfabetizar uma criança surda sem considerarmos a natureza do aprendizado envolvido nesse processo (FERNANDES, 2007).

Para que haja sucesso no uso de metodologias de ensino de língua portuguesa, de forma bilíngue, é preciso que os alunos surdos tenham previamente constituído a sua L1, embora isso não seja uma realidade satisfatória, tendo em vista contextos escolares inadequados, constituídos, na maioria das

vezes, por profissionais sem formação inicial e continuada suficiente para acolher e atender esses alunos em suas necessidades linguísticas e pedagógicas. A realidade mostra um número grande de alunos surdos inseridos em escolas regulares (caracterizadas como “inclusivas”), com déficit de aprendizagem significativo devido à falta de profissionais bilíngues, de materiais didáticos autênticos e de aulas cuja língua de instrução seja Libras, mediadas por recursos visuais e imagéticos.

Faz sentido, então, a proposta de Fernandes (2007), ao destacar que o ensino de língua portuguesa para os surdos deve ser ministrado e considerado como segunda língua (L2), mas, para que isso aconteça, faz-se necessária a articulação entre a L1 e a L2 do surdo, pois ele compreenderá os conceitos mediante contextualização por meio da comunicação em Libras (L1).

1.3 AS DIRETRIZES CURRICULARES PARA O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)

A BNCC define as habilidades nas categorias (reconhecer, compreender, aplicar, avaliar, criar e analisar), validadas por meio da prática da competência, que é a capacidade dos estudantes de se colocarem em ação ao solucionar um problema. Essas habilidades são categorizadas em cinco eixos temáticos: oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e dimensão intercultural. Com relação à disciplina de língua estrangeira, as diretrizes curriculares se concentram nos cinco eixos temáticos proposto pela BNCC (2017):

- ORALIDADE – Práticas de compreensão e produção oral de língua inglesa, em diferentes contextos discursivos presenciais ou simulados, com repertório de falas diversas, incluída a fala do professor.
- LEITURA – Práticas de leitura de textos diversos em língua inglesa (verbais, verbo-visuais, multimodais) presentes em diferentes suportes e esferas de circulação. Tais práticas envolvem articulação com os conhecimentos prévios dos alunos em língua materna e/ou outras línguas.
- ESCRITA – Práticas de produção de textos em língua inglesa relacionados ao cotidiano dos alunos, em diferentes suportes e esferas de circulação. Tais práticas envolvem a escrita mediada pelo professor ou colegas e articulada com os conhecimentos prévios dos alunos em língua materna e/ou outras línguas.

- **CONHECIMENTOS LINGUÍSTICOS** – Práticas de análise linguística para a reflexão sobre o funcionamento da língua inglesa, com base nos usos de linguagem trabalhados nos eixos Oralidade, Leitura, Escrita e Dimensão intercultural.
- **DIMENSÃO INTERCULTURAL** – Reflexão sobre aspectos relativos à interação entre culturas (dos alunos e aquelas relacionadas a demais falantes de língua inglesa), de modo a favorecer o convívio, o respeito, a superação de conflitos e a valorização da diversidade entre os povos.

Considerando que esses eixos temáticos implicam desafios da realidade de cada instituição educacional, cabe a cada escola envolver as habilidades com as metas de aprendizagem, na elaboração de currículos, levando em consideração a competência dos aprendizes. Ao elaborar o planejamento do conteúdo do programa curricular, deve-se pensar em formas de ampliar o repertório, o conhecimento, a visão de mundo, indo além das influências dos Estados Unidos e da Inglaterra, geralmente relacionados ao ensino de língua inglesa dentro da própria língua.

É importante articular o contato com produção cultural, científica e acadêmica em inglês, tentando solucionar as seguintes questões: Qual será a sequência de conteúdos que estarão no planejamento das aulas? O que aluno precisa saber e aprender? A solução não é obrigar os alunos a memorizar regras da gramática da língua inglesa, como se fossem verbetes (FUZER et al., 2011; FUZER, 2012; (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004; 2006). De fato, o conhecimento precisa estar relacionado ao uso prático da língua, à compreensão dos sentidos do texto, assim como à produção textual, organização das ideias em parágrafos, analisando e unindo essas ideias dentro do texto. A BNCC sugere que “a vivência em leitura ocorra a partir de práticas situadas, envolvendo variados gêneros escritos e multimodais, de importância para a vida escolar, social e cultural dos estudantes” (BRASIL, 2017).

Nesse sentido, é importante que o professor concentre em suas aulas conteúdos de língua inglesa com base em gêneros textuais. Em vez de focar no conteúdo central a ser trabalhado, o professor deve ter o intuito de propor uma compreensão de leitura e de relações socioculturais amplas para o aluno. Por exemplo, no ensino sobre as preposições de lugar (at, on e in) e ao trabalhar frases interrogativas Where do you live? (Onde você mora?), o docente deve refletir em que gêneros esses conteúdos são frequentes para que o ensino faça sentido. Nesse sentido,

O trabalho com gêneros verbais e híbridos, potencializados principalmente pelos meios digitais, possibilita vivenciar, de maneira significativa e situada, diferentes modos de leitura (ler para ter uma ideia geral do texto, buscar informações específicas, compreender detalhes etc.), bem como

diferentes objetivos de leitura (ler para pesquisar, para revisar a própria escrita, em voz alta para expor ideias e argumentos, para agir no mundo, posicionando-se de forma crítica, entre outras). Além disso, as práticas leitoras em língua inglesa compreendem possibilidades variadas de contextos de uso das linguagens para pesquisa e ampliação de conhecimentos de temáticas significativas para os estudantes, com trabalhos de natureza interdisciplinar ou fruição estética de gêneros como poemas, peças de teatro etc. (BRASIL, 2017)

Dessa forma, há uma necessidade de desenhar objetivos e estratégias adequadas para o ensino dos discentes ao aprimorar ferramentas para resolver impedimentos e problemas dentro da realidade de cada ambiente escolar. Para que essa reflexão ocorra, é fundamental que a comunidade escolar compreenda as questões sociais de sua clientela, sendo uma ponte entre as políticas públicas educacionais e as políticas locais, consequentemente, culminando as ações educativas da comunidade escolar na aplicação do ensino de língua estrangeira dentro de sala de aula, além de enriquecer os debates de diferentes vivências (professor, aluno ouvinte, estudante surdo, educando cego, e outros), possibilitando, assim, as inúmeras perspectivas de ensino de língua estrangeiras.

1.4 O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS PARA O ALUNO SURDO

Liddell (2003) destaca que William C. Stokoe foi um dos primeiros linguistas a se dedicar aos estudos da língua de sinais. Ao entrar como professor assistente no Departamento de Língua Inglesa na Universidade de Gallaudet, ficou encantado com a língua americana de sinais e imediatamente mergulhou na cultura dos surdos e na comunicação em língua de sinais. Liddell (2003) relata que a primeira publicação de análise linguística sobre a língua de sinais de Stokoe foi o texto “Sign Language Structure: An Outline of the Visual Communication Systems of the American Deaf” (Estrutura da língua de Sinais: Um Esboço dos Sistemas de Comunicação Visual dos Surdos Americanos).

Silva, Teles e Silva Costa (2019), destacam que a língua de sinais tem como característica modalidade visual e espacial e o surdo adquire a sua a língua de sinais ao entender os elementos que compõem a gramática gestual. Em seus estudos, Stokoe (1960) apresenta uma análise de nível de morfologia e fonologia dos sinais na Língua Americana de Sinais (American Sign Language – ASL) apresentada nos parâmetros da língua de sinais.

Stokoe propôs um esquema linguístico estrutural para analisar as formas dos sinais e propôs a decomposição dos sinais na ASL (American Sign Language - Língua de Sinais Americana) em três aspectos principais, ou parâmetros, que não têm significado isoladamente. São eles: Configuração de

mão (CM), Locação da mão (L) e Movimento (M). A partir da década de 1970, em análises das unidades mínimas formacionais dos sinais, posteriores à de Stokoe, os linguistas Robbin Battison (1974) e Edward S. Klima e Ursulla Bellugi (1979) propuseram a adição de informações referentes à orientação da mão (Or) e as expressões não manuais dos sinais (ENM), que são as expressões faciais e corporais. (SILVA, TELES e SILVA COSTA, 2019).

No Brasil, Ferreira-Brito e Langevin (1988) se basearam teoricamente no esquema linguístico estrutural criado por Stokoe (1960) e nas observações com relação aos movimentos das mãos na comunicação feita pelos surdos brasileiros para elaborar um sistema de transcrição de sinais na Língua Brasileira de Sinais (Libras). Na época, essa língua era chamada de Língua de Sinais Brasileira (LSB), o sistema foi chamado de Sistema Ferreira Brito-Langevin de Transcrição de Sinais (SFBL). No livro “Por uma gramática de Língua de Sinais”, Ferreira-Brito e Langevin (1995) relatam 5 parâmetros na Libras: a configuração da mão, ponto ou local de articulação, o movimento, orientação/direcionalidade e expressão facial e/ou corporal.

A configuração da mão é a uma unidade significativa do sistema gramatical da língua de sinais, que dá base para a criação de sinais. Por exemplo, o sinal em S é base para a construção das seguintes palavras/sinais: aprender, sábado e desodorante-spray.



Figura 1 - Sinais com a configuração de mão em S. Imagem de sinais com a configuração em S. Fonte: Felipe e Monteiro (2007, p. 21).

- A. Ponto ou local de articulação - indica e delimita o espaço onde será realizado o sinal, como se fosse uma parte do elemento fonológico.

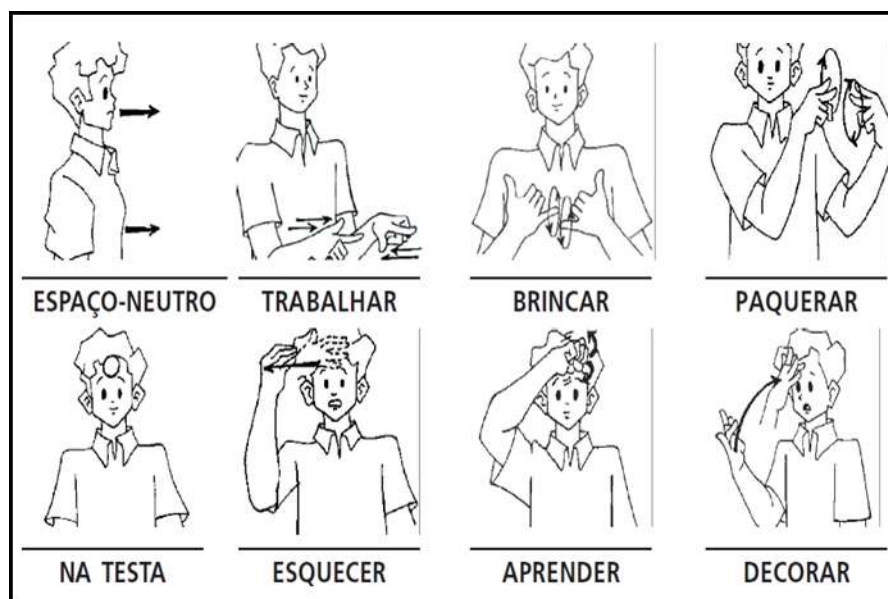


Figura 2: Imagem sobre o ponto/local de articulação. (Imagem do ponto/local de articulação. Fonte: Felipe e Monteiro (2007, pg. 22).

- B. No próximo parâmetro - há sinais que têm movimentos e outros que são estáticos em espaço. Os movimentos dos sinais podem ser lineares, circulares, simultâneos e etc., para frente, para trás, para a direita, para a esquerda.

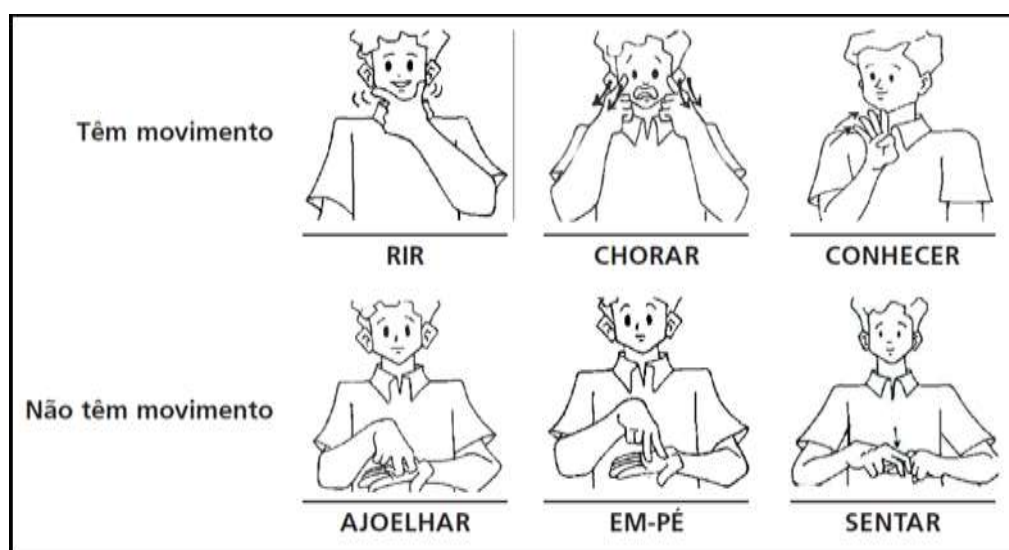
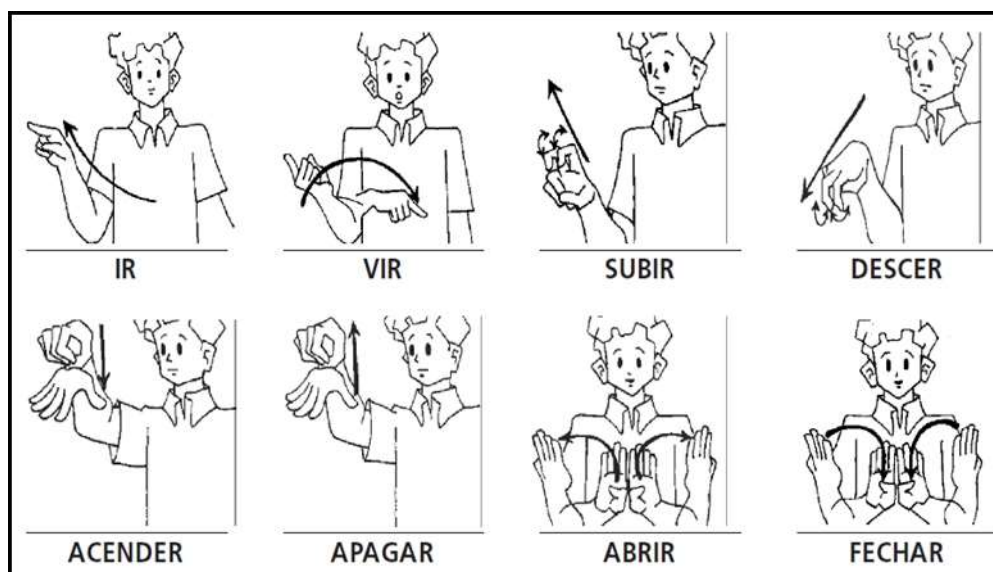


Imagem de parâmetro de movimento. Fonte: Felipe e Monteiro (2007, pg. 22).

- C. Orientação/direcionalidade é o parâmetro de orientação da mão. Há sinais que possuem a mesma configuração, o mesmo ponto de articulação e o mesmo movimento, apenas se diferem na orientação.

Percebam como estão direcionados os verbos Ir e Vir, Subir e Descer, Acender e Apagar e Abrir e Fechar.

Figura 4: imagem de direção e orientação



(Imagem do parâmetro orientação/direcionalidade. Fonte (FELIPE, MONTEIRO , 2007 pg.23).

- D. Expressão facial e/ou corporal - parâmetro no qual pode ser comparado com a entonação da voz, orelamentos fonéticos. É a partir do corpo e da expressão facial que o surdo pode expressar sentimentos, questionamentos, afirmação, negação entre outros.

Figura 5: Imagem de expressão facial e corporal



Expressão facial e corporal. Fonte (Chiquini, 2017 p.101 e p.116).

Entendemos que o ensino de línguas para o aluno surdo é diferente do ensino para o aluno ouvinte, tendo em vista que a língua de sinais, a primeira língua (L1) dos surdos, tem uma modalidade de

estrutura diferente das línguas orais, ainda que haja a possibilidade de se comparar semelhanças e diferenças, como foi pesquisado pelos pesquisadores Ferreira-Brito, L. e Langevin, R. (1995), devido à especificidade do surdo e de como ele se vê e se posiciona na sociedade. Então como professor de língua estrangeira (LE) deve proceder nas suas práticas de ensino?

O ensino de língua estrangeira é complexo e composto por diferentes eixos: o docente, o estudante, o material didático e os contextos sociais e culturais do discente. No caso, o educando não apenas deve ter conhecimento da língua-alvo da disciplina (LE), mas de um entendimento amplo sobre a L1 e os diversos aspectos sociais do aluno surdo, com o intuito de promover um aprendizado significativo.

Carvalho (2003), ao fazer uma pesquisa sobre o ensino da EJA em uma escola inclusiva/associação de surdos, onde a maioria dos estudantes eram surdos, relata a dificuldade encontrada pelos professores ouvintes no ensino-aprendizagem de língua inglesa (LI), ao priorizarem uma teoria metodológica da Linguística Estrutural, que envolve a construções sintáticas e a leitura de frases descontextualizadas ou sem simulações de contextos reais de uso da LI. Essa dificuldade está atrelada, segundo a pesquisadora, à falta de materiais de língua inglesa para surdos.

A partir do relato de Carvalho (2003), pode-se perceber que uma das grandes dificuldades dos educadores de língua estrangeira não envolve exclusivamente os conteúdos da disciplina de língua inglesa, mas a compreensão do ensino de língua estrangeira para surdos, além das questões de nível de língua inglesa, sobre as barreiras socioculturais deparadas pelos surdos. Logo, é imprescindível que os professores de língua estrangeira(LE) tenham uma formação continuada relacionada com as práticas pedagógicas de ensino de LE para os surdos, ou seja, uma visão sociofuncional, na qual é ofertada uma abordagem de ensino de LE apresentado por uma pluralidade cultural, pressupondo que a escrita do surdo em uma língua estrangeira não sofre a única influência da L1, mas também da L2, desmistificando assim, uma visão da surdez sobre a perspectiva da cultura do colonizador (ouvinte).

Na pesquisa realizada no laboratório de Linguagem, Educação e Organização Sociocultural do Mestrado em Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco, em parceria com a Feneis, Moraes e Cavalcanti (2012) avaliaram a aprendizagem dos surdos participantes e observaram que os alunos demonstravam alguma fluência em inglês, mas com algumas interferências da Libras (L1) e da Língua Portuguesa (L2) na produção textual em inglês.

Para Krashen (1985), a eficácia do input em determinados programas de ensino de línguas estaria ligada à imersão do aluno na língua-alvo, no caso do surdo, a LE, considerando os conhecimentos em sua L1 e também em sua L2, proporcionando seu conhecimento sobre a língua (seja ela L1, L2 ou LE)

para compreensão e debate de ideias abstratas, viabilizando assimilação do input. Ainda na opinião de Krashen (1985), a ineficiência de outros programas poderia se justificar na tradução como estratégia pedagógica principal nas aulas, sem que o estudante compreenda os conceitos da língua-alvo, tendo em vista que será traduzida a palavra da língua-alvo pela da L1 sem contextualizar.

Dessa forma, entende-se que memorizar as regras gramaticais de uma língua não significa necessariamente um domínio de leitura e do discurso no processo da escrita (BAKHTIN, 1992). Por exemplo, no contexto de ensino e aprendizagem de língua inglesa, é recorrente, durante todo o caminho educacional, estudantes ouvintes e surdos assimilarem as regras gramaticais e elementos linguísticos da estrutura da língua-alvo, mas não conseguirem aplicar esses conteúdos numa circunstância real, pois não há uma contextualização desses conteúdos estudados.

1.5 O ENSINO DO INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA (LE) E O INGLÊS PARA FINS ESPECÍFICOS

O ensino de língua inglesa no sistema educacional brasileiro teve início oficialmente no século XIX, na resolução nº. 29 (Consulta da Mesa do Desembargo do Paço) de 14 de julho de 1809, que estabelecia a implementação do ensino de duas línguas estrangeiras na elite brasileira: língua inglesa e língua francesa. a necessidade de utilizar das línguas francesa e inglesa, como aquelas que entre as vivas têm mais distinto lugar, e é de muita utilidade ao estado, para aumento e prosperidade da instrução pública, que se crie na Corte uma cadeira de língua francesa e outra de inglesa. (MOACYR, 1936)

A escolha do ensino dessas duas línguas estrangeiras foi planejada por conta das relações comerciais de Portugal com a Inglaterra e a França. Segundo Marques (2021), nesse período, a língua inglesa não possuía tanta relevância quanto a francesa (a língua franca da época), pois não havia obrigatoriedade da língua inglesa no ambiente acadêmico. Em razão do aumento da relação comercial entre Portugal e Inglaterra, era considerado necessário o ensino de língua inglesa nos estudos secundários.

Dessa forma, o ensino de língua inglesa tinha como objetivo, conforme Oliveira (1999, p. 166), “apenas os conhecimentos gramaticais necessários à leitura, versão e tradução de textos escritos – habilidades que eram cobradas nos exames de preparatórios das academias”, ou seja, o método aplicado era a tradução da gramática da língua-alvo.

Até no início de 2017, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/BRASIL, 1996a, Art. 26 – § 5º e Art. 35 – § 6º; BRASIL, 1996b) estabelecia que a comunidade escolar ou a secretaria estadual ou municipal de educação deveria definir ao menos um ensino de língua estrangeira (espanhol ou inglês) no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio. Entretanto, a Lei nº 13.415/2017 modificou esses

parágrafos, passando vigorar a obrigatoriedade do inglês no currículo do Ensino Fundamental II e no Ensino Médio.

Sendo assim, vem cabendo às escolas particulares de idiomas, em grande parte, a função de uma abordagem comunicativa, focando no desenvolvimento das seguintes habilidades: fala (speaking), leitura (reading), escrita (writing) e escuta (listening).

Diante disso, compete realçar que um dos grandes desafios dos educadores é que o tipo de oferta educativa deve ser baseado na compreensão de respeito à cidadania, ao efetivo exercício da pluralidade cultural, à instituição de conhecimento e à formação do sujeito crítico e participativo. Alcançar essa meta significa compor uma discussão através da concepção de homem que o compreende como sujeito histórico que transforma e é transformado pelo próprio contexto, faz e refaz a sua história e a história do outro. (SOUZA 1998, apud FERNANDES, 2003, p. 55).

Sobre a citação acima, vale ressaltar que, para que o educando aprenda a Língua Estrangeira (LE), é necessária a apropriação dos bens culturais dessa LE, tendo em vista que o ensino focado unicamente em regras gramaticais e em memorização limita o processo da ensinagem e da aprendizagem ao conhecimento metalinguístico. Dessa forma, pressupõe que a promoção da pluralidade no ambiente escolar leva em conta a utilização da LE do estudante em contextos reais, com o objetivo de oportunizar o desenvolvimento das habilidades linguísticas.

Os avanços tecnológicos e a internet vêm se difundindo paulatinamente na nossa rotina, tornando as pessoas mais exigentes e desejosas de resultados rápidos com relação à aprendizagem de língua inglesa. Consequentemente, o ensino do inglês instrumental, na área de língua para fins específicos (Language for Specific Purposes - LSP), surge como uma alternativa para atender essa nova demanda, sobretudo por conta da especificidade principal do inglês instrumental, de corresponder às necessidades específicas do estudante, promovendo o desenvolvimento de habilidades, tendo em vista o uso do inglês (língua-alvo) para o cumprimento de tarefas comunicativas, sejam elas de leitura ou de produção (ORLANDO, 1999).

O termo inglês instrumental, de acordo com Ramos (2017), é abrangente, pois foca-se na característica do aprendiz, seja na modalidade de Inglês para Fins Acadêmicos (IFA), que foca no desempenho do estudante no âmbito acadêmico, e engloba a área de Inglês para Ciência e Tecnologia (EST - English for Sciences and Technology) e Inglês para Ciências Sociais (ESS - English for Social Sciences); seja na modalidade de Inglês para Fins Ocupacionais (EOP - English for Occupational Purposes), voltado para o aprimoramento linguístico na esfera profissional, que abarca a área de Inglês para Negócios (EB -

English for Business), focado na execução do aprendiz no contexto empresarial por meio da língua (BARBARA, et al., 1996; BARGIELA-CHIAPPINI; NICKERSON, 1999).

Com relação ao aprendiz surdo, evidenciam-se algumas barreiras de ensino de Inglês para Fins Específicos, em virtude dos desafios de aprendizagem da L2 (segunda língua), o português, na modalidade escrita. Consequentemente, ao utilizar a L3 (terceira língua), o inglês, também na modalidade escrita, para expressar assuntos ou persuadir os outros a consentir com suas proposições, o surdo precisa recorrer a escolhas linguísticas textuais, com objetivos específicos, por meio de uma linguagem que contemple esse objetivo para não cometerem erros e mal-entendidos em suas produções (OLIVEIRA, 2007).

Não se pode ignorar um aspecto muito importante quando se trata do ensino para surdos: o material didático para inglês instrumental deve ser autêntico e baseado em simulações que contemplem o uso da língua inglesa em situações específicas, a partir de uma gramática funcional, ao centrar no aprimoramento das competências sociolinguísticas e em habilidades linguísticas do estudante, tais como a compreensão dos gêneros mais recorrentes em suas práticas, por exemplo, se o objetivo é ler e produzir determinado gênero textual, o material didático deverá se concentrar na apresentação, conceituação e no detalhamento desse gênero, até que o aluno esteja apto e se sinta seguro para produzir esses textos (KOZMA, 2014).

Diante do exposto, o foco desta pesquisa é abordar com alunos surdos a produção de dois gêneros textuais em língua inglesa (currículo profissional), de forma instrumental, a fim de viabilizar a inserção do surdo no mercado de trabalho, tendo em vista que, com os avanços tecnológicos e com a pandemia provocada pela Covid-19, as empresas foram obrigadas a estabelecer uma comunicação, entre elas utilizando o inglês, uma língua franca, por meio dos novos veículos digitais (reunião por webcam, redes sociais e e-mail).

Dessa maneira, esta pesquisa se preocupou em elaborar uma oficina com os conteúdos didáticos utilizando gêneros textuais (currículo), a fim de transmitir ao estudante surdo uma vivência significativa ao conhecer esses gêneros presentes no mundo do trabalho, de modo que possam compreender e produzir esses gêneros adequadamente e com convicção.

Para que o professor dessa oficina assegure que o surdo tenha consciência desses gêneros textuais que circulam no mundo do trabalho, antes precisa ser avaliado o nível de conhecimento do aluno surdo com relação aos gêneros textuais e à língua inglesa. A oficina desta pesquisa precisa adotar no seu plano de atividades procedimentos que proporcionem interação entre os alunos, pois é “através

das interações sociais, a partir das trocas com os outros, que o indivíduo se constitui” (Ramos, 2004, p. 118).

1.6 ENSINO BASEADO EM GÊNEROS TEXTUAIS E NA LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL

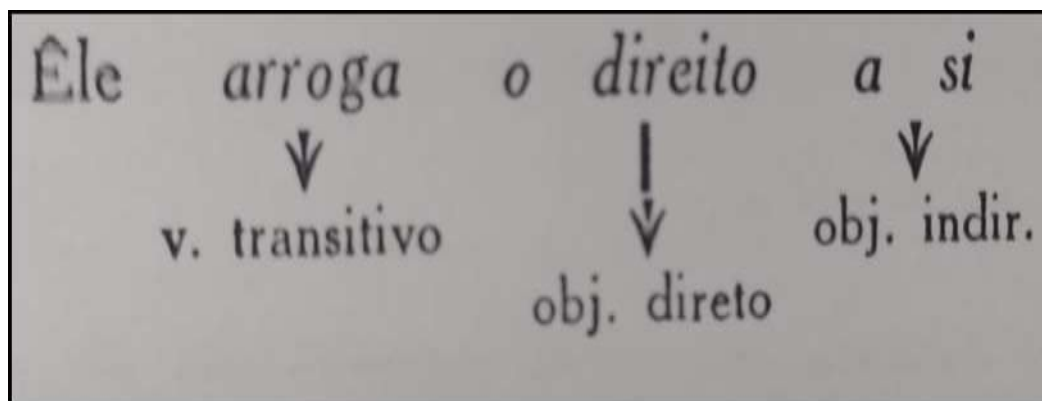
Estudos sobre gêneros textuais vêm se ampliando e proporcionando reflexões a respeito do ensino de línguas em modalidade instrumental (RAMOS, 2004). Alguns gêneros são compreendidos e praticados pelos indivíduos por meio da circulação social do texto em sua vida cotidiana. Segundo Coe (2002, p. 197), o gênero textual nem é “um tipo de texto nem um tipo de situação. Antes, constitui-se numa relação funcional entre texto e contexto, ou seja, entre um tipo de texto e uma situação retórica”. Além disso, o gênero textual é também multidimensional, pois contém o texto, o aspecto histórico-social e o político. Há vários elementos destacados na avaliação multidimensional do gênero: conteúdo, linguagem, estilo, estrutura textual, estrutura retórica e recursos visuais. Antunes (2003, p. 41) defende a evidência de que as línguas só existem para promover a interação entre as pessoas nos levam a admitir que somente uma concepção interacionista da linguagem, eminentemente funcional e contextualizada, pode, de forma ampla e legítima, fundamentar um ensino de língua que seja, individual e socialmente, produtivo e relevante.

É importante esclarecer que não há língua dissociada de texto, pois é por meio dela que o indivíduo textualiza seu discurso para se comunicar e interagir. E é com gênero, como uma forma de organização e de normas do texto, que se apontam a funcionalidade textual e o tipo de discurso, de modo que o uso do gênero dependerá da intenção do sujeito (o interlocutor) diante de suas necessidades comunicativas ao longo de sua vida.

Como se pode ver no exemplo, “Em 1958, não gostei da convocação de Zagalo, mas em 1998 gostei da convocação de Zagalo.” (HENRIQUE, 2015, p. 75), em ambas as orações, o substantivo abstrato é “convocação” e o complemento de ambas é “de Zagalo”. Nessa tarefa, o aluno precisa identificar a função sintática que a palavra “Zagalo” em cada oração. No entanto, antes disso, o estudante precisa entender o contexto de cada oração. Na primeira oração, Zagalo era jogador em 1958 e, na segunda, Zagalo era técnico em 1998. Logo, na primeira, Zagalo é o participante que sofre a ação, ou seja, tem função sintática de complemento nominal, pois ele foi convocado por alguém; e na segunda, Zagalo é o participante da ação, em outras palavras, tem função de adjunto adnominal, porque ele convocou alguém.

Dessa forma, compreende-se que a dificuldade do aluno pode não estar dependente exclusivamente da gramática normativa, mas do sentido do texto. Quando o aluno consulta o livro “Gramática Metódica da Língua Portuguesa” do autor De Almeida (1962), ele se depara com classificações, como o tipo de sujeito, a classificação do verbo e do objeto.

Figura 6: Frase do livro Gramática Metódica da Língua Portuguesa



Fonte: Gramática Metódica da Língua Portuguesa (DE ALMEIDA, 1962, p. 191).

Observe que na frase acima é analisada e explicada sintaticamente pelo autor De Almeida (1962) por meio de uma visão da gramática tradicional, pois há uma preocupação com a forma, diferente da gramática sistêmico-funcional “que se preocupa fundamentalmente com o desenvolvimento dos sistemas gramaticais enquanto meios para as pessoas interagirem umas com as outras” (GOUVEIA, 2009, p. 18). Logo, a gramática sistêmico-funcional se distingue da gramática tradicional por interpretar a língua como um sistema de escolhas, em outras palavras, enquanto a gramática tradicional está focada em quais são os elementos sintáticos (sujeito, verbo, objeto) na frase, a sistêmico-funcional está voltada para a funcionalidade da língua e seus significados, sempre relacionados a um contexto maior (sócio-cultural, por exemplo), chamado de contexto de cultura, e a um contexto imediato, no nível da oração e do parágrafo, chamado de contexto de situação (HALLIDAY, 1994; HALLIDAY et al., 2009).

Trazendo a temática para esta pesquisa, consideramos interessante questionar: Por que o registro pode ser um recurso útil no ensino de línguas? Porque diferentes registros têm diferentes padrões de linguagens. Sendo assim, o professor pode orientar os alunos a focarem em padrões da língua de chegada. O ensino sobre negócios em inglês demanda do professor orientar os alunos a focarem nos padrões da linguagem instrumental referente a inglês para negócios, como por exemplo em expressões idiomáticas e abreviações normalmente usadas nessa linguagem: “Make up in the world =

Become more successful” (torna-se mais sucedido), “Get a sack = to be fired” (ser demitido), “B2B = Business to business” (modelo de negócio onde o cliente é uma outra empresa), “CEO = Chief Executive Officer” (Diretor Executivo) e etc. Logo, podemos refletir sobre a importância de se fazer uso da linguagem de acordo com o contexto e com objetivo principal. Thompson (2013, p. 42, nossa tradução) define o gênero como “um registro mais propósito comunicativo”. Logo, dentro do gênero textual pode haver um ou mais registro, levando em consideração as características do gênero textual para atingir determinadas metas comunicativas.

Ramos (2004), pesquisadora que adota a perspectiva sistêmico-funcional, apresenta uma proposta de ensino baseado em gêneros textuais. O enfoque da pesquisadora é o uso de gêneros textuais para o ensino de língua inglesa e busca refletir sobre o uso da gramática tradicional em conteúdos escolares, desconstruindo a ideia de que a gramática é um conjunto de regras a serem memorizados pelos alunos. Em seus estudos, Ramos (2004, 2012, 2017) propõe o uso de gêneros textuais no processo de ensino e aprendizagem de leitura da língua estrangeira por meio de tarefas significativas e necessárias para os estudantes, tendo em vista que o uso da língua-alvo deve ocorrer no ambiente social em que “os conhecimentos linguístico, genérico e social são construídos” (RAMOS, 2004: 126). De acordo com a autora, o gênero textual é elaborado de forma dinâmica, com uma ou mais funcionalidade comunicativa e estruturas definidas, reconhecidas e entendidas pelos usuários, dependendo da funcionalidade e da estrutura do gênero nas áreas textual, discursiva e sociocultural.

A partir da estratégia de leitura, o aluno construirá o sentido e a compreensão do texto. Estratégias de leitura propostas por Ramos (2004, 2012, 2017) para a execução das tarefas de leitura e/ou de escrita de determinado gênero são divididas em três etapas: “Apresentação”, “Detalhamento” e “Aplicação”, ou seja, o processo se inicia a partir do macro (conceito geral do conteúdo do texto) para o micro (o específico) (RAMOS 2004).

Apresentação - envolve a contextualização da situação e da cultura e investigação sobre o conhecimento do gênero abordado, ou seja, onde “o gênero circula, quem são seus usuários, relações entre participantes, conteúdos e propósitos, a que interesses, grupos serve etc.” (RAMOS, 2017, p. 797). Uma possibilidade pode ser a apresentação de um questionário para saber se os alunos têm familiaridade com o gênero, se identificam o propósito do gênero, o tipo de gênero textual, o lugar onde esse gênero circula, entre outros.

Detalhamento - implica a identificação dos componentes estruturais do gênero e de seu conteúdo. Uma possibilidade pode ser a leitura do texto e a investigação do professor sobre o assunto do gênero

(geral e periférico), o tipo de texto e de gênero textual, identificação de tempos verbais predominantes, a estrutura, os personagens, entre outros.

Aplicação - momento no qual o professor verifica e confirma a compreensão do aluno acerca do gênero abordado. A etapa Aplicação está diretamente ligada às etapas anteriores, pois o aluno deve demonstrar que conhece o gênero e produzir registros que confirmem que ele de fato aprendeu e executou, consolidando, assim, a sua aprendizagem, ou seja, a aplicação de forma prática.

Nessa perspectiva, durante a leitura, o estudante utiliza seu conhecimento prévio e as informações textuais para compreensão do gênero. A leitura é compreendida como uma interação entre o leitor e gênero, o que implica a elaboração do sentido, ou seja, o leitor atua de forma ativa, a partir do momento em que compreende e articula esse conhecimento de mundo com suas práticas socioculturais. Além disso, o processo de interação da leitura pode ser abordado como a estratégia de top-down (descendente) ou de bottom-up (ascendente), mudando de uma para a outra de acordo com a necessidade do leitor, ou seja, o ensino e aprendizagem de leitura da língua estrangeira implica o uso de estratégias que partem do geral para o particular (top-down) e do particular para o geral (bottom-up), contribuindo para a efetividade da interpretação do texto (SURAPRAJIT, 2019).

O professor, ao recorrer ao ensino baseado em gêneros com alunos surdos, poderá levá-los a perceber como o gênero pode ser multidimensional, pois sua aplicação dependerá da situação de uso e de sua estrutura. Para Mousinho et al. (2010), o professor, no papel de mediador, estabelece um processo dialético ao sensibilizar os alunos.

O seu aprimoramento permite o uso dos gestos, o contato físico e a linguagem para deliberadamente influenciar e dirigir o comportamento do outro durante a comunicação. Essas habilidades também possuem uma forte relação com a possibilidade de interpretar e compartilhar emoções e intenções levando em consideração experiências anteriores não só relacionadas a eventos como também em relação a temas de conversação. Compartilhar a atenção, dividir emoções e expressar suas intenções facilitam o engajamento no processo de comunicação social recíproca. (MOUSINHO et al. 2010, p. 96). Portanto, o objetivo do estudo que vem sendo desenvolvido na dissertação de mestrado em Diversidade e Inclusão da Universidade Federal Fluminense (UFF, Niterói, RJ) é criar uma oficina para alunos surdos sobre os gêneros textuais Currículo Vitae em inglês.

MATERIAL E MÉTODOS

ETAPAS DA PESQUISA

A oficina foi construída com base na pesquisa de artigos, teses, dissertações e monografias em plataformas acadêmicas (ex. Scielo, Periódicos Capes e Google Acadêmico) e foi cadastrada validada através de Projeto de Extensão Universitária (Proc. SigProj sob o no. 388231.2126.51214.20122022). A validação ocorreu através de cinco encontros realizados em janeiro de 2023, totalizando entre 16h a 20h para cada um dos cinco surdos voluntários.

O ensino praticado através da oficina visa capacitar alunos surdos que estejam nos diferentes cursos ensino superior (graduação, especialização, mestrado, doutorado). Esta atividade extensionista propiciará o público alvo a exercer construção de documentos acadêmico relevantes na língua inglesa, o Curriculum Vitae, contemplando as atividades de ensino, pesquisa e extensão universitária. Os resultados estão em análise e gerará um artigo científico que se encontra em elaboração para ampla divulgação.

A pesquisa é de cunho bibliográfico e participante, uma vez que, durante o processo, houve a necessidade de se investigar materiais didáticos, estratégias pedagógicas e modelos de cursos de inglês instrumental para surdos, com o intuito de contribuir para a construção da oficina proposta no formato de curso de extensão (produto final). Para Gil (2002, p. 61), o processo inicial de pesquisa bibliográfica pode ser considerado como uma investigação exploratória, que visa fornecer ao aluno um conhecimento preliminar na área de interesse e definir claramente seus limites. Essa compreensão é fundamental para formular o problema de maneira precisa e objetiva.

No processo de planejamento e realização da oficina, serão abordados estratégias e métodos pedagógicos acessíveis, considerando a necessidade e os interesses dos participantes sobre a temática do curso: compreensão e produção de currículo vitae e de carta de apresentação em inglês.

A pesquisa é de cunho bibliográfico e participante, uma vez que, durante o processo, houve a necessidade de se investigar materiais didáticos, estratégias pedagógicas e modelos de cursos de inglês instrumental para surdos, com o intuito de contribuir para a construção da oficina proposta no formato de curso de extensão (produto final). Para Gil (2002, p. 61), o processo inicial de pesquisa bibliográfica pode ser considerado como uma investigação exploratória, que visa fornecer ao aluno um conhecimento preliminar na área de interesse e definir claramente seus limites. Essa compreensão é fundamental para formular o problema de maneira precisa e objetiva.

No processo de planejamento e realização da oficina, serão abordados estratégias e métodos pedagógicos acessíveis, considerando a necessidade e os interesses dos participantes sobre a temática do curso: compreensão e produção de currículo vitae e de carta de apresentação em inglês.

Para Gil (2002, p. 131), na etapa exploratória, é essencial o desenvolvimento de ideias com objetivo de proporcionar hipóteses com possibilidades de serem avaliadas em estudos posteriores. “Seu planejamento reveste-se de muito mais flexibilidade que o dos outros tipos de pesquisa” (Gil 2002, p. 131), logo, a condução dos procedimentos será adaptável no decorrer do estudo, por exemplo, se determinada pesquisa envolve seres humanos, há possibilidade de não conseguir antecipar como será o comportamento humano no ambiente social. Sendo uma pesquisa exploratória, entretanto pode-se desenhar um conjunto de categorias referentes ao comportamento humano.

Na fase do participante, Gil (2002, p.148-151) menciona a relação da pesquisa entre a ação dos pesquisadores com a do grupo de participantes pertencente à classe minoritária, ao envolver temas ligados com a realidade social e econômica do grupo minoritário.

Visto que nem sempre o prazer da leitura dependerá do conhecimento prévio de cada leitor, este projeto focou-se nos principais gêneros textuais utilizados na inserção da pessoa ao mercado de trabalho – currículo vitae e carta de apresentação em inglês - que podem ser trabalhados no ensino de língua inglesa para Fins Específicos. O ensino baseado em gênero textual será fundamental para a construção das atividades, por ser um recurso importante para o estímulo da criatividade e por melhorar o processo de compreensão dos alunos, tornando-os letrados, de fato, ou seja, compreendendo a função social do texto e produzindo-o com consciência e autonomia.

3.2 ETAPAS DA PESQUISA

Como já anunciado, para a elaboração do produto final desta dissertação, são necessárias algumas etapas de acordo com os objetivos específicos, reapresentados a seguir:

- Fazer levantamento sobre a existência de cursos e oficinas de língua inglesa, destinados ao desenvolvimento da habilidade de leitura e escrita a alunos surdos
- Planejar a oficina, utilizando o Plano de Atividades (CRUZ e MORAIS, 2020)
- Produzir materiais didáticos que comporão a oficina
- Oferecer a oficina para alunos surdos

Nesta seção de procedimentos, os objetivos serão retomados com a descrição das ações.

3.3 LEVANTAMENTO SOBRE A EXISTÊNCIA DE CURSOS E OFICINAS DE LÍNGUA INGLESA, DESTINADOS AO DESENVOLVIMENTO DA HABILIDADE DE LEITURA E ESCRITA A ALUNOS SURDOS

A busca por referências sobre a temática do ensino de Língua Inglesa (LI) para surdos foi realizada em textos acadêmicos das principais plataformas: Google acadêmico, Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e da Scientific Eletronic Library Online (SciELO). A busca avançada dos textos acadêmicos nessas plataformas ocorreu entre janeiro e fevereiro de 2022, a partir das palavras-chave: ensino, língua instrumental, inglês, educação de surdos e mercado de trabalho.

Inicialmente, a seleção dos textos foi realizada por meio das leituras dos títulos, sendo selecionados 10 artigos acadêmicos: “As pessoas surdas e o mercado de trabalho”, das autoras Carneiro e Soares (2017); “O aprendizado de língua inglesa pelo aluno surdo”, do Mariotti e Motter (2019); “A aprendizagem colaborativa de inglês instrumental por alunos surdos”, da Silva (2017); “Reflexões sobre o ensino de língua inglesa para estudantes surdos brasileiros”, de Pinto e Silva (2017); “Língua inglesa como terceira língua: considerações sobre o ensino de línguas estrangeiras para estudantes surdos na educação básica brasileira”, do Kupske (2018); “O ensino da língua estrangeira na educação de surdos”, de Pereira (2015); “Descrição de desenvolvimento linguístico em língua inglesa por seis surdos”, de Moraes et al (2012), Moraes e Cavalcanti, (2012), “Conflitos na construção de conhecimentos por um aluno surdo do ensino fundamental I em interação nas aulas de Inglês de uma escola municipal inclusiva do Rio de Janeiro”, de Souza (2019); “Desafios e possibilidades do ensino da língua inglesa para surdos” de Carvalho et al (2014) e “A ostra se abriu: percepções de alunos surdos sobre seu processo de aprendizagem de língua inglesa em um curso a distância”; de Xavier et al (2014).

Dentre os 10 textos, foram descartados os seguintes: “As pessoas surdas e o mercado de trabalho”, de Carneiro e Soares (2017); “Língua inglesa como terceira língua: considerações sobre o ensino de línguas estrangeiras para estudantes surdos na educação básica brasileira”, de Kupske (2018) e “Conflitos na construção de conhecimentos por um aluno surdo do ensino fundamental I em interação nas aulas de Inglês de uma escola municipal inclusiva do Rio de Janeiro”, de Souza (2019), porque esses textos acadêmicos relatam experiências sobre alunos surdos da educação básica, tendo em vista que essa oficina tem como público alvo alunos de diversos seguimentos.

Em um segundo momento, foi realizada a leitura dos conteúdos dos textos selecionados, com intuito de analisar se atendem aos critérios que possam servir como base teórica no momento de elaborar a oficina, ou seja, verificar a existência de plano de atividade e plano de aula e de material didático, bem

como analisar o curso de inglês instrumental para surdos oferecido na Universidade Federal de Goiás (UFG), relatado no texto “A aprendizagem colaborativa de inglês instrumental por alunos surdos”, da Silva (2017).

Além disso, ao se pesquisar “curso de inglês para o surdo” no Google, encontrou-se e verificou-se um site de curso de Idiomas criado por um surdo chamado Walker de Souza Silva, que oferece aos surdos curso de inglês e também oferta curso básico de Língua Americana de Sinais para o público surdo e ouvinte.

Para identificar o interesse por parte de sujeitos surdos em fazer curso de inglês instrumental voltado ao mercado de trabalho, foi realizado um levantamento de necessidades em redes sociais (*instagram* e *facebook*) sobre cursos de inglês para surdos com fins específicos, conforme mostra a figura 7.

Figura 7: Site com informações do curso de inglês instrumental para surdos.



Fonte: Rede social do Facebook da conta do usuário Phillippe¹

Primeiramente, foi construído um pequeno roteiro para explicar a importância do ensino e aprendizagem de língua de inglesa instrumental, envolvendo o mercado de trabalho na educação de surdos. A seguinte pergunta em Libras/português foi direcionada ao público surdo: “Surdos, vocês querem aprender inglês voltado para o mercado de trabalho?” Depois de construído o roteiro, foi confeccionado o vídeo em Libras/Português em quatro etapas: a gravação em Libras, a inclusão da

legenda em Português, a inclusão do plano de fundo e a publicação nessas redes sociais. A edição do vídeo foi feita no aplicativo “Capcut”. A postagem do vídeo permaneceu dois dias, nos dias 11 e 12 de abril de 2022.

3.4 PLANEJAMENTO DA OFICINA, UTILIZANDO O PLANO DE ATIVIDADES (CRUZ E MORAIS, 2020)

O Plano de Atividades da oficina tem como base as pesquisas de Cruz e Morais (2020), como proposta para produção de materiais didáticos autênticos. Cruz e Morais (2020) elaboram um modelo de plano de atividades dividido em 10 momentos: identificação e duração da atividade, tema, gênero discursivo, público-alvo, objetivo (s), recurso(s) didático(s) utilizado(s), procedimentos utilizados, atividade(s) proposta(s), avaliação e observações importantes. Veja a tabela abaixo:

Quadro 4: Plano de Atividades proposto por Cruz e Morais (2020)

PLANO DE ATIVIDADES	
PROFESSOR(A)	DURAÇÃO DA ATIVIDADE 16 horas
1. Tema: Profissões	
2. Gênero textual: Tirinha sobre profissões – Competição de profissões	
1. Público-alvo: 3º ano Ensino Fundamental – alunos surdos (9 a 13 anos aprox..)	
2. Objetivo(s): Ao final da atividade, o aluno deverá ser capaz de: 1. Conhecer os diferentes tipos de profissão; 2. Identificar os sinais e as palavras escritas referentes às profissões; 3. Compreender as atividades relacionadas às profissões estudadas; 4. Pesquisar sobre outras profissões além das estudadas em sala; 5. Produzir texto sobre profissões.	
3. Recurso(s) Didático(s) utilizado(s): Perguntas provocativas; Tirinha; vídeo em Libras sobre Profissões; projetor de slides, quadro, figuras e imagens...	
4. Metodologia utilizada: Todas as atividades serão feitas de forma interativa, em Libras primeiramente, para desenvolver habilidades de leitura e produção de textos em Libras e em LP.	
5. Atividade(s) proposta(s): seguir Ramos (2004) Pré-leitura – fase de Apresentação – perguntas introdutórias e provocativas para saber o que o aluno sabe sobre profissão Leitura – fase de Detalhamento (e Apresentação) – leitura da tirinha e atividades de compreensão do texto e escrita das profissões Produção – fase de Aplicação (Apresentação e Detalhamento) – pesquisa sobre outras profissões e produção escrita sobre uma profissão.	
6. Avaliação: O aluno será avaliado durante todo o processo, por meio de atividades em sala, de suas expressões em Libras e em LP. O processo avaliativo é contínuo, destacando a participação nas atividades e suas produções em Libras e em LP escrita.	
7. Observações importantes Planejamento visando o trabalho em turma bilíngue (somente surdos), com professor bilíngue, ou regular (surdos e ouvintes), com professor bilíngue ou presença de intérprete	

(Fonte: Cruz e Morais, 2020, p. 212)

A identificação e a duração da atividade apresentam o nome do professor que planeja e executa o plano de atividade e a duração prevista da realização de cada atividade “para o início - meio – fim do planejamento. Vale ressaltar que não se trata de um plano de aula, por isso, essa duração pode levar 1 aula, 1 bimestre, 1 semestre...” (Cruz e Moraes, 2020, p. 212).

- Tema - assunto proposto durante a realização e aplicação do planejamento da atividade;
- Gênero discursivo - utilizado como base na construção dos conteúdos das atividades;
- Público-alvo - apresenta a “indicação da série, idade ou nível escolar em que vai ser aplicado o conteúdo” (Cruz e Moraes, 2020, p. 213). É importante sinalizar o professor sobre as diferentes identidades de sua clientela dentro de sala de aula, uma vez que o professor reflete e induz a inserção do protagonismo do seu público-alvo no Plano de Atividades.
- Objetivo(s) - o que os alunos serão capazes de aprender durante a realização das tarefas. Para construção dos objetivos, Cruz e Moraes (2020) enfatizam que o professor deva começar com os verbos de ação no modo infinitivo: “o aluno deverá ser capaz de: Identificar....; Reconhecer....; Elaborar....; Compreender....; Produzir...” (CRUZ e MORAIS, 2020, p. 213);
- Recurso(s) Didático(s) - ferramentas utilizadas na elaboração das atividades, como “vídeo em Libras com legenda, livro impresso, cartazes com imagens, projetor de slides, quadro, figuras” (CRUZ e MORAIS, 2020, p. 213).
- Procedimentos - etapas da aplicação das atividades pelo professor. Nessa etapa, o professor deve antes refletir sobre o gênero discursivo escolhido, baseando-se na proposta de Ramos (2004): Apresentação, Detalhamento e Aplicação;
- Atividade(s) proposta(s) – roteiro/resumo do planejamento, pois organiza em etapas como cada tarefa será aplicada, com base em Ramos (2004), “seguindo as informações apresentadas no item 7 (procedimentos)” (CRUZ e MORAIS, 2020, p. 214);
- Avaliação - primeiro o professor precisa pensar que tipo de avaliação será aplicada, alinhada em prol do desenvolvimento e aprendizagem dos alunos (CRUZ e MORAIS, 2020, p. 214). Para isso, além de pensar na avaliação dos alunos, o professor precisa fazer uma autoavaliação, uma vez que avaliação não termina na finalização de uma tarefa ou de uma prova, mas durante todo o percurso escolar, desde do Planejamento de Atividades até sua aplicação;

- Observações importantes - o professor pode fazer comentários sobre quais suas preocupações com relação ao aluno ou a produção de atividades para conseguir estabelecer hipóteses em determinadas situações ou possíveis problemas em sala de aula. Nesse sentido, “deve ser utilizado pelo professor para incluir esclarecimentos, hipóteses, preocupações ou observações sobre a proposta de ensino” (CRUZ e MORAIS, 2020, p. 214).

Dessa forma, o planejamento da criação da oficina foi feito com base na incorporação das 10 etapas do modelo de Plano de Atividades, nas quais se verificarão as necessidades de cada aluno no decorrer da oficina, e o professor poderá modificar e recriar atividades, “portanto, avaliação e tomada de decisões são componentes onipresentes durante todo o ciclo” (RAMOS, 2017, p. 795).

Seguindo o modelo de Plano de Atividade de Cruz e Moraes (2020), a oficina possibilitará ao estudante surdo realizar atividades de leitura no contexto nos quais aplicará uso da língua assimilada. Assim, ao desenvolver as habilidades de leitura, o surdo será apto a compreender e a fazer uso de expressões formais voltadas para o contexto do mercado de trabalho. Com base nessas premissas, a oficina terá como objetivos: aprimorar a capacidade leitora em inglês dos gêneros escritos (Curriculum Vitae e Carta de apresentação) necessários ao contexto do mercado de trabalho e produzir esses gêneros textuais com competência.

Além disso, tomou-se necessária a busca por outros cursos e oficinas de inglês instrumental para surdos relatadas em trabalhos acadêmicos e em sites de idiomas, em prol de se fazer uma comparação entre os cursos e oficinas pesquisadas com a oficina projetada neste estudo, para desenhar o produto e promover sua realização.

OFERTA DA OFICINA PARA ALUNOS SURDOS

O ponto central da oficina concentra-se na apresentação de diferentes textos presentes na vida cotidiana, buscando sua contextualização no processo de ensinagem/aprendizagem de leitura para fins Específicos pois “quando dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma linguística e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares” (MARCUSCHI 2008, pg. 155), concepção prevista por Bronckart (1999, p. 103) de que “a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas”.

Com relação à organização da oficina, foi oferecido para alunos do Ensino superior, que tenham interesse na língua inglesa para o mercado de trabalho, com carga horária total de 20 horas. Os

materiais e atividades são autênticos, criados para o próprio curso e disponibilizados no Google Sala de Aula (*Google Classroom*) para atividades assíncronas. As aulas síncronas serão ministradas em língua de sinais, uma vez por semana, com duração de 2h00min, pela Plataforma Zoom ou Google Meet.

Serão produzidos vídeos dos conteúdos e uma apostila digital em Libras/Português/Inglês pelo professor/pesquisador, Phillipe David Rodrigues Alves, que também ministrará as aulas remotas, sem a necessidade da presença de um intérprete de Libras, como uma forma de ampliar as possibilidades de interação entre professor e aluno no momento da mediação.

Segue a organização do conteúdo:

- **Sujeitos Surdos no mercado de trabalho: conceito e produção de Curriculum Vitae em inglês**
– trabalhará a compreensão e produção do gênero textual Currículo Vitae (CV).

A oficina se baseia na perspectiva de uma abordagem sistêmico-funcional da língua (HALLIDAY, 1994), possibilitando o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita do aprendiz surdo, por meio de uma linguagem instrumental e funcional adequada ao contexto do mercado de trabalho.

3.5 PRODUÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS QUE COMPORÃO A OFICINA

Como informado, visando atender às necessidades do aprendiz surdo, no que diz respeito a materiais didáticos para o ensino dos gêneros textuais curriculum vitae e carta de apresentação em inglês, serão produzidos conteúdos e atividades em vídeo e em inglês/português.

Serão elaborados também exercícios que contemplem atividades de leitura e produção textual, com base nas etapas de ensino baseado em gêneros textuais, conforme Ramos (2004), a saber: Apresentação, Detalhamento e Aplicação dos gêneros, com foco na língua inglesa para Fins Específicos.

Ao selecionar gêneros textuais presentes no cotidiano, possibilitará a compreensão textual dos alunos surdos, levando em conta suas especificidades linguísticas e culturais e as especificidades dos gêneros abordados.

4.1 LEVANTAMENTO DE DADOS SOBRE A EXISTÊNCIA DE CURSOS E OFICINAS DE LÍNGUA INGLESA, DESTINADOS AO DESENVOLVIMENTO DA HABILIDADE DE LEITURA E ESCRITA A ALUNOS SURDOS

Antes da produção do Plano de Atividades, como resultado prévio à presente pesquisa, foi realizado um levantamento sobre a existência de produções acadêmicas abordando inglês para fins específicos para surdos, com o tema voltado para o mercado de trabalho. A consulta no portal de Periódicos da Capes e da Scielo, entre os meses de janeiro e fevereiro de 2022, revelou a inexistência de produções com relação às seguintes palavras-chaves: ensino, língua instrumental, inglês, educação de surdo e mercado de trabalho.

O mesmo procedimento foi realizado na plataforma do Google Acadêmico, onde foram selecionados 7 artigos sobre língua inglesa instrumental para surdos, em um rol de 10 artigos encontrados, conforme apresentado no capítulo anterior, sintetizados a seguir:

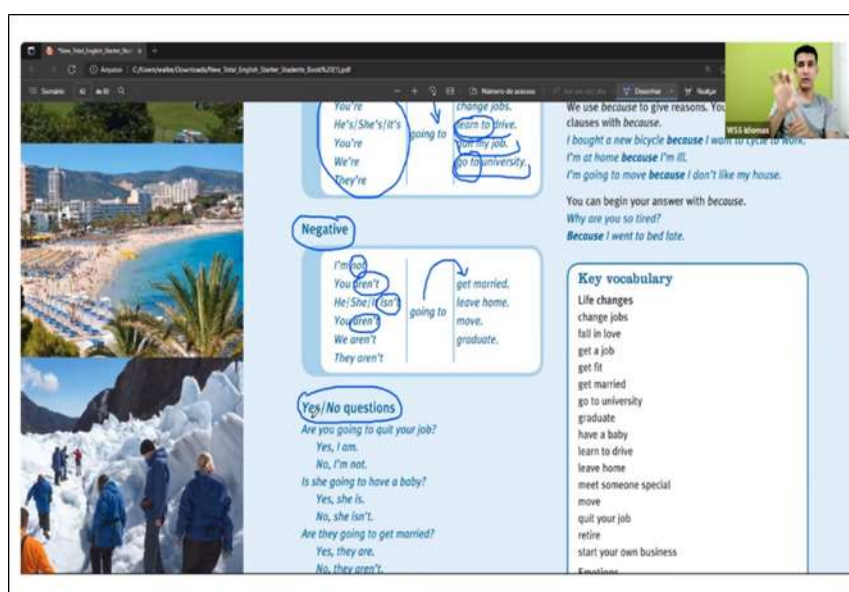
- No texto “A aprendizagem colaborativa de inglês instrumental por alunos surdos” (SILVA, 2017), relata-se sobre o projeto de curso de inglês para surdos da Universidade Federal de Goiás (UFG);
- No artigo “A ostra se abriu: percepções de alunos surdos sobre seu processo de aprendizagem de língua inglesa em um curso a distância”, Xavier e colaboradores (2014) destacaram a importância de matérias e currículo pragmático de ensino de língua inglesa para os surdos, tendo em vista que o material e o currículo pragmático apresentados nos dois textos acadêmicos são produzidos e avaliados pelos professores dos respectivos cursos;
- As produções “Reflexões sobre o ensino de língua inglesa para estudantes surdos brasileiros” (PINTO e SILVA, 2017), “O aprendizado de língua inglesa pelo aluno surdo” (MARIOTTI e MOTTER, 2019), “O ensino da língua estrangeira na educação de surdos” (PEREIRA, 2015), “Descrição de desenvolvimento linguístico em língua inglesa por seis surdos” (MORAES et al. 2012) e “Desafios e possibilidades do ensino da língua inglesa para surdos” (CARVALHO et al., 2014) retratam as dificuldades e os desafios encontrados ao ensinar língua inglesa para um público cuja sua L1 é a língua de sinais e a importância do inglês instrumental para surdos no mundo globalizado e no mundo do mercado de trabalho.

Com relação a outro levantamento sobre a existência de cursos e oficinas de língua inglesa, destinados ao desenvolvimento da habilidade de leitura a alunos surdos, foram lançadas as seguintes palavras-chave na plataforma Google: curso de idiomas para surdo, inglês para surdos, inglês instrumental para surdos.

- O primeiro curso encontrado foi um curso de chamado WSS (Walker de Souza Silva) IDIOMAS, fundado por um surdo brasileiro que tem suas iniciais no nome e oferece aulas remotas de inglês, para nível básico até pré-intermediário no formato.

O material utilizado nos níveis Básico I e II é o livro *New Total English Starter – Students Book Pack (+ ActiveBook)*, lançado por Jonathan Bygrave (2012), e nos níveis pré-intermediários I e II é o livro *New Total English Pre-Intermediate Students' Book with Active Book*, de Araminta Crace (2011). A carga horária de cada nível é 25 horas no período de 5 meses a 6 meses, com aulas no horário noturno.

Figura 8: Imagem do material do curso de idiomas de Inglês WSS



Fonte: Imagem retirada do site do Curso de Idiomas – WSS IDIOMAS (s/d.)².

- O segundo identificado foi o Curso de Inglês Instrumental para Surdos, oferecido pela Universidade Federal de Goiás (UFG) e realizado de segunda-feira a quarta-feira em 2017, de forma presencial, na sala 31 do Bloco Cora Coralina da Faculdade de Letras da UFG. A duração do curso da UFG era de um 1 semestre, com carga horária de 60 horas.

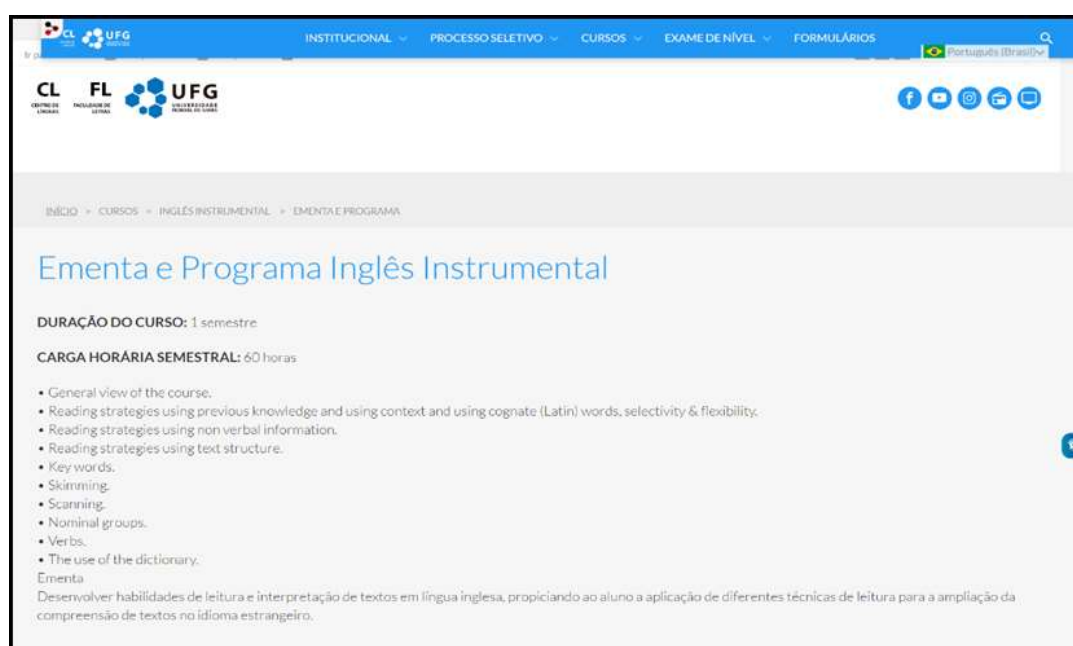
Figura 9: Site com informações do curso de inglês instrumental para surdos.



Fonte: site do Centro de Línguas da UFG - Universidade Federal de Goiás³.

A ementa do curso aborda estratégias de leitura verbal e não verbal e de interpretação de textos em inglês, palavras cognatas, palavras-chave, Skimming, Skanning, classe de palavras e verbos (SUPALLA, 1978). No final do curso, esperava-se que aluno surdo adquirisse habilidades de leitura e interpretação de textos em língua inglesa por meio da implementação de diferentes técnicas de leitura com intuito de desenvolver a compreensão de textos no idioma estrangeiro.

Figura 10: Ementa e programa do curso de inglês instrumental da UFG.



Fonte: site do Centro de Línguas da UFG - Universidade Federal de Goiás⁴

Não foi encontrado no site o material didático utilizado no curso de língua inglesa para surdos. O semestre do curso foi dividido em 8 estágios. Nos estágios de 1 a 4, abarca as unidades de 1 a 12 do livro de nível básico *“English File third edition: Elementary”* (SELIGSON et al., 2012). Nos estágios de 4 a 8, contemplam as unidades de 1 a 12 do livro de nível intermediário *“English File third edition: English File - Pre-Intermediate”* (SELIGSON et al., 2015).

Ambos os cursos utilizam livros voltados para o público ouvinte, tendo em vista que os livros vêm acompanhados de tarefas de compreensão auditiva (*Listening*) dentro do CD-ROM. Foi possível observar que, com relação aos cursos de inglês para surdos pesquisados, a ementa curricular do curso da UFG é mais compatível com o formato da proposta do produto final desta pesquisa (Oficina de inglês instrumental voltado para os surdos), tendo em vista que este produto final se baseia nas estratégias e habilidades de leitura instrumental e de produção textual em língua inglesa (SANTOS et al., 2019).

Silva (2017) reporta que, além de não haver um livro de ensino de língua inglesa adequado para os surdos no curso de inglês instrumental na UFG, não havia dentro de sala de aula um profissional de educação fluente em Libras. Como consequência, esse profissional buscou outros recursos visuais como revistas e histórias em quadrinhos para elaborar o material didático e a Universidade disponibilizou um intérprete de Libras educacional (CL FL UFG. s/d.; SECOM UFG. s/d.).

Figura 11: Material didático do curso de inglês instrumental para Surdos - UFG.



Fonte: Silva (2017, p. 131-155).

Embora o curso da UFG se assemelhe à proposta do produto deste trabalho acadêmico, a oficina de Língua inglesa para surdos voltado para o mercado de trabalho proposta para desenvolver competências de leitura e produção de textos em língua inglesa se diferencia do curso da UFG, pois o pesquisador (Phillipe David Rodrigues Alves) e a orientadora desta pesquisa (Osilene Maria de Sá e Silva da Cruz), que atuarão como os professores da Oficina, têm experiência na área de educação de surdos e fluência em Libras e a produção de materiais pedagógicos autênticos será realizada pelos proponentes das oficinas, como se verificará em alguns exemplos na seção 4.3.1 Materiais para o currículo e 4.3.2 Materiais para a carta de apresentação.

4.2 PLANO DE ATIVIDADES E O PLANEJAMENTO DA OFICINA

Antes do planejamento das atividades, fez um levantamento de existência de cursos e oficinas em Língua inglesa para surdos, esta pesquisa se preocupou em fazer um levantamento sobre o interesse dos surdos sobre a temática “Inglês voltado para o mercado de trabalho”, por meio da divulgação de postagem de vídeo em Libras nas redes sociais do *Facebook* e *Instagram*, como mostra a figura a seguir.

Figura 12: Resultado do questionário para a construção da oficina.



Fonte: Questionário divulgado no Instagram⁵

A elaboração do vídeo foi dividida em 3 etapas. Na primeira, foi elaborado um roteiro curto para esclarecer a importância do projeto da pesquisa no ensino de língua de inglesa instrumental, abrangendo o mercado de trabalho na educação de surdos, com a seguinte pergunta em Libras/português direcionado ao público surdo: “Surdos, vocês querem aprender o inglês voltado para

o mercado de trabalho?”. A segunda etapa foi a construção do vídeo em Libras/Português em três momentos: 1. gravação em Libras, 2. inclusão da legenda em Português e 3. inserção do plano de fundo, realizada no aplicativo “Capcut”. A terceira etapa consistiu na postagem do vídeo por dois dias, nos dias 11 e 12 de abril. As 12 pessoas surdas que responderam a enquete confirmaram o seu interesse pelo curso.

Como resultado do planejamento da Oficina, foi organizado um Plano de Atividades, baseado nas pesquisas de Cruz e Moraes (2020), como intenção de produzir materiais didáticos autênticos. O plano de atividades foi construído e pensado sobre os seguintes aspectos: identificação e duração da atividade, tema, gênero discursivo, público-alvo, objetivos, recurso didático utilizado, procedimentos utilizados, atividades propostas, avaliação e observações importantes.

Quadro 5: Plano de atividades (CRUZ e MORAIS, 2020)

Professor Phillipe David Rodrigues Alves	As aulas sobre o Curriculum Vitae foi divididas em 3 partes: Apresentação, desenvolvimento e Aplicação (produção) (RAMOS, 2004).
Tema: Mercado de trabalho	
Gênero textual: Curriculum Vitae	
Objetivo(s): o aluno do curso deverá estar apto a: • Identificar as características do gênero currículo Vitae em inglês • Reconhecer a importância do currículo Vitae • Conhecer a funcionalidade do currículo Vitae em inglês • Utilizar recursos linguísticos da língua inglesa recorrentes nos gêneros textuais do Curriculum Vitae • Produzir curriculum vitae na modalidade a escrita da língua inglesa.	
Recurso(s) Didático(s) utilizado(s): Apostila elaborada pelo pesquisador/professor contendo Curriculum Vitae, no formato de vídeos em Libras/inglês.	
Procedimentos: • Apresentação do tema perguntando para os alunos qual importância do inglês para o mercado de trabalho? • Abordagem do assunto texto formal e informal por meio do gênero currículo e mensagem de Whats App. • Explicação sobre como montar um Curriculum Vitae. • Realização de atividades leitura e produção textual em Libras	
Atividade(s) proposta(s): a partir de Ramos (2004)	

Apresentação:

Na primeira etapa, Apresentação: no pre-talk, antes de iniciar a leitura do texto em inglês, o professor de língua inglesa começou uma conversa prévia com os alunos sobre os gêneros, currículo e suas funcionalidades, perguntando-os se eles conhecem ou não os contextos onde esses gêneros textuais circulam. Em seguida, o professor fez uma exposição sobre os gêneros textuais, suas estruturas textuais e conceitos de palavras em inglês, bem como palavras formais e informais, junto com as imagens. O professor perguntou em Libras se os alunos conhecem outras palavras em inglês com o significado parecido.

Desenvolvimento:

Na segunda etapa, o Desenvolvimento: no *reading*, o professor apresentará as etapas de desenvolvimento de leitura, sendo que a primeira parte focará nas palavras-chave, na construção sintática do texto currículo, no tempo verbal, na segunda parte, a leitura se concentrará em mostrar os principais acontecimentos do texto, da língua inglesa, colaborando com o entendimento do texto e da construção da compreensão.

Aplicação (Produção):

Na terceira etapa, a Produção: no primeiro momento, o aluno irá recontar em Libras o texto currículo lido. Depois, irá discutir com os outros colegas surdos o que eles entenderam do texto. No segundo, o aluno fará exercícios de interpretação relacionado com o texto discutido anteriormente com intuito de o professor avaliar o domínio dos alunos sobre o texto e da língua.

Avaliação:

Avaliação ocorrerá por meio das atividades realizadas e pela participação dos alunos durante as aulas remotas.

Observações importantes

A preocupação do pesquisador é se essa oficina ampliará a compreensão textual do aluno ao trabalhar o gênero Curriculum Vitae, tendo em vista que a temática mercado de trabalho se concerne a necessidade do estudante surdo.

PERFIL DOS PARTICIPANTES E SUAS COLABORAÇÕES NA PESQUISA

Surdos jovens e adultos Graduandos, graduados, pós-graduandos (lato sensu e stricto sensu) interessados em elaborar currículo em língua inglesa.

4.3 PRODUÇÃO DE MATERIAIS PARA AS OFICINAS

Este produto de pesquisa se distingue dos demais cursos pesquisados, Curso da UFG e o Curso de WSS IDIOMAS (s/d.), pois a oficina terá como tema o mercado de trabalho, criou o canal do Youtube do pesquisador chamado Workbook: English for Business for Deaf (s/d.) (Apostila: Inglês para Negócios para Surdo), criado em novembro de 2021, que será postada os links dos vídeos na plataforma do *Google Classroom* e também haverá exercícios com *QR Code* para direcionar o aluno surdo ao vídeo da apostila em caso de dúvida (THE QR CODE GENERATOR. s/d.). Para ilustrar, veja a figura abaixo:

Figura 13: Vídeo e canal do Youtube para a construção da apostila.



Fonte: Canal do Youtube chamado Workbook: English for Business for Deaf⁶

Para disponibilização dos vídeos foi pensado no local que ficaria armazenado os vídeos, logo, como forma de solucionar essa questão, resolveu criar um canal no Youtube para funcionar como apostila virtual. A criação do canal foi estabelecida em três momentos: O primeiro, foi criado o Slogan no Paint 3D. Antes da criação do Slogan, foi resolvido que o seu design teria que está relacionado com elementos do tema (trabalho), como resultado disso se construí uma engrenagem por meio da ferramenta do Paint 3D de formas geométricas, depois disso escreveu-se em letras vermelhas o nome do canal do youtube da apostila com a abreviação do nome: Workbook: English for Business for Deaf (EFBD) - Apostila: Inglês para Negócios para Surdo (IPNS) – e abaixo disso desenhou-se mãos coloridas para representar a cultura surda. Na segunda etapa, foi criar uma conta no Youtube, resolveu-se se criar uma conta de conteúdos, na parte de edição do canal se colocou o slogan da apostila e programou na parte da personalização da publicação que os vídeos teriam no canto inferior o slogan do canal. Veja abaixo:

Figura 14: Marca-d'água do vídeo



Fonte: Canal, Workbook: English for Business for Deaf, do Youtube Studio⁷

No terceiro momento, programou-se que os vídeos do canal estariam como a faixa de privados, ou seja, só disponíveis para os alunos inscritos na oficina. A etapa do vídeo pertencente à apostila exemplificado anteriormente foi dividida em 3 etapas. Primeira etapa, para a criação de um roteiro sobre como começar a escrever uma carta de apresentação em Inglês. Segunda etapa, para a realização do vídeo em Libras/Português estabelecido em 3 tarefas: a gravação em Libras, a inserção da legenda em Português e a inclusão do plano de fundo em branco, produzida no aplicativo “Capcut”. Terceira, para a postagem do vídeo, senso que, após a postagem, copiou-se o link criado e o colocou no site “QR Code Generator” para se gerar um QR Code do vídeo (THE QR CODE GENERATOR. s/d.)

Veja a seguir os materiais construídos, com base no planejamento da Oficina:

Etapa de Pré-leitura

Nesta etapa, a realização do pre-talk será realizando em Libras, a partir do entendimento do surdo sobre o tema.

1. Vocês conhecem essa palavra-sinal?

Figura 15: Palavra-sinal “Labour Market” (Mercado de Trabalho)



Fonte: Imagem de autoria própria

2. O que você sabe sobre a palavra-sinal Mercado de Trabalho?
3. Você já enviou um Curriculum Vitae?
4. Como foi a seleção de emprego?
5. Você conseguiu o emprego?

6. Na sua opinião, é importante dominar a Língua Inglesa para conseguir um emprego com melhor salário?
7. Que significa a palavra-sinal formal? O que significa a palavra-sinal informal? Identifique a sentença formal e a sentença informal nas imagens abaixo?

Figura 16: Imagem da palavra-sinal “want” (querer)



Fonte: Imagem de autoria própria

I wanna (want to) ask you a favor (Eu quero te pedir um favor).

Figura 17: Palavra-sinal “require” (requerer, precisar e necessitar)



Fonte: Imagem de autoria própria

I require a favor from my own boss (Eu preciso pedir um favor do meu próprio chefe).

ETAPA DE LEITURA

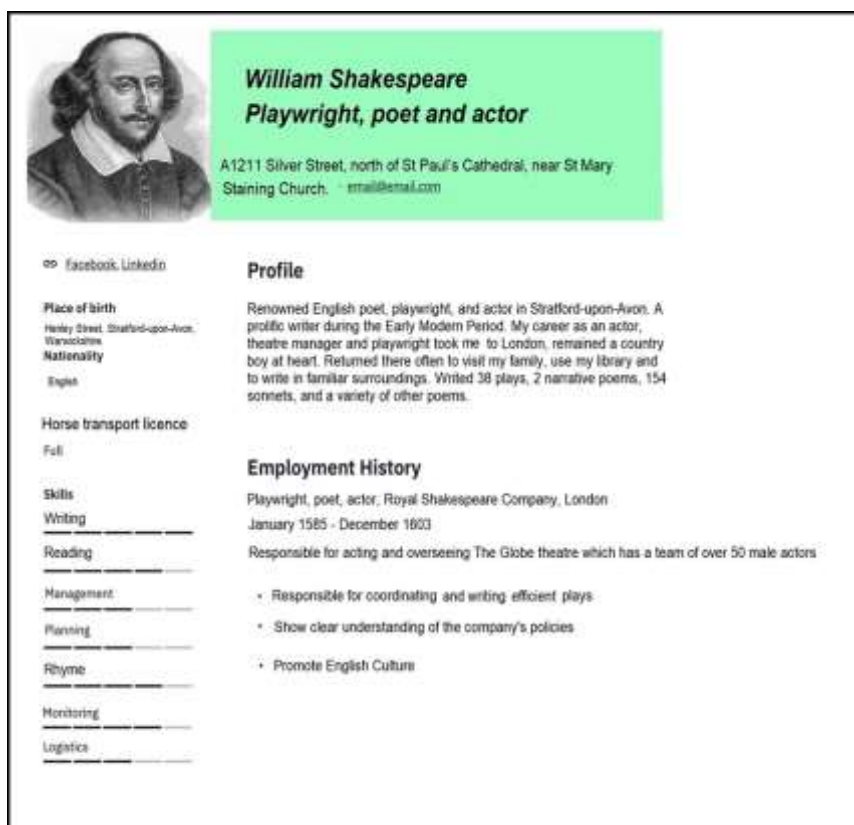
No Reading, os alunos lerão um texto do gênero mensagem de Whats app e um outro do gênero Curriculum Vitae. Depois, eles debaterão em Libras sobre os dois textos.

Figura 18: O texto do Gênero digital mensagem de Whats app



Fonte: imagem do site do Big Business English⁸

Figura 19: O currículo de Shakespeare



Fonte: O currículo do Shakespeare foi feito pelo próprio pesquisador

8. Quais são os nomes deles?

8. Identifique o texto formal e informal?

9. Onde cada texto circula com mais frequência?

10. Que palavras dos dois gêneros você conhece? Tem outras palavras que você conheça com significado similar? Explique aos outros estudantes.

ETAPA DA APLICAÇÃO - PRODUÇÃO ESCRITA

According to the sample of Shakespeare's curriculum, write your own Curriculum Vitae (A partir do modelo do currículo de Shakespeare, faça o seu próprio Currículo Vitae).

Quadro 7: Template para montagem do seu Currículo Vitae

Photo (foto)	Name (nome):
	Job required (emprego desejado):
	Address (endereço):
Profile (perfil):	
Employment history (histórico profissional):	
Skills (habilidades):	

Fonte: Template para construção do Curriculum Vitae - autoria própria

Além disso, a aplicação da oficina tem como propósito descrever e analisar dados a respeito dos alunos surdos, sobretudo quanto às abordagens educacionais em língua inglesa na área da surdez.

4.3.1 MATERIAIS PARA A OFICINA DE CURRÍCULO VITAE

Para as produções dos textos Curriculum Vitae foram feitas no Paint 3D.

Figura 20: Resultado da criação dos textos do Curriculum Vitae (CV).



Fonte: autoria própria

Antes da realização das produções das imagens, pensou-se em quais personagens estariam presentes nos textos do Curriculum Vitae (CV). Como forma de identificação para a facilidade de assimilação desse gênero textual, foi escolhido o CV do pesquisador/professor, chamado Phillipe David Rodrigues Alves. Para a elaboração do outro currículo, foi selecionado o CV de William Shakespeare para que os alunos ampliem a sua bagagem cultural.

Com relação à apresentação do CV, durante o processo do currículo, refletiu-se sobre tonalidade mais neutras, como o azul e o verde, com linhas retas, em formatos geométricos, e depois coloridas de azul no currículo do professor/pesquisador e verde no currículo de Shakespeare para criar um designer no currículo mais profissional. Como forma didática, recriamos o CV do professor/pesquisador, colocando marcações coloridas, com intuito de ilustrar as estruturas textuais para a montagem do currículo. A visualização das imagens do currículo do professor/pesquisador com uma qualidade melhor está disponível na seção dos anexos e a de Shakespeare no exemplo do resultado do plano de atividades.

4.3.2 OS FORMULÁRIOS DO GOOGLE FORMS

Antes das oficinas, foi utilizado um questionário semiestruturado com perguntas pré e pós-oficina feitas através do Google Forms para obter a opinião dos alunos sobre a língua inglesa, incluindo sua experiência de aprendizado e para avaliar a eficácia das oficinas. Após a coleta de dados com o primeiro questionário, foi elaborado um plano de atividades para iniciar a primeira oficina.

O professor e pesquisador Phillipe David Rodrigues Alves ministrou aulas remotas sem a necessidade de um intérprete de Libras, a fim de aumentar as oportunidades de interação entre professor e aluno durante a mediação. O Google Forms, que foi aplicado remotamente por várias plataformas digitais, incluindo Facebook, Instagram e WhatsApp. O formulário preliminar de inscrição ficou disponível até o dia 4 de janeiro, com três turmas (A, B e C) oferecidas em três turnos (manhã, tarde e noite), e a oficina começou em 5 de janeiro. Dos 8 surdos inscritos, apenas 5 participaram da oficina - 2 na Turma A pela manhã e 3 na Turma C à noite - e não houve matrículas para a Turma B. Para preservar a privacidade dos participantes, o artigo utilizou letras e números para identificá-los de acordo com a ordem e matrícula das turmas. O formulário preliminar incluiu as seguintes perguntas:

- 1) Qual é o seu nível acadêmico máximo?
- 2) Qual(is) curso(s) de nível superior você já fez?
- 3) Qual é a sua experiência com a língua inglesa?
- 4) Qual é o seu interesse pela oficina?

A seguir, serão mostradas as transcrições das respostas dos alunos à pergunta sobre o nível acadêmico de cada participante.

C1= Graduação Completa.

C2= Especialização Incompleta.

A1= Graduação Completa.

A2= Especialização Incompleta.

C3= Especialização Completa.

A3= Graduação Incompleto.

C4= Graduação Incompleto.

C5= Graduação Incompleto.

Depois disso, perguntou-se o nível superior que eles já fizeram, eles responderam o seguinte:

C1= Pedagogia bilíngue.

C2= Letras Libras.

A1= PEDAGOGIA.

A2= Tradução de texto em Português para Libras.

C3= Ciência Política

A3 = Letras Libras

C4= Artes Visuais

C5= Licenciatura em Matemática

Percebemos que a maioria dos matriculados eram alunos de graduação na área da educação. No entanto, o C3 é da área da ciência política, e está cursando teologia.

Foi solicitado um comentário sobre a experiência deles com a Língua Inglesa. Eles disseram:

C1= Eu sei pouco Inglês, mas eu já fui para os Estados Unidos.

C2= Eu faço curso de Língua Americana de Sinais.

A1= Eu já fiz curso de inglês.

A2= Eu tive contato com Inglês na escola.

C3= Eu já fiz curso de inglês.

A3= Eu já fiz curso de inglês.

C4= Eu já fiz curso de inglês.

C5= Eu jogo jogos eletrônicos com legenda em inglês.

Foi observado que os participantes inscritos na oficina possuíam níveis de língua inglesa entre básico e pré-intermediário. Durante a análise das respostas, notou-se que o participante C2 não entendeu a pergunta. Com base na minha experiência como professor de Língua Inglesa para surdos, percebo que alguns alunos acreditam que as aulas devem incluir tanto a Língua Americana de Sinais quanto a Inglesa. Para o participante C5, a aprendizagem do inglês é uma questão afetiva, pois ele tem facilidade em aprender vocabulário através de jogos (QUEVEDO-CAMARGO; SILVA, 2017).

Nesse contexto Krashen (1985) sugere que a eficácia do ensino de línguas depende da imersão do aluno na língua-alvo, que no caso dos surdos é a língua estrangeira, considerando também seus conhecimentos em L1 e L2. Essa abordagem permite que o aluno adquira conhecimento sobre a língua para compreender e discutir ideias abstratas, facilitando a assimilação do conteúdo. Embora alguns participantes tenham mencionado já ter feito cursos de inglês e o participante C1 ter relatado ter viajado para os Estados Unidos, seus conhecimentos em vocabulário e estruturas frasais eram limitados. Segundo Krashen (1985), a ineficácia de outros programas de ensino de línguas pode ser atribuída ao uso da tradução como principal estratégia pedagógica, sem que o aluno compreenda os conceitos da língua-alvo. Isso ocorre porque as palavras são simplesmente traduzidas para a L1 sem contexto, o que pode dificultar a assimilação do conhecimento.

Perguntou-se qual era o interesse deles por essa Oficina de inglês, ao que afirmaram:

C1= Eu gostaria aprender mais sobre a Língua inglesa.

C2= Aprimorar o meu inglês.

A1= Eu gostaria de aprender a elaborar o Currículo vitae em Inglês.

A2= Aprender a ler e a escrever um currículo em Inglês.

C3= Eu gostaria de aprender a montar o Currículo vitae em Inglês.

A3= Aprender Língua Americana de Sinais.

C4= Eu queria aprender a escrever melhor em Inglês, porque preciso do Inglês para entrar no mestrado.

C5= Eu quero aprender Inglês para entender melhor os jogos eletrônicos.

Podemos observar que a maioria dos alunos matriculados demonstrou interesse em aprimorar suas habilidades de leitura e escrita em língua inglesa (KOZMA, 2014). Por exemplo, os participantes A2 e C2 tinham interesse em melhorar suas habilidades de leitura, enquanto os inscritos A1, C3 e C4 estavam interessados em aprimorar suas habilidades de escrita. Além disso, todos os alunos matriculados esperavam que a aula fosse prática, pois entendiam que a linguagem faz parte de um processo dialógico.

Ao término da oficina, os 5 participantes (C2, A1, A3, C4 e C5) receberam um formulário de avaliação, mas somente 4 responderam (C2, A3, C4 e C5). O objetivo das perguntas era que os alunos avaliassem

a si mesmos, o professor e os resultados das atividades realizadas. As perguntas que orientaram a atividade após o término da oficina foram as seguintes:

- 1) Qual foi o seu nível de dedicação e de participação na oficina?
- 2) Qual foi o seu nível de aprendizado em Língua Inglesa no início da Oficina?
- 3) Qual foi o seu nível de aprendizado em Língua Inglesa no final da Oficina?
- 4) Qual foi o nível de contribuição que a oficina deu para o aprimoramento de sua habilidade/conhecimento em Língua Inglesa?
- 5) O professor mostrou ter conhecimentos sobre os conteúdos?
- 6) As aulas foram claras e organizadas?
- 7) O professor estimulou o interesse dos alunos?
- 8) O professor administrou bem o tempo durante as aulas?
- 9) O professor foi acessível e prestativo?
- 10) A avaliação foi rápida e ofereceu comentários úteis?
- 11) Qual é o nível de fluência em Libras do professor?
- 12) Os objetivos foram claros?
- 13) O conteúdo da oficina foi bem organizada e bem planejado?
- 14) O material didático da oficina foi adequado para os alunos surdos?
- 15) Você gostou da oficina?
- 16) Você gostaria de participar novamente dessa oficina?
- 17) O que você poderia melhorar na oficina?

Veja algumas repostas dos coletadas dos participantes:

Você gostou da oficina?

2 respostas

yes

Amei! Quero de novo!

Você gostaria de participar novamente dessa oficina?

4 respostas

yes

Yes

Sim!

Talvez sim

O que você poderia melhorar na oficina?

4 respostas

I don't know

Pra mim n precisa, so pode treina melhor a libras

Mais libras

geralmente

(Fonte do google forms: https://docs.google.com/forms/d/1bax0iPGrjvJF9jhB_7YUmFBLum-uVdnEIILJCrvFf1o/edit#responses, acesso: 21/03/2023)

A maioria dos participantes da oficina expressou interesse em aprimorar suas habilidades em leitura e escrita de língua inglesa. Alguns alunos, como A2 e C2, estavam mais interessados em melhorar a leitura, enquanto A1, C3 e C4 esperavam melhorar a escrita. Todos os alunos queriam uma abordagem mais prática para a aprendizagem da língua, pois acreditavam que a linguagem é uma questão de diálogo (MARTIN, 2009).

Durante a oficina, que durou um mês, foi perguntado aos alunos sobre o nível de dedicação, habilidade e competência em língua inglesa no início e no final da oficina. A maioria respondeu que havia melhorado significativamente nesses aspectos, indicando excelência, bom ou ótimo desempenho. No entanto, como a oficina teve uma curta duração, os alunos perceberam que não houve muita profundidade no ensino de língua inglesa, embora tenham aprendido a montar um Curriculum Vitae. As respostas dos alunos sobre a parte pedagógica e a apresentação do material foram positivas, com

dois alunos expressando explicitamente que gostaram da oficina. Todos os alunos expressaram interesse em participar novamente da oficina, embora dois deles tenham mencionado que gostariam de mais atividades em Língua Americana de Sinais (Libras).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A oficina foi construída com base na pesquisa de artigos, teses, dissertações e monografias em plataformas acadêmicas (ex. Scielo, Periódicos Capes e Google Acadêmico) e foi cadastrada validada através de Projeto de Extensão Universitária (Proc. SigProj sob o no. 388231.2126.51214.20122022). A validação ocorreu através de cinco encontros realizados em janeiro de 2023, totalizando entre 16h a 20h para cada um dos cinco surdos voluntários.

O ensino praticado através da oficina visa capacitar alunos surdos que estejam nos diferentes cursos ensino superior (graduação, especialização, mestrado, doutorado). Esta atividade extensionista propiciará o público alvo a exercer construção de documentos acadêmico relevantes na língua inglesa, o Curriculum Vitae e uma Carta de apresentação, contemplando as atividades de ensino, pesquisa e extensão universitária. Os resultados estão em análise e gerará um artigo científico que se encontra em elaboração para ampla divulgação.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Ícaro Weimann; TORRES DA ROSA, Adriana Letícia. Reflexões sobre o gênero projeto de pesquisa de iniciação científica: uma experiência com a língua portuguesa no ensino fundamental. *Revista Caderno de Estudos e Pesquisa na Educação Básica*, v. 4, n. 1, p. 231-251, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/cadernoscap/article/view/239057> Acesso em: 09/06/2022.

ANTUNES, M. I. C. M. *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, p.227-326, 1992. Disponível em: https://dialogo.fflch.usp.br/sites/dialogo.fflch.usp.br/files/upload/paginas/BAKHTIN%2C%20M.%20GE%CC%82NEROS%20DO%20DISCURSO%201-%20co%CC%81pia_0.pdf Acesso em: 09/06/2022.

BARBARA, L., M. A. A. CELANI, H. COLLINS, M. SCOTT. A survey of communication patterns in the Brazilian business context. *English for Specific Purposes*, v. 15, n. 1, p. 57-71, 1996.

BARGIELA-CHIAPPINI, F.; NICKERSON, C. *Writing business: genres, media and discourses* Essex: Longman, 1999.

BRASIL. Índice das decisões de 1809. N. 29.- Resolução de Consulta da Mesa do Desembargo do Paço de 14 de julho de 1809. Disponível em:

https://bd.camara.leg.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/18321/collecao_leis_1809_parte2.pdf. Acesso em: 09/04/2022

BRASIL. PARANÁ. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. Grupos de estudos por área. Curitiba, 2007. FENEIS - Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos, Rio de Janeiro. *A importância dos Intérpretes da Linguagem de Sinais*. Impressão do Centro Gráfico do Senado Federal, Brasília - DF, 1988.

BRASIL. Decreto n.5.626, de 22 de dezembro de 2005. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 2005. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm Acesso em: 09/06/2022.

BRASIL. Lei n. 9. 394, de 20 de dezembro de 1996, *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 09/06/2022.

BRASIL. LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 1996b. Disponível em:

https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf Acesso em: 04/012022.

BRASIL. Lei n. 14.191, de 03 de agosto de 2021. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 04 de ago. de 2021. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/Lei/L14191.htm Acesso em: 09/06/2022.

BRASIL. Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf Acesso em: 06/9/2022

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. MEC, Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/download-da-bncc/> Acesso em: 09/04/2022

Centro de Línguas/FL/UFG. Curso de inglês instrumental para surdos. Disponível em:

<https://www.letras.ufg.br/n/94708-curso-de-ingles-instrumental-para-surdos>>>Acesso em: 09/04/2022

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Parâmetros Nacionais de Ensino de Língua Portuguesa, do terceiro ao quarto ciclo do ensino fundamental, Brasília: MEC, 1998, p. 19.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p

BROWN, H. D. Teaching by Principles: an interactive approach to language pedagogy. White Plains, NY: Longman, 2000.

BNCC. A educação é a base apud 1.ed. Currículo e educação integral na prática: caminhos para a BNCC de língua inglesa / Livia Pretto Mottin; Maria do Carmo Ferreira Xavier – 1. Ed. – São Paulo: Associação Cidade Escola Aprendiz, 2019.

CARVALHO, R. A. M. D. Desafios do ensino da língua inglesa para surdos. VIII Seminário de Línguas Estrangeiras: a formação e a prática de professores de línguas estrangeiras. Anais ... 2013. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/25/o/VIIISLE_08.pdf Acesso em: 09/11/2021

CARNEIRO, Marília Ignatius Nogueira; SOARES, Beatriz Ignatius Nogueira. As pessoas surdas e o mercado de trabalho. Revista Virtual de Cultura Surda, n. 20, p. 1-29, 2017. Disponível em: <https://editora-araraazul.com.br/site/admin/ckfinder/userfiles/files/4%C2%BA%20Artigo%20de%20M%20Carneiro%20%26%20B%20Soares.pdf> Acesso em: 09/11/2021

CAMPELO, A.R.S. Língua de sinais x Língua oral: comunicação no dia a dia. STROBEL, Karin Lilian; DIAS, Silvania Maia Silva. Surdez: abordagem geral. Rio de Janeiro: FENEIS, 1995.

CANAL DO YOUTUBE STUDIO CHAMADO WORKBOOK: English for Business for Deaf (s/d.). Disponível em: <https://www.youtube.com/channel/UC9JFzvPRhIDN94TpEyBpNbg> Acesso em: 09/11/2021

COE, Richard. M. The new rhetoric of genre: writing political briefs. In: JOHNS, Ann. M. (Ed.). Genre in the classroom: multiple perspectives, 2002. p. 197-210.

COSSON, Rildo. Círculos de leitura e letramento literário. São Paulo: Contexto, 2014.

COSTA, M. J. D.; GESSER, A.; VIVIANI, Z. A. Linguística aplicada ao ensino de línguas. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina/Curso de Licenciatura em Letras/Libras, 2007. Disponível em: https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificada/linguisticaAplicadaAoEnsinoDeLinguas/assets/429/Texto_Base_Ling_Aplic.pdf Acesso em: 06/10/2022.

CHIQUEINI, Siléia. Manual prático de Libras: Língua brasileira de sinais com tradução em inglês. Casa publicadora da Assembleia de Deus. Curitiba/PR, 2017.

CRUZ, Osilene Maria de Sá e Silva da. A Avaliatividade em pareceres de revista científica de Linguística: uma perspectiva sistêmico-funcional. Tese. (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudo da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP. 2012. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/13609/1/Osilene%20Maria%20de%20Sa%20e%20Silva%20da%20Cruz.pdf> Acesso em: 06/10/2022.

CRUZ, O. M. S; MORAIS, F. B. C. de; Unidade didática e plano de atividades: uma prática de resistência pedagógica para o desenvolvimento de sentidos em Libras e em Língua Portuguesa. Fragmentum, n.55, p. 201–223, 2020. Disponível em:

<https://periodicos.ufsm.br/fragmentum/article/view/47243/pdf> Acesso em: 06/10/2022.

DUDLEY-EVANS, T.; ST JOHN, M. J. Developments in English for specific purposes: a multi-disciplinary approach. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

DOMAGALA-ZYS'K, E., & KONTRA, E. H. (Ed.). English as a foreign language for deaf and hard-of-hearing persons in Europe. Wydawnictwo KUL, 2013.

DOMAGALA-ZYS'K, E., & KONTRA, E. H. (Eds.). English as a foreign language for deaf and hard-of-hearing persons: Challenges and strategies. Cambridge Scholars Publishing, 2016.

DE ALMEIDA, N.M. Gramática metódica da língua portuguesa. Ed. 14°. São Paulo: Edição Saraiva, 1962.

DE BARROS, Eliana Merlin Deganutti; TILIO, Rogério. Angela B. Kleiman; Francisco José Quaresma de Figueiredo. A colaboração na aprendizagem de Inglês Instrumental: Um estudo com alunos do curso de Letras: Libras da UFG In: JESUS, Dánie Marcelo de; FURNALETO, Lucimeire da Silva. (Org.). Educação Inclusiva: Ensino e Formação de Professores de Línguas. 1ed. São Paulo: Pontes Editores, 2019.

DE OLIVEIRA, Quintino Martins; DE FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma. Educação dos surdos no Brasil: um percurso histórico e novas perspectivas. Revista Sinalizar, v. 2, n. 2, p. 174-197, 2017. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/revsinal/article/view/50544> Acesso em: 09/04/2022

DE OLIVEIRA, Quintino Martins; DE FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma. O processo de ensino-aprendizagem de português escrito para surdos em sessões de tandem. Revista Linguagem & Ensino, v. 23, n. 4, p. 1179-1203, 2020. Disponível em:

<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/download/18511/12037> Acesso em: 09/04/2022

DENNIS, Robert. Big Business English. s/d. Disponível em: <https://bigbusinessenglish.com/> Acesso em: 09/04/2022

RODRIGUES, Phillipe. Divulgação da enquete no Facebook sobre o interesse na oficina de inglês instrumental. s/d. Disponível em: <https://www.facebook.com/phillipe.ro> Acesso em: 11/04/2022

PHILS_PATTERSON. Enquete no Instagram sobre o interesse na oficina de inglês instrumental. s/d. Disponível em: https://www.instagram.com/phils_patterson Acesso em: 11/04/2022

FELIPE, Tanya Amara; MONTEIRO, Myrna S. O discurso verbo-visual na língua brasileira de sinais - Libras. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2176-45732013000200005&script=sci_abstract&tlng=pt
Acesso em: 21 fevereiro 2022.

FELIPE, TANYA AMARA; MONTEIRO, MYRNA. Libras em Contexto: Curso Básico - Livro do Professor. ed. 6. Brasília/DF: Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos, MEC: SEEP, 2007. <https://repositorio.faculdadefama.edu.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/13/Libras%20em%20contexto%20Livro%20do%20professor.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

FERNANDES, Eulália. Linguagem e surdez. Porto Alegre, Artmed, 2003.

FERNANDES, Sueli. Avaliação em língua portuguesa para alunos surdos: algumas considerações. s/d. Disponível em:

[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/janeiro2013/otp_artigos/sueli_fernandes.p](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/janeiro2013/otp_artigos/sueli_fernandes.pdf)
df Acesso em: 06/07/2022

FIRTH, J. R. Context of situation. In: FIRTH, J. R.: The tongues of men & speech. Oxford: Oxford University Press, 1966.

FUZER, C.; CABRAL, S. R. S.; OLIONI, R. da C. A seleção brasileira de futebol a serviço da cerveja: análise multifuncional de texto na perspectiva da gramática sistêmico-funcional. Calidoscópio, v. 9, n. 3, p. 188–197, 2011. Disponível:

<https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2011.93.03> Acesso em:
06/07/2022

FUZER, C. Bilhete orientador como instrumento de interação no processo ensino-aprendizagem de produção textual. Letras, v. 22, n. 44, p. 213–245, 2012. Disponível em:

<https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/12198> Acesso em: 06/07/2022.

Gil, Antônio Carlos, 1946- Como elaborar projetos de pesquisa. Antônio Carlos Gil. - 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002

FERREIRA-BRITO, L.; LANGEVIN, R. Negação em uma língua de sinais brasileira. XI Encontro Nacional de Lingüística. PUC/SP, Anais ... 1988.

FERREIRA-BRITO, L.; LANGEVIN, R. Sistema Ferreira Brito-Lavegin de transcrição de sinais. In: FERREIRA-BRITO, L. Por uma gramática de língua de sinais. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.

HALLIDAY, M. A. K. An introduction to functional grammar. 2nd ed. London: Hodder Education Publishers, 1994.

HALLIDAY, M. A. K. & MATTHIESSEN, C. M. I. M. An introduction to functional grammar. 3rd ed ed. London: New York: Arnold; Distributed in the United States of America by Oxford University Press, 2004

HALLIDAY, M. A. K. & MATTHIESSEN, C. M. I. M. *Construing Experience through meaning: A language approach to cognition*. London / New York: Continuum, 2006.

HEEMANN, Christiane. *Inglês instrumental (ESP): o uso de estratégias de leitura em um curso online*. Signo, v. 34, n. 56, p. 137-156, 2009. Disponível em:

<https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/787> Acesso em: 04/012022.

HUMPHRIES, T.; PADDEN, C.; O'ROURKE, T. *A Basic Course in American Sign Language*. TJ Publ. Inc., Silver Spring, MD, 1980.

KARNOPP, L. B. *Aquisição do parâmetro configuração de mão na Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS): estudo sobre quatro crianças surdas, filhas de pais surdos*. Dissertação (Mestrado em Linguística e Letras). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1995. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/60505/000862852.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: 04/012022.

KOZMA, Eliana Vianna Brito. EDITORIAL VOL. 11, Nº 2, 2014. *Caminhos em Linguística Aplicada*, v. 11, n. 2, p. iv-vii, 2014. Disponível em:

<http://periodicos.unitau.br/ojs/index.php/caminhoslinguistica/article/view/1983/1411> Acesso em: 04/012022.

KRASHEN, S. *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. *Language*, v. 64, n.1, p. 171-173, 1984.

LONGMAN, L. H. *When the mind hears: a history of deaf*. New York: Vintage, 1989.

LUCENA M.I.P.; TORRES A.C.G. *Ideologia monolíngue, mercantilização e instrumentalização da língua inglesa na alteração da LDB em 2017 e em anúncios publicitários de cursos livres*. *Revista Brasileira Linguística Aplicada*, v. 19, n. 3, p. 635-54, 2019. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbla/a/TFZtWBtdyRGVY45VVGMS9MG/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 04/012022.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARIOTTI, M.; MOTTER, R. B. *O aprendizado de língua inglesa pelo aluno surdo*. *Revista Temas & Matizes*, v. 13, n. 24, 2020. Disponível em:

<https://saber.unioeste.br/index.php/temasematizes/article/view/24464/16549>

Acesso em: 04/022022.

MARQUES, Welisson. *Aspectos históricos do ensino de língua inglesa no Brasil: Uma análise discursiva do sujeito na publicidade audiovisual de cursos de idiomas*. *Alfa: Revista de Linguística*, v. 65, e8277, 2021. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/alfa/a/B7c6pnSstkJJqDc68vRr8cF/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 06/06/2022.

MARTIN, J. Genre and language learning: a social semiotic perspective. *Linguistics and Education*, v. 20, n. 1, p. 10-21, 2009.

MORAES, A. H. C. de; CAVALCANTI, W. M. A. Uma experiência de ensino de inglês para surdos: novas possibilidades de aquisição de fluência. Em: XXIV Jornada Nacional do Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste, 2012, Natal. Anais da Jornada Nacional do Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste. Natal:

Edufrn, 2012. vol. XXIV. Disponível em: <<http://http://gelne.com.br/arquivos/anais/gelne-2012/Arquivos/%C3%A1reas%20tem%C3%A1ticas/Aquisi%C3%A7%C3%A3o%20e%20ensino%20de%20l%C3%ADnguas%20adicionais/Ant%C3%B4nio%20e%20Wani%20Ida%20-%20UMA%20EXPERI%C3%8ANCIA%20DE%20ENSINO.pdf>>. Acesso em: 6/06/2022.

MORAES, A.H.C.D. Descrição do desenvolvimento linguístico em língua inglesa por seis surdos: novos olhares sobre o processo de aquisição de uma língua. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem). Universidade Católica de Pernambuco - UNICAP, Pernambuco. 2012. Disponível em: http://tede2.unicap.br:8080/bitstream/tede/754/1/dissertacao_antonio.pdf Acesso em: 04/02/2022.

MOUSINHO, R.; SCHMID, E; MESQUITA F.; PEREIRA J.; MENDES L.; SHOLL R.; et al. Mediação escolar e inclusão: revisão, dicas e reflexões. *Revista Psicopedagogia*, v. 27, n. 82, p. 92-108, 2010. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v27n82/v27n82a10.pdf> Acesso em: 04/02/2022.

ORLANDO, V. JR. Inglês instrumental, inglês para negócios e inglês instrumental para negócios. *DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*, v. 15, p. 437-457, 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/rB7TPnB4BJhghxFSYXzhrVk/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 04/02/2022

OLIVEIRA, D. F. A. Professor, tem alguém ficando para trás! As crenças de professores influenciando a cultura de ensino/aprendizagem de LE de alunos surdos. Dissertação (Mestrado em Línguas Estrangeiras e Tradução). Universidade de Brasília (UnB), Brasília, DF, 2007. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/1209/1/Dissertacao_2007_%20DulcimaryOliveira.pdf Acesso em: 04/02/2022.

OLIVEIRA, L. E. M. de. A historiografia brasileira da literatura inglesa: uma história do ensino de inglês no Brasil (1809-1951). Dissertação (Mestrado em Teoria Literária) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1999. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/Busca/Download?codigoArquivo=494132> Acesso em: 04/02/2022.

PEREIRA, Karina Ávila. O ensino da língua estrangeira na educação de surdos: recontextualização dos discursos pedagógicos em práticas de professores de alunos. Tese (Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas. UFPel. Pelotas. RS. 2015. Disponível em: http://repositorio.ufpel.edu.br:8080/bitstream/prefix/2946/1/Karina%20Avila%20Pereira_Tese.pdf Acesso em: 04/02/2022.

PETITTO, L.A.; BELLUGI, U. Spatial cognition and brain organization: Clues from the acquisition of a language in space. *Spatial cognition: Brain Bases and Development*, 1988.

PINTO, F. M.; SILVA, D. Reflexões sobre o ensino de língua inglesa para estudantes surdos brasileiros. *Ideação*, v. 18, n. 1, p. 126–145, 2017. Disponível em: <https://saber.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/17235> Acesso em: 04/02/2022.

QUADROS, R. M. de. As categorias vazias pronominais: uma análise alternativa com base na Libras e reflexos no processo de aquisição. 1995. Dissertação (Mestrado em Linguística e Letras) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1995.

QUADROS, R. M. de. O 'bi' em bilinguismo na educação de surdos. In: FERNANDES, E. (Org.). *Surdez e bilinguismo*. Porto Alegre: Mediação, 2005. p.7-20.

QUADROS, R. M. de. *Língua de herança: língua brasileira de sinais*. Penso Editora, 2017.

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

QUEVEDO-CAMARGO, Gladys; SILVA Gutemberg O inglês na educação básica brasileira: sabemos sobre ontem; e quanto ao amanhã? *Ensino e Tecnologia em Revista*, v. 1, n. 2, p. 258-271, 2017. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/etr/article/download/7500/4700>

Acesso em: 06/9/2022

RAMOS, Clélia Regina. Histórico da FENEIS até o ano de 1988. Disponível em: <https://www.editora-arara-azul.com.br/pdf/artigo6.pdf> Acesso em: 09/06/2022, v. 5, n. 05, p. 2010, 2004.

RAMOS, Rosinda de Castro Guerra. Biodata: Desenvolvimento da Escrita Acadêmica em um Curso Semipresencial de Língua Inglesa. In: DIAS, R.; DELLÍSOLA, R. L. P. (Org.). *Gêneros Textuais; Teoria e Prática de Ensino em LE*. Campinas, SP: Mercado de Letras. p. 63-97, 2012.

RAMOS, Rosinda de Castro Guerra. Gêneros textuais: uma proposta de aplicação em cursos de inglês para fins específicos. *The ESPECIALIST*, v. 25, n. 2, p. 107-129, 2004. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/9371/6944> Acesso em: 14/12/2022.

RAMOS, Rosinda de Castro Guerra. Gênero, IFA e design de cursos: relato de uma experiência. *DELTA*, v. 33, n. 3, p. 787-810, 2017. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/delta/a/KXRg7Rjh6wqDySDGgSryScB/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 14/12/2022.

ROCHA, Solange Maria da. Antíteses, díades, dicotomias no jogo entre memória e apagamento presentes nas narrativas da história da educação de surdos: um olhar para o Instituto Nacional de Educação de Surdos (1856/1961). Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <https://www.livrosgratis.com.br/ler-livro-online-84785/antiteses-diades-dicotomias-no-jogo-entre-memoria-e-apagamento-presentes-nas-narrativas-da-historia-da-educacao-de-surdos-um-olhar-para-o-instituto-nacional-de-educacao-de-surdos> Acesso em: 14/12/2022.

ROCHA, Solange Maria da. *Memória e história: a indagação de Esmeralda*. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2010

SANTOS, Julliana Vitoria Costa; DE OLIVEIRA, Marlon Cleyton Pereira; VERAS, Daniele Siqueira. Ensino de língua inglesa para surdos: o conhecimento de estudantes de letras. Revista Educação Inclusiva, v. 3, n. 3, p. 74-87, 2019. Disponível em: <https://revista.uepb.edu.br/REIN/article/view/178/112> Acesso em: 14/12/2022.

SILVA, Claudney Maria de Oliveira et al. A aprendizagem colaborativa de inglês instrumental por alunos surdos: um estudo com alunos do curso de Letras: Libras da UFG. 2017.

SILVA, V. S. da; TELES, M. M.; DA SILVA COSTA, E. Um estudo dos sinais bimanuais da língua brasileira de sinais na sublocação “costas da mão”. Revista Sinalizar, v. 4, p. 1-17, 2019. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/revsinal/article/view/56702> Acesso em: 14/12/2022.

SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOUSA, A. N. de. Reflexões sobre as práticas de ensino de uma professora de inglês para surdos: a língua de sinais brasileira como mediadora do processo de ensino-aprendizagem. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v. 14, p. 1015-1044, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/KGQ88QLjscXfGydXgXBpHhd/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 09/05/2022

SOUSA, Camila de Souza e. Blogging <http://www.englishnowhere.blogspot.com>: ensinando inglês (sem distância) para surdos. Dissertação (Mestrado em Linguística Letras e Artes) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/15373/1/Camilaa.pdf> Acesso em: 09/05/2022

STOKOE, W.C. Jr. Sign language structure: an outline of the visual communication systems of the American deaf. Journal of deaf studies and deaf education, v. 10, n. 1, p.3-37, 1961.

STROBEL, K. História da educação de surdos. Florianópolis: UFSC. 2009.

SUPALLA, T.; NEWPORT, E. How many seats in a chair? The derivation of nouns and verbs in American Sign Language. In P. Siple (Ed.), Understanding Language through Sign Language Research, 1978.

Academic Press.

SURAPRAJIT, Prathomwat. Bottom-up vs top-down model: The perception of reading strategies among Thai university students. Journal of Language Teaching and Research, v. 10, n. 3, p. 454-460, 2019. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/332794364_Bottom-up_vs_Top-down_Model_The_Perception_of_Reading_Strategies_among_Thai_University_Students Acesso em: 09/05/2022

THE QR CODE GENERATOR. s/d. Disponível em: <https://www.the-qrcode-generator.com/pt> Acesso em: 09/05/2022

THOMPSON, Geoff. Introducing functional grammar. 3rd ed. Routledge, 2013.

SECOM UFG. s/d. Universidade Federal de Goiás: UFG. Inglês instrumental para surdos. Disponível em: <https://secom.ufg.br/n/94808-ufg-oferece-curso-de-ingles-instrumental-para-surdos?atr=pt-BR&locale=pt-B%20R> Acesso em: 09/04/2022

CL FL UFG. s/d. Ementa e Programa Inglês Instrumental. Disponível em:

<https://cl.letras.ufg.br/p/14816-ementa-e-programa-ingles-instrumental> Acesso em: 09/04/2022

XAVIER, Priscila Aparecida Moraes Henkemaier et al. A ostra se abriu: percepções de alunos surdos sobre seu processo de aprendizagem de língua inglesa em um curso a distância. 2014. Disponível em: https://ri.ufmt.br/bitstream/1/360/1/DISS_2014_Priscila%20Aparecida%20Moraes%20Henkemaier%20Xavier.pdf Acesso em: 04/02/2022

WORKBOOK: ENGLISH FOR BUSINESS FOR DEAF s/d. Disponível em: <https://youtu.be/9pEFyLuAoTo> Acesso em: 09/11/2021

WSS IDIOMAS. s/d. Disponível em: <https://wssidiomas.com.br/por-que-a-wss-idiomas/#page-content> Acesso em: 09/04/2022

Capítulo 12



10.37423/230307487

VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NA FALA DE ALUNOS SURDOS DA EJA DO ENSINO FUNDAMENTAL EM IMPERATRIZ

Hávila Sâmua Oliveira Santos

Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão

Lisanir Cardoso Chaves

Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão

Céssia Mônica Silva Barros

Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão

Maria da Guia Taveiro Silva

Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão

Cláudia Lúcia Alves

Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão



Resumo: A pesquisa visa analisar a ocorrência de variantes não-padrão na fala de alunos surdos da EJA de uma escola da rede pública da cidade de Imperatriz-MA. Parte de uma abordagem qualitativa de cunho etnográfica, com observação de modo que a pesquisa foi realizada por meio de um trabalho de campo. Em geral, estudar as variações de uma língua nos permite entender os fenômenos linguísticos em seu uso. Para a Linguística não existe apenas uma forma para cada significado, o que temos são as variantes que estão em constante processo de formulação linguística. E a Língua Brasileira de Sinais (Libras) segue essa mesma dinâmica de variação das línguas orais. Para isso, servirão como base teórica o estudo de Calvet (2002), Quadros e Karnopp (2009), Diniz (2011) e Coelho *et.al* (2018). Os resultados apontaram que o uso das variantes não padrão na fala dos alunos surdos da EJA decorre em função do condicionador extralinguístico faixa etária. A relação entre variação linguística e idade do falante decorre em virtude dos alunos surdos da EJA participantes da pesquisa serem mais velhos numa faixa etária de 41 a 55 anos. Em suas falas haviam sinais em desuso e sinais atuais, de modo que, a produção das variantes realizadas por eles carrega traços históricos, culturais no processo de formação da Libras. Esse estudo permitirá a ampliação do conhecimento sobre a dinâmica da formação, estruturação e compreensão do status linguístico da Língua de Sinais Brasileira. Destaca-se aqui as contribuições para o meio acadêmico e social que é ampliar o conhecimento acerca dos fenômenos linguísticos existentes na Libras, contribuindo para a sua valorização.

Palavras-chave: variação linguística, EJA, ensino fundamental

1 INTRODUÇÃO

A língua se diversifica a partir das possibilidades de mudanças que acontece em seus elementos (morfologia, sintaxe, fonética, pronúncia, léxico) e de acordo com a necessidade comunicativa e cognitiva do falante a variação acontece. Para a Linguística não existe apenas uma forma para cada significado, o que temos são as variantes que estão em constante processo de formulação linguística (COELHO *et. al*, 2018).

A língua brasileira de sinais (Libras) segue a mesma dinâmica de variação das línguas orais. E foi a partir dos estudos de Willian Stokoe [1920-2000] – pai da linguística da Língua de Sinais, que ela obteve seu status linguístico, a partir da análise dos seus aspectos fonológicos, semântico, sintáticos e morfológicos (QUADROS; KARNOPP, 2004). “Pela primeira vez, um linguista estava apresentando os elementos linguísticos de uma língua de sinais. Assim, as línguas de sinais passaram a ser vistas como língua de fato” (QUADROS; PIZZIO; REZENDE, 2009, p. 16).

Explicar os fatos, as variações linguísticas e a complexidade da língua natural humana são parte dos pressupostos da Linguística, seja a língua oral ou a sinalizada, seguindo o seguinte princípio: a língua é um objeto multifacetado e pluriforme (BAGNO, 2003). Logo, mesmo ocorrendo variações “os falantes se compreendem entre si, mesmo que sua fala seja variável” (COELHO, *et.al*, 2018, p. 20).

A motivação para a pesquisa dessa temática surgiu a partir da observação dos alunos surdos da EJA, sinalizando alguns sinais da variante vernacular, partindo a necessidade de iniciar um breve levantamento dos sinais utilizados por surdos adultos. Assim, destaca-se aqui as contribuições para o meio acadêmico e social que é ampliar o conhecimento acerca dos fenômenos linguísticos existentes na Libras, contribuindo para a sua valorização.

Tomar por base os pressupostos sobre o funcionamento dos processos linguísticos considera-se a seguinte questão norteadora: Quais variantes são possíveis de serem percebidas na fala de alunos surdos da EJA? Foi baseado nesse questionamento que o trabalho teve como objetivo analisar a ocorrência de variantes na fala dos alunos surdos da EJA, do Ensino Fundamental, na cidade de Imperatriz-MA. E como objetivos específicos: 1) Identificar as diferentes variantes da Libras a partir das falas dos alunos surdos da EJA; 2) Descrever os fenômenos extralinguísticos recorrentes na sinalização das variantes.

Para a fundamentação teórica, utilizar-se-á dos aportes teóricos de Calvet (2002), Quadros e Karnopp (2009), Diniz (2011) e Coelho *et.al* (2018), entre outros. Destarte, esse estudo permitirá a ampliação

do conhecimento sobre a dinâmica da formação, estruturação e compreensão do status linguístico da Língua de Sinais Brasileira.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 O QUE DIZ OS ESTUDOS LINGÜÍSTICOS DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS

A princípio, neste tópico é necessário fazer um resgate do status linguístico da Libras, desmistificando a concepção de que a libras é agramatical em relação à forma de modalidade da língua. “Stokoe, em 1960, percebeu e comprovou que a língua de sinais atendia a todos os critérios lingüísticos de uma língua genuína, no léxico, na sintaxe e na capacidade de gerar uma quantidade infinita de sentenças” (QUADROS; KARNOPP, 2004, p.30). No Brasil, a Libras já é reconhecida pela Lei 10.436/02 e essa conquista fomentou ainda mais a valorização dessa língua.

Os estudos linguísticos da Libras vêm ganhando espaço em muitas obras nas quais os autores Surdos aproveitam os estudos para fomentar e divulgar a necessidade de pesquisar os fatos/fenômenos linguísticos da Libras. Um desses estudos é referente à iconicidade¹ a qual, também, encontra-se nas línguas orais.

Um exemplo seriam as onomatopeias, palavras que imitam a estrutura sonora das coisas do mundo, como o ‘tique-taque [...]. Uma forma de resolver a tensão entre arbitrariedade e iconicidade nas línguas humanas é reconhecendo que em ambos os casos a construção do signo sempre dependerá fundamentalmente da convenção social (DINIZ, 2011, p. 33).

As línguas de sinais envolvem um alto grau de iconicidade na formação dos sinais. Um detalhe a ser destacado é que nos estudos linguísticos da língua de sinais as formas icônicas não são universais, cada língua de sinais possui seus referentes (objetos, seres, eventos) e cada uma entende à sua maneira ou perspectiva. Como ilustra a figura a seguir.

Figuras 1: exemplos de sinais icônicos em Libras e Língua de Sinais Chinesa (CSL)



ÁRVORE na Libras



ÁRVORE em CSL

Fonte: Diniz (2011, p. 34)

O que percebemos é que “[...] embora Saussure afirme que a essência da língua seja a arbitrariedade, olhando para a língua em uma perspectiva diacrônica percebemos o papel crucial da motivação e da iconicidade na formação de novas palavras e construções [...]” (DINIZ, 2011, p. 34).

Quadros e Karnopp (2004) postulam que a libras por ser considerada uma língua natural que se assemelha às línguas orais, por ser constituída de princípios linguísticos universais, subjacentes a qualquer língua. De maneira semelhante, o Instituto Nacional de Diversidade Linguística (INDL) contempla, reconhece e categoriza a Língua Brasileira de Sinais como um idioma falado por uma comunidade minoritária, apresentando condições de vitalidade em torno das variações linguísticas, identidade e patrimônio cultural.

Portanto, os estudos que a linguística tem desenvolvido, analisando as variações linguísticas da Libras têm comprovado que as línguas de sinais são regidas por princípios gerais como as outras línguas humanas. É como Labov (2008) afirma, que a língua é concebida a partir de um sistema heterogêneo, sistemático, e não aleatório, manifestado na fala dos sujeitos, mediante os padrões de comportamento linguístico.

No tópico seguinte serão vistos alguns conceitos, à luz de alguns estudos clássicos da Sociolinguística da língua oral e da Libras, que fundamentam o estudo.

2.2 A OCORRÊNCIA DE VARIANTES VERNACULARES NA LIBRAS NA PERSPECTIVA DA SOCIOLINGUÍSTICA

A língua é um sistema heterogêneo e estamos cercados de fala que apresenta variação, e essa característica da língua é um dos elementos que fazem parte da natureza de línguas vivas, permitindo

concatenar as discussões da Sociolinguística, a partir de perspectivas da cultura surda e dos contextos de línguas de sinais. “[...] mesmo que apresentando diferenças, elas se entendem perfeitamente, e que isso é possível porque a língua é um sistema organizado, formado por regras categóricas e regras variáveis [...]” (COELHO et.al., 2018, p. 59).

Quanto aos critérios para uma forma ser considerada variante, o mesmo autor postula que

Dois requisitos devem ser cumpridos para que duas ou mais formas possam ser chamadas de variantes:

1. Elas devem ser intercambiáveis no mesmo contexto;
2. Elas devem manter o mesmo significado referencial/ representacional (COELHO et.al., p. 17).

3.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

No que tange à língua de sinais, também há variantes que intercambiam no mesmo contexto, significado e referência. Nos estudos sociolinguísticos há um vasto campo de pesquisa em diversas áreas da língua de sinais, sendo uma delas esta pesquisa que analisa a ocorrência de variantes na fala (sinalização) de surdos adultos os quais são motivados por fator extralinguístico, a idade. O fato é que, de forma natural, as variantes existentes na Libras fazem com que o repertório de sinais fique mais diversificado.

Bortoni-Ricardo (2014) diz que “a ocorrência de cada uma das variantes é levantada e correlacionada com os fatores que favorecem ou inibem essa ocorrência” (p. 68). A Libras passou por estruturas e rearranjos dos sinais para que se chegasse a uma variante padronizada a ser utilizada no repertório da comunidade surda, proporcionando a riqueza da língua.

3. DOS CAMINHOS PERCORRIDOS AOS RESULTADOS OBTIDOS

O aspecto de delineamento desta pesquisa caracteriza-se como qualitativa, com observação, de cunho etnográfico. Creswell (2010) postula que a pesquisa qualitativa procura “entender o contexto ou o cenário dos participantes, visitando tal contexto e reunindo informações pessoalmente” (p.32). É uma abordagem de cunho etnográfico, pois, Mattos (2011) considera a etnografia estuda uma parte de “um fato que numa micro-dimensão pode representar o todo no processo estudado” (p.57). Essa abordagem do pesquisador pode fornecer um detalhamento criterioso para a descrição dos fatos observados.

Esta pesquisa parte da observação dos sinais termos variantes na fala dos participantes surdos, sendo registrados em um caderno. Foi possível perceber as manifestações da língua em um evento particular, de um determinado grupo, neste caso, os alunos surdos adultos que estudam a EJA do ensino fundamental, analisando o uso de diferentes variantes vernaculares da sua língua (Libras).

O convívio e a participação ativa do pesquisador na comunidade surda com os alunos surdos da EJA tornaram favorável a caracterização de cunho etnográfica. A observação para a construção dos dados desta pesquisa visou identificar a ocorrência do uso de variantes vernaculares por alunos surdos da EJA durante sua sinalização no processo de comunicação.

A pesquisa foi realizada em uma escola da rede pública de Educação Bilíngue de Surdos onde são atendidos alunos com idade avançada, cursando a EJA. Essa turma tem 5 alunos surdos. Contudo, foram selecionados 3 alunos do sexo masculino homens com idades de 41,43 e 55 anos, com perda profunda bilateral, surdos sinalizantes (que têm a Libras como primeira língua) e residentes em Imperatriz. Os outros 2 alunos são mais novos e não se encaixam nos critérios exigidos para a pesquisa devido a sua idade.

A observação se deu de maneira fluida (a pesquisadora é fluente na Libras), conversando sobre assuntos do dia a dia familiar, profissional e escolar. As variantes identificadas no momento da fala foram registradas em um caderno de anotações. Segue a análise dos resultados obtidos.

4. ANÁLISE DOS RESULTADOS

Como já mencionado, este trabalho tem como objetivo analisar a ocorrência de variação na fala de alunos surdos da EJA, do Ensino Fundamental, na cidade de Imperatriz-MA. Ademais, traçaram-se os seguintes objetivos específicos: 1) Identificar as diferentes variantes da Libras a partir das falas do alunos surdos da EJA; 2) descrever

4.1 AS VARIANTES VERNACULARES DA LIBRAS

Os fenômenos extralinguísticos recorrentes na sinalização das variantes. Para a verificar se os objetivos foram alcançados, passa-se à análise dos dados.

A expressão da língua natural nasce com cada povo. Embora de modalidade diferente, a Libras tem o status linguístico, inclusive está associada a uma estruturação gramatical. A variação linguística é definida como as formas alternativas de dizer a mesma coisa em um mesmo contexto, com o mesmo valor.

Existem forças internas e externas à língua que ocasionam essas variações que chamamos de condicionadores (CALVET et.al., 2018). A variação e mudança que ocorre na língua é decorrente do princípio fundamental que é a comunicação nos diversos contextos, por usuários com características peculiares; próprias.

Nesse contexto, um ponto a ser destacado é que os alunos surdos da EJA convivem em um ambiente escolar bilíngue e se comunicam com seus pares, o que inclui pessoas mais jovens, que, às vezes fazem uso de termos distintos. No entanto, quando necessário os alunos da EJA fazem uso, também, dos sinais mais atuais, o que possibilita que a comunicação ocorra de maneira fluida.

Para Labov (2008), as variações se caracterizam como marcas pessoais de fala, traços linguísticos particulares, que incluem gênero e status social. A partir disto, vejamos a seguir algumas variantes da Libras identificadas na fala dos alunos surdos da EJA, agrupadas em variante não-padrão e padrão.

Figura 2: Sinais considerados não padrão identificados na fala dos surdos da EJA

VARIANTE NÃO-PADRÃO	VARIANTE PADRÃO
1) <u>FEIO</u> 	
2) <u>CAFÉ</u> 	

3) MAMÃE



4) TRABALHO



5) VENTILADOR



6) VELHO/ IDOSO



7) IRMÃO/IRMÃ



Os sinais apresentados, mostram a ocorrência de variação na fala dos alunos surdos da EJA, observados. As variantes identificadas estão relacionadas ao condicionador extralinguístico idade do falante. Assim, percebe-se a correlação com a história social dos falantes, e a relação da faixa etária entre indivíduos e comunidade e os demais condicionadores sociais (COELHO et.al., 2018).

O que se observa da sinalização dos falantes entrevistados é que as variantes não padrão sinalizadas por eles passaram por um processo de desuso, sendo criadas novas variantes consideradas como de prestígio (variante padrão), confirmando um processo de mudança histórica relacionada a transformações culturais e à vida em sociedade. Vale destacar, também, que houve momentos que eles utilizaram as duas variantes para comunicarem-se (padrão e não-padrão). O quadro abaixo mostra os sinais identificados e a quantidade das variantes usadas.

SINAIS IDENTIFICADOS	VARIANTE NÃO- PADRÃO	VARIANTE PADRÃO
FEIO	2	3
CAFÉ	1	2
MAMÃE	1	2
TRABALHO	2	3
VENTILADOR	1	3
IDOSO/VELHO	1	2
IRMÃO/IRMÃ	3	1

Durante a observação e interação com os alunos surdos da EJA foi notória a situação de coexistência de variáveis no uso diário, mas a maior ocorrência das variantes foi a padrão, apesar de que eles alternam o uso entre as duas variantes. Os estudos mostram que a língua se transforma de várias maneiras e os condicionadores externos desempenham um papel muito importante na manutenção da alternância das formas variáveis na língua (COELHO et.al. 2018).

Neste caso, o uso das variantes identificadas na fala dos alunos surdos da EJA decorre extralinguisticamente tendo como fator a idade, e delinea a predominância do uso da variante padrão, tendo em vista que os estudos têm mostrado que há uma correlação entre indivíduo e comunidade. Por isso, na ocorrência dessas variações tem se verificado a correlação com a história

social de uma parte da comunidade pesquisada, no caso a comunidade surda, que passou por muita resistência linguística, preconceito e proibição durante muitos anos.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa analisou a ocorrência de variantes na fala de alunos surdos da EJA, de uma escola da rede pública da cidade de Imperatriz-MA. E ao tomar a fala de alunos surdos da EJA como a base para análise deste estudo, foi percebido que as variantes não padrão identificadas estão relacionadas ao condicionador extralinguístico faixa etária dos falantes e há, de certa forma, uma correlação com a história social da Libras.

Algumas dessas variantes estão em desuso e foi surgindo novas variantes de prestígio (variante padrão). Durante a observação foi notória a situação de coexistência de variáveis, regularmente, e a maior ocorrência das variantes foi a padrão, apesar de os alunos surdos da EJA alternarem o uso entre as duas variantes. E nos estudos de Calvet (2018), são apresentados os processos de variação nas línguas em sua relação com fatores sociais e históricos, concatenado aos seus fatores condicionantes.

Os falantes de mais idade costumam preservar as sinalizações mais antigas, mesmo que eles estejam inseridos em um contato com surdos mais jovens, utilizando gírias e vernáculos mais atuais e considerados padrão na comunidade surda. A identificação dos sinais variantes foi uma etapa muito importante para levantar hipóteses sobre a motivação percebida na fala deles.

Por fim, a possibilidade de compreender o processo de variação, a partir do olhar sociolinguístico é fundamental, pois é levar em consideração a maneira como a língua é usada e os seus efeitos, observando que toda variação linguística deve ser respeitada e tratada como um fenômeno natural dentro da língua. Nesse aspecto, a língua utilizada pela comunidade surda é de grande importância para a socialização cultural.

REFERÊNCIAS

BORTONI-RICARDO, S. M. Manual da Sociolinguística. São Paulo: Contexto, 2014.

CALVET, L. Sociolinguística: uma introdução crítica. São Paulo: Parábola, 2002.

COELHO, I. L., GÖRSKI, E. M., SOUZA, C. M. N. e MAY, G. E. Para conhecer Sociolinguística. 1º ed. São Paulo: Contexto, 2018.

CRESWELL, J. W. Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 3º ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LABOV, W. Padrões sociolinguísticos. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MATTOS, C. L. G. de. A abordagem etnográfica na investigação científica. In MATTOS, Carmem L. G., e CASTRO, P.A. org. Etnografia e educação: conceitos e usos. Campina Grande: EDUEPB, 2011. p. 49-83.

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

QUADROS, R. M. de; PIZZIO, A. L.; REZENDE, P. L. F. Língua Brasileira de Sinais. Universidade Federal de Santa Catarina – Licenciatura e Bacharelado em Letras-Libras na modalidade a distância. Florianópolis, 2009.

EDUCAÇÃO: DESENVOLVER E POTENCIALIZAR

VOLUME II

 conhecimentolivre.org/home

 contato@conhecimentolivre.org

 [editoraconhecimentolivre](https://www.instagram.com/editoraconhecimentolivre)



EDITORA CONHECIMENTO LIVRE