

**PRÁTICAS INTERCULTURAIS:
TEMPO E ESPAÇOS DE
INCLUSÃO**



ORGANIZADORAS

Dr^a Luanna Johnson

Dr^a Rosa Martins Costa Pereira

Dr^a Zuíla Guimarães Cova dos Santos

**CULTURAS
& FRONTEIRAS**

Revista
do Grupo de Estudos
Interdisciplinares
das Fronteiras
Amazônicas - GEIFA

ISSN 2675-1011

DOI <https://doi.org/10.29327/211038>

Volume 8, número 1

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA

JULHO/2023

REVISTA

CULTURAS & FRONTEIRAS

PRÁTICAS INTERCULTURAIS: TEMPO E ESPAÇOS DE INCLUSÃO

Organizadoras

Dr^a Luana Johnson

Dr^a Rosa Martins Costa Pereira

Dr^a Zuila Guimarães Cova dos Santos

Revista Culturas & Fronteiras

GEIFA – Grupo de Estudos Interdisciplinares das Fronteiras
Amazônicas

Volume 8 | n. 1 | 2023

ISSN: 2675-1011

Prefixo DOI: 10.29327

Endereço para envio de artigos, resenhas, relatos de
experiências, resenha,

poemas, poesias, sugestões e críticas:

<https://periodicos.unir.br/index.php/culturaefronteiras>

Revista Culturas & Fronteiras - Volume 8. Nº 1 - Julho/2023

Grupo de Estudos Interdisciplinares das Fronteiras Amazônicas - GEIFA /UNIR

Disponível em: <https://periodicos.unir.br/index.php/culturaefronteiras/index>

ISSN 2675-1011

DOI <https://doi.org/10.29327/211038>



APRESENTAÇÃO

Apresentação.....	IV
Comissão Editorial.....	VI

Artigo

Tecnologias assistivas na educação remota com ênfase na deficiência visual.....	1-21
--	-------------

Angélica Dias Ferreira; Joiciany Moraes de Lima; Rosa Martins Costa Pereira; Marilei Rodrigues

A fronteira entre o bilinguismo e a inclusão: um olhar sociolinguísta no atendimento aos surdos em escola pública de Guajará-Mirim e Porto Velho	22-40
---	--------------

Ednéia Bento de Souza Fernandes; Caroline Reis dos Santos; Daiany Furtado de Lima; Suziane Viriato de Araújo

Letramento literário em tempos de pandemia: desafios e adaptações entre a Língua Portuguesa e a LIBRAS.....	41-57
--	--------------

Caroline Reis dos Santos; Daiany Furtado de Lima; Ednéia Bento de Souza; Evellin Mariano Moreira

As artes de dizer da pessoa surda em uma família de ouvintes.....	58-75
--	--------------

Maria José Lima de Souza; Ednéia Bento de Souza Fernandes; Michela Araujo Ribeiro; Suziane Viriato de Araujo

Mediação pedagógica: concepção e práticas do profissional da educação.....	76-93
---	--------------

Poliana Montessi Batista

Com quantas pedagogias se faz a inclusão na fronteira?.....	94-111
--	---------------

Ednéia Bento de Souza Fernandes; Francisca Matias Batista de Souza; Josilane de Castro Oliveira; Alexandra Dantas Mendonça



Formação de professores na fronteira: as novas práticas construídas por participantes do projeto ruedas de conversaciones.....112-131

Maricarla Brito Moreno; Zuíla Guimarães Cova dos Santos

A IMPORTÂNCIA DA INCLUSÃO DO IDIOMA ESPANHOL NAS ESCOLAS DE GUAJARÁ-MIRIM –RO/BR.....132-151

Juliana dos Santos Alves; Zuíla Guimarães Cova dos Santos

A importância das interações sociais na formação humana: Uma análise a partir dos mapas mentais.....152-170

Geise Natália Rodrigues de Freitas



APRESENTAÇÃO

Práticas interculturais: tempo e espaços de inclusão

A 8ª edição da revista Culturas & Fronteiras traz como tema central "**Práticas interculturais: tempo e espaços de inclusão**". Nessa edição, buscamos apresentar produções acadêmicas que retratam os desafios enfrentados pelas práticas pedagógicas no contexto intercultural.

A revista apresenta experiências pedagógicas que buscam promover a inclusão e garantir a aprendizagem de qualidade para todos os alunos, independentemente de suas diferenças e necessidades específicas. O artigo **Tecnologias assistivas na educação remota com ênfase na deficiência visual** identifica tecnologias assistivas para atender às especificidades educacionais impostas pela condição da deficiência visual. Por sua vez, o texto **A fronteira entre o bilinguismo e a inclusão: um olhar sociolinguístico no atendimento aos surdos em escola pública de Guajará-Mirim e Porto Velho** propõe uma análise a partir de observações que retrataram a rotina no atendimento de atividades comunicacionais na educação de surdos.

O artigo, **Letramento literário em tempos de pandemia: desafios e adaptações entre a Língua Portuguesa e a LIBRAS** relata a experiência do letramento literário de Língua Portuguesa através de contações de histórias em Libras como caminhos para inclusão de alunos em tempos de pandemia. As estratégias de comunicação de uma surda são expostas no estudo de caso, **As artes de dizer da pessoa surda em uma família de ouvintes**.

No que diz respeito à prática docente, a mediação pedagógica é pensada como alternativa para o enfrentamento das dificuldades que envolvem o ensino e aprendizagem, o artigo intitulado **Mediação pedagógica: concepção e práticas do profissional da educação**. Nessa direção, **Com quantas pedagogias se faz a inclusão na fronteira?** é um texto que visa ampliar a reflexão sobre o processo de educação inclusiva, conectando elementos teóricos interdisciplinares.

Em conexão com a dimensão educacional na fronteira, o estudo **Formação de professores na fronteira: as novas práticas construídas por**



participantes do projeto ruedas de conversaciones discorre sobre práticas escolares interculturais desenvolvidas por professores que participaram do projeto de Iniciação Científica. **Enquanto a importância da inclusão do idioma espanhol nas escolas de Guajará-Mirim – RO/BR** discute a inclusão do espanhol no currículo educacional. Outro aspecto abordado nessa edição é a relação da educação no desenvolvimento humano, apresentado no texto **A importância das interações sociais na formação humana: Uma análise a partir dos mapas mentais.**

Ao apresentar essas reflexões e pesquisas, a revista Culturas & Fronteiras tem o objetivo de ampliar o debate sobre as práticas interculturais e seus desafios no cenário educacional. Buscamos contribuir para a formação de professores mais preparados para lidar com a diversidade e para a construção de ambientes inclusivos, que valorizam as diferenças e promovem o respeito mútuo.

Por fim, convidamos todas as pessoas a explorarem os artigos e reflexões apresentados nesta edição. Esperamos que essas produções acadêmicas possam inspirar novas práticas pedagógicas e contribuir para uma educação mais inclusiva e intercultural.

Dr^a Luanna Johnson

Dr^a Rosa Martins Costa Pereira

Dr^a Zuila Guimarães Cova dos Santos



COMISSÃO EDITORIAL

Editora Chefe

Dra. Zuíla Guimarães Cova dos Santos

Editora Adjunta

Dra. Auxiliadora dos Santos Pinto

Editora

Prof^o Me. Gislaina Rayana Freitas dos Santos

Comissão científica

Prof^a Dra. Carmem Tereza Velanga

Prof^a Dra. Zuila Guimarães Cova dos Santos

Prof^a Me. Rosely Roca Furtado



TECNOLOGIAS ASSISTIVAS NA EDUCAÇÃO REMOTA COM ÊNFASE NA DEFICIÊNCIA VISUAL

ASSISTIVE TECHNOLOGIES IN REMOTE EDUCATION WITH EMPHASIS ON
VISUAL IMPAIRMENT

Angélica Dias Ferreira¹
Joiciany Moraes de Lima²
Rosa Martins Costa Pereira³
Marilei Rodrigues⁴

Resumo

Sabe-se que a visão é um dos principais sentidos do ser humano e muito necessária para o seu desenvolvimento. Entretanto, nem todas as pessoas possuem esse importante meio de conhecer o mundo, ou o tem com menor potência. A pandemia evidenciou de forma explícita o desconhecimento de professores quanto às tecnologias e sua importância para o ensino, sobretudo de alunos cegos ou com baixa visão. Nesse contexto, esta pesquisa teve como preocupação, as especificidades da pessoa com deficiência visual, seja ela cega ou com baixa visão no âmbito das aprendizagens construídas na educação remota, momento em que professores, estudantes e gestores escolares buscaram formas alternativas para ensinar e aprender. Esse estudo consistiu, portanto, em uma pesquisa bibliográfica sobre as tecnologias assistivas para estudantes com deficiência visual e investigou o problema: quais ferramentas digitais podem contribuir para o atendimento das necessidades educacionais de estudantes com deficiência visual no contexto da educação remota? A pesquisa teve como objetivo identificar tecnologias assistivas gratuitas mais adequadas para atender às especificidades educacionais do deficiente visual. Os resultados indicam que as tecnologias Balabolka, Leitor de PDF Adobe Reader, Google Meet, e também os leitores de tela (NVDA e Talkback) são muito eficazes, por serem tecnologias assistivas (gratuitamente disponibilizadas), consideradas adequadas e efetivas para ajudar estudantes com deficiência visual e aprimorar os conhecimentos do docente, ou de qualquer outro profissional envolvido com o processo educacional de pessoas com deficiência visual.

Palavras-chave: Tecnologias Assistivas. Deficiência Visual. Educação Remota.

¹ Licenciada em Ciências com Habilitação em Biologia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO) – Campus Guajará-Mirim.

² Licenciada em Ciências com Habilitação em Biologia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO) – Campus Guajará-Mirim.

³ Doutora em Geografia, Professora EBTT da área de Pedagogia, IFRO – Campus Porto Velho Zona Norte.

⁴ Mestre em Matemática, ex- coordenadora do NAPNE- Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas do IFRO – Campus Guajará-Mirim.

TECNOLOGIAS ASSISTIVAS NA EDUCAÇÃO REMOTA COM ÊNFASE NA DEFICIÊNCIA VISUAL

ABSTRACT

It is known that sight is one of the main senses of the human being and very necessary for their development. However, not all the people have this important means of knowing the world, or have it with less power. The pandemic has explicitly evidenced the teachers' lack of knowledge about technologies and their importance for teaching, especially for blind or low-sight students. In this context, this research was concerned with the specificities of the visually impaired person, whether blind or with low vision in the context of the learning built in remote education, when teachers, students and school managers sought alternative ways to teach and learn. This study consisted, therefore, in bibliographic research on assistive technologies for students with visual impairment and investigated the problem: Which digital tools can contribute to meeting the educational needs of students with visual impairment in the context of remote education? The research aimed to identify free assistive technologies best suited to meet the educational specificities of the visually impaired. The results indicate that the technologies Balabolka, PDF reader Adobe Reader, Google Meet, and also screen readers (NVDA and Talkback) are very effective, because they are assistive technologies (freely available), considered appropriate and effective to help visually impaired students and improve the knowledge of the teacher, or any other professional involved with the educational process of visually impaired people.

Keywords: Assistive Technologies. Visual Impairment. Remote Education

Introdução

Universalizar o acesso à educação básica e ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação e, preferencialmente, à rede regular de ensino, revelou-se um desafio quando o Plano Nacional de Educação foi aprovado em 2014 com essa meta (BRASIL, 2014). Em um contexto mais recente, com a pandemia de Covid 19, esse desafio se potencializou de um modo geral, sobretudo, incluir aqueles que possuem necessidades educacionais específicas.

Ao partir do cenário apresentado, essa pesquisa enfatizou as especificidades da pessoa com deficiência visual, seja ela cega ou com baixa visão, por observar uma necessidade ainda maior da oferta de mecanismos e de tecnologias assistivas para atender esse público, uma vez que a realidade mundial tem direcionado seus estudos ao modelo de ensino remoto.

Nessa perspectiva, o estudo consistiu, em uma pesquisa bibliográfica sobre tecnologias assistivas para estudantes com deficiência visual e investigou o problema: quais ferramentas digitais podem contribuir para o atendimento das necessidades

TECNOLOGIAS ASSISTIVAS NA EDUCAÇÃO REMOTA COM ÊNFASE NA DEFICIÊNCIA VISUAL

educacionais de estudantes com deficiência visual no contexto da educação remota. Portanto, entende-se educação remota em consonância com o descrito por Alves (2020) como uma adaptação temporária de metodologias, horários e didáticas do ensino presencial para um contexto não presencial, utilizando tecnologias.

A referida pesquisa teve como objetivo geral identificar tecnologias assistivas gratuitas mais adequadas para atender às especificidades educacionais de pessoas com deficiência visual. Ademais, como objetivo específico, esse estudo buscou apresentar possibilidades de ferramentas pedagógicas que facilitem a aprendizagem da pessoa com deficiência visual no contexto da educação remota.

Com o surgimento das medidas de distanciamento em enfrentamento à pandemia de Covid 19, as instituições escolares buscaram maneiras de manter suas atividades. Porém, é perceptível que, na maioria das vezes, apenas utilizaram diferentes formas de transferir o ensino-aprendizagem dos ambientes presenciais para os ambientes virtuais sem uma metodologia eficaz, sem uma preparação e com um conhecimento raso a respeito da prática de estudos remotos. Assim, a relevância social e científica deste estudo se insere em sua característica colaborativa, que parte de uma necessidade real na busca de soluções exequíveis.

Nesta perspectiva, este artigo está organizado em três partes. Na primeira parte, apresenta-se a revisão de literatura que consiste em um levantamento bibliográfico sobre os seguintes temas: Educação inclusiva: aspectos conceituais e legais, Deficiência visual, Tecnologias assistivas e Tecnologias assistivas para a pessoa com deficiência visual.

A segunda parte do artigo é composta pela metodologia da pesquisa caracterizada como pesquisa será bibliográfica, pois configurar-se em um estudo detalhado com base na produção científica de autores reconhecidos no meio acadêmico. Na terceira parte, apresenta-se os resultados da pesquisa, sistematizados em cinco tecnologias assistivas que auxiliam tanto na prática docente quanto na aprendizagem de pessoa com deficiência visual, são elas: Balabolka, Leitor de PDF Adobe Reader, NVDA, Talkback e Google Meet.

Esse estudo constitui-se, portanto, em um esforço para inovação pedagógica por meio da sistematização de tecnologias assistivas existentes, disponíveis gratuitamente com base em necessidades educacionais específicas, e que não são contempladas em muitas práticas de professores e estudantes. Isso ocorre

TECNOLOGIAS ASSISTIVAS NA EDUCAÇÃO REMOTA COM ÊNFASE NA DEFICIÊNCIA VISUAL

geralmente por desconhecimento da sua existência, das formas de uso ou da sua importância para o processo de aprendizagem e construção da autonomia dos estudantes.

Referencial teórico

Para conhecer os conceitos principais que sustentam a temática desta pesquisa foi necessário identificar estudiosos da área, legislações e informações disponíveis. Esta revisão de literatura trata sobre conceitos de educação especial, educação inclusiva, acessibilidade, deficiência visual, tecnologias assistivas e tecnologias assistivas para pessoa com deficiência visual.

1.1 Educação inclusiva: aspectos conceituais e legais

A história da educação especial e inclusiva está estritamente ligada à luta pelos direitos humanos e, no Brasil, ao processo de redemocratização que envolve a ideia de uma educação para todos e que de fato inclua cada um.

A Educação Inclusiva vem sendo respaldada legalmente por documentos federais como a Constituição Federal (1988) que garante que a educação é direito de todos, e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394 de 1996, em que esses documentos evidenciam o direito do cidadão de frequentar uma escola independente de suas condições como descrito na Constituição Federal, Art. 205. Entre tantas nomenclaturas, conceitos, ideias e confusões conceituais, faz-se necessário esclarecer os aspectos legais e conceituais nos quais os pressupostos dessa pesquisa estão firmados. Em consonância com a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB Nº 9.394/96), em seu Art. 58, define educação especial como:

[...] a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. § 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial. § 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular. (BRASIL, 1996).

TECNOLOGIAS ASSISTIVAS NA EDUCAÇÃO REMOTA COM ÊNFASE NA DEFICIÊNCIA VISUAL

A educação inclusiva proporciona a integração de discentes com deficiência em escolas regulares, Garcia (2017, p.9) afirma que “[...] Educação Inclusiva pode ser resumidamente concebida como um processo social que visa à garantia coletiva de direitos [...]”. Essa modalidade busca oferecer condições adequadas de aprendizagem, mais especializadas, ou seja, além de considerar necessária a inclusão dos estudantes com deficiência, a educação inclusiva promove a acessibilidade, que na Lei 10.098/2000 pode ser definida como:

[...] possibilidade e condição de alcance, percepção e entendimento para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privado de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou mobilidade reduzida (BRASIL, 2000).

Entretanto, para se chegar a uma compreensão da educação como direito, que é constantemente ameaçado, houve um longo percurso com diferentes formas de percepção das pessoas que não se enquadravam em um determinado padrão social, aceito como “normal”.

Com o avanço da medicina a deficiência passou a ser tratada como doença, e os deficientes eram segregados em hospitais e instituições de caridade como propósito de receberem cuidados médicos. Em meados do século XX surge um novo paradigma denominado modelos de serviços. Essa concepção compreendia que as pessoas com deficiência deveriam ser integradas gradativamente à sociedade, então, “Da segregação total, passou-se a buscar a integração das pessoas com deficiência, após capacitadas, habilitadas ou reabilitadas”. (ARANHA, 2004, p.12)

Com a participação das pessoas com deficiência na sociedade surgiu a necessidade de criar adaptações nos ambientes a fim de diminuir as barreiras para a atuação dos mesmos, originando-se então um novo paradigma, o paradigma de suportes. Diante desses avanços, vieram também as transformações no sistema de educação e vários documentos importantes foram organizados a fim de assegurar esse direito básico para os deficientes.

A Declaração de Salamanca delegada em 1994 afirma que: “Aqueles com necessidades especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer tais necessidades”. (BRASIL, 2003). Esse mesmo documento salienta que “Escolas regulares que

TECNOLOGIAS ASSISTIVAS NA EDUCAÇÃO REMOTACOM ÊNFASE NA DEFICIÊNCIA VISUAL

possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias, criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos”. (BRASIL, 2003)

O Ministério da Educação no Brasil já sinalizava em 2010 a necessidade de mudanças na organização escolar para “[...] superar os modelos de integração em escolas e classes especiais”. (BRASIL, 2010, p. 6). Com base em dados coletados no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas – INEP, pode-se observar que a inclusão na educação fundamental de crianças com necessidades educacionais específicas vem crescendo significativamente.

Segundo o Censo Escolar (2019), “[...] O número de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação em classes comuns (incluídos) ou em classes especiais exclusivas chegou a 1,2 milhão em 2018, um aumento de 33,2% em relação a 2014 [...]”.

O aumento no número de matrículas de estudantes com deficiências requer um investimento na formação de professores. Conforme Resolução CNE/CEB n. 4/2009, Art. 12, para atuar no atendimento educacional especializado, o professor deve ter formação inicial que o habilite para exercício da docência e formação específica na Educação Especial. O professor do AEE tem como função realizar o atendimento de forma complementar ou suplementar à escolarização, considerando as habilidades e as necessidades específicas dos alunos público alvo da educação especial. (BRASIL, 2010, p.8). Todavia, os professores das classes regulares também precisam de formação voltada para o atendimento de alunos com necessidades específicas, tendo em vista que a inclusão de estudantes com deficiência em salas de aulas regulares é um desafio para a docência que geralmente possui uma mínima carga horária nesse tema nos cursos de formação inicial docente.

1.2 Deficiência visual

Quando o assunto é deficiência visual, surge a necessidade de comentar sobre alguns pontos fundamentais, como por exemplo, os dados apresentados pela Fundação Dorina Nowill os quais informam que 23,9% (45,6 milhões de pessoas) da população brasileira declara ter algum tipo de deficiência e a mais comum foi a visual, atingindo 3,5% da população.

TECNOLOGIAS ASSISTIVAS NA EDUCAÇÃO REMOTACOM ÊNFASE NA DEFICIÊNCIA VISUAL

Dados relevantes são observados no Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE 2010 informam que no Brasil, das mais de 6,5 milhões de pessoas com alguma deficiência visual, 528.624 pessoas são incapazes de enxergar (cegos) e 6.056.654 pessoas possuem baixa visão ou visão subnormal (grande e permanente dificuldade de enxergar). Outros 29 milhões de pessoas declararam possuir alguma dificuldade permanente de enxergar, ainda que usando óculos ou lentes.

A deficiência visual é caracterizada pela limitação ou perda das funções básicas do olho e do sistema visual. Considera-se deficiente visual a pessoa que apresenta perda parcial ou total da visão. Numa visão clínica e com a finalidade de aceitabilidade à Educação Inclusiva, a priori pelo Decreto 3.298/1999 sendo precedido pelo Decreto nº 5.296/2004 nos mostra que a deficiência visual pode ser compreendida em dois grupos:

- a) **Baixa visão ou visão subnormal:** quando o indivíduo possui uma perda parcial da visão que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica e clinicamente, uma recuperação já não é mais possível.
- b) **Cegueira:** na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica. Ao contrário do que se pensa, nem todos os cegos vivem na escuridão total. Alguns podem ver vultos, que mesmo estando próximos, são incapazes de definir, também podem ver levemente algumas cores, não conseguindo distinguir quando há várias cores juntas, como por exemplo um tecido listrado de vermelho e branco e confundido com o rosa claro.

São diversas as causas da deficiência visual que pode ocorrer de forma congênita ou adquirida, as principais delas são: amaurose congênita de Leber, malformações oculares, glaucoma congênito, catarata congênita, traumas oculares, catarata, degeneração senil de mácula, glaucoma, alterações retinianas relacionadas à hipertensão arterial ou diabetes entre outras.

A visão é um dos principais sentidos do ser humano é de fundamental importância para o seu desenvolvimento, conforme vemos nas Orientações Curriculares para alunos cegos e com baixa visão do Ministério da Educação - MEC:

TECNOLOGIAS ASSISTIVAS NA EDUCAÇÃO REMOTA COM ÊNFASE NA DEFICIÊNCIA VISUAL

[...] a visão constitui um canal privilegiado de acesso ao mundo, constituindo a base de uma parte significativa das aprendizagens humanas. Através da visão as crianças desenvolvem-se e aprendem naturalmente, sem que tenham que ser ensinadas, unicamente pelo fato de observarem, explorarem e interagirem com o mundo que as rodeia. No caso das crianças cegas ou com graves limitações visuais, a informação visual é inexistente ou recebida de forma fragmentada e distorcida, o que limita a interação com o ambiente e a extensão e variedade das experiências, comprometendo as aprendizagens acidentais e originando atrasos no desenvolvimento motor, cognitivo e social. (BRASIL, 2008, p.17).

A interferência dos familiares ou cuidadores nas ações cotidianas de crianças que nasceram sem a visão ou de adultos que perderam a capacidade de enxergar ao longo de suas vidas, provoca um grande atraso no desenvolvimento da independência pessoal e social do deficiente. Portanto, é crucial que a pessoa com deficiência visual seja instigada a buscar a própria autonomia, desde as atividades mais simples, como se locomover dentro de casa ou escolher a própria roupa, até atividades mais complexas, como preparar uma refeição ou dar uma volta sozinho na cidade. Na educação não é diferente, o aluno com limitação no campo visual não deve ser tratado apenas como um ouvinte, ou ficar preso em métodos ineficazes de extração do conhecimento.

Para Almeida (2007) capacitar uma criança não é condicioná-la, transformando-a num ser automatizado, com respostas previsíveis e resultados esperados. De acordo com estatuto da Pessoa com deficiência, firmado na Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015, Art. 28 incisos II e IX, é responsabilidade do Estado garantir aos discentes com deficiência:

II – aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena; IX – adoção de medidas de apoio que favoreçam o desenvolvimento dos aspectos linguísticos, culturais, vocacionais e profissionais, levando-se em conta o talento, a criatividade, as habilidades e os interesses do estudante com deficiência. (BRASIL-2015).

Segundo Bom Husken (2020) o primeiro país a prestar apoio a estes estudantes foi a França, quando o Rei Luís IX decidiu criar em Paris, no ano de 1254, a instituição Quinze-Vingt, que servia de refúgio para 300 franceses que perderam a

TECNOLOGIAS ASSISTIVAS NA EDUCAÇÃO REMOTA COM ÊNFASE NA DEFICIÊNCIA VISUAL

visão nas Cruzadas.

Bom Husken (2020) destaca também um outro marco valioso para o aprendizado de pessoas com deficiência visual. Uma técnica desenvolvida pelo oficial do exército francês, Charles Barbier, para que os soldados pudessem se comunicar secretamente à noite. Como essa técnica consiste na escrita com pontos em relevo, foi rapidamente estendida para o ensino de jovens cegos. O número de sinais usados era muito grande, o que tornava a leitura longa e difícil. O jovem Louis Braille, de apenas 15 anos, baseando-se no método de Barbier, trouxe uma melhoria significativa para o sistema de escrita, reduzindo de 12 para 6 o número de pontos. O trabalho desempenhado por Louis Braille é utilizado até os dias atuais e possui grande eficácia.

1.3 Tecnologias Assistivas

As Tecnologias Assistivas (TA) têm se tornado um dos meios mais inclusivos e facilitadores para pessoas com deficiência visual. Elas têm o objetivo de ajudar no enfrentamento das dificuldades inerentes à sua condição, fazendo com que as pessoas com limitações tenham mais poder sobre o que está sendo proposto, possibilitando uma melhoria na qualidade de vida.

No Brasil, a definição de tecnologia assistiva foi registrada pela Lei Brasileira de Inclusão (LBI), definindo no seu Art. 3º, como: “III - Produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social”. (BRASIL, 2015).

As TAs podem ser chamadas também de “[...] ajudas técnicas” ou “produtos de apoio”, “[...]”. Para esclarecer as competências colocadas sobre o termo Ajudas Técnicas, o decreto no 3.298 de 1999, no Art. 19, esclarecendo também objetivo dessas técnicas e o direito do cidadão brasileiro:

Consideram-se ajudas técnicas, para os efeitos deste Decreto, os elementos que permitem compensar uma ou mais limitações funcionais motoras, sensoriais ou mentais da pessoa portadora de deficiência, com o objetivo de permitir-lhe superar as barreiras da comunicação e da mobilidade e de possibilitar sua plena inclusão social. (BRASIL, 1999).

Já Rocha e Castiglioni (2005, p. 3) tratam o conceito de tecnologia assistiva

TECNOLOGIAS ASSISTIVAS NA EDUCAÇÃO REMOTA COM ÊNFASE NA DEFICIÊNCIA VISUAL

como “eixo centralizador a relação indivíduo e tecnologia, onde a segunda pretende aumentar, manter ou melhorar as habilidades da pessoa com limitações funcionais, em uma relação direta e circunscrita a esta dualidade”. Pode-se dizer que essa relação visa tornar mais acessível essas tecnologias.

Ao longo dos anos esses suportes têm auxiliado e melhorado a vida das pessoas com deficiência. No âmbito da educação, tais suportes ajudam deficientes visuais a terem uma melhor aprendizagem, porém com a pandemia de Covid 19, os professores foram desafiados, com proporções ainda maiores, a ensinar alunos com deficiência visual.

No âmbito legislativo, no Plano Nacional de Direitos da Pessoa com Deficiência, instituído pelo Decreto 7.612 de 17/11/11, foram feitas menções de políticas públicas que auxiliassem mais ainda pessoas com necessidades específicas.

Metodologia

Esse estudo constituiu-se como pesquisa e sistematização de ferramentas digitais que facilitem o aprendizado de pessoas com deficiência visual, portanto, os procedimentos adotados serão baseados em uma pesquisa bibliográfica. Gil (2002, p. 59) que propõe fases para a condução de uma pesquisa bibliográfica, mas enfatiza que não se trata de uma regra a ser cumprida.

Amaral (2007, p.1) define que a pesquisa bibliográfica “consiste no levantamento, seleção, fichamento e arquivamento de informações relacionadas à pesquisa”. Boccato (2006, p. 272) também destaca a relevância do método adotado neste trabalho, quando em sua obra afirma que “a pesquisa bibliográfica, dentro de sua estrutura e finalidade, permite ao pesquisador a realização de um trabalho científico que atenda aos objetivos propostos”. O autor enfatiza ainda que este modelo de pesquisa resulta em novos dados e informações que contribuirão para a escrita, já que por é possível identificar de quais maneiras este assunto já foi abordado na literatura científica.

Essa pesquisa é caracterizada como bibliográfica, tendo em vista que as fontes utilizadas para a elaboração da mesma foram estudadas, aprofundadas e detalhadas por seus autores, conforme Sousa, Oliveira e Alves (2012, p.65) “A pesquisa bibliográfica está inserida principalmente no meio acadêmico e tem a finalidade de

TECNOLOGIAS ASSISTIVAS NA EDUCAÇÃO REMOTACOM ÊNFASE NA DEFICIÊNCIA VISUAL

aprimoramento e atualização do conhecimento, através de uma investigação científica de obras já publicadas.”. As autoras afirmam ainda que a pesquisa bibliográfica “é o levantamento ou revisão de obras publicadas sobre a teoria que irá direcionar o trabalho científico o que necessita uma dedicação, estudo e análise pelo pesquisador que irá executar o trabalho científico e tem como objetivo reunir e analisar textos publicados, para apoiar o trabalho científico.”

Diferentemente de uma pesquisa documental que de acordo com as autoras Kripka, Scheller e Bonotto (2015, p. 243) é abordada como “[...] o uso da análise documental, que se refere à pesquisa documental, que utiliza, em sua essência: documentos que não sofreram tratamento analítico, ou seja, que não foram analisados e sistematizados.[...]”. Em concordância com as autoras em uma pesquisa documental, o pesquisador tem que “[...] selecionar, tratar e interpretar a informação, visando compreender a interação com sua fonte.[...]”. Assim é possível afirmar que esta pesquisa é bibliográfica.

Ao utilizar esse tipo de pesquisa é preciso cautela para evitar erros, pois a “pesquisa bibliográfica pode reproduzir ou mesmo ampliar esses erros se não houver um processo cuidadoso de verificação das fontes, na busca de incoerências e contradições” (Soares, Piccoli, Casagrande, 2018, p.318). Em alguns casos de pesquisa, o vasto caminho de conteúdos que a internet proporciona pode atrapalhar a construção de uma pesquisa bibliográfica, dificultando o embasamento teórico forte na pesquisa.

As autoras Lima e Mito (2007, p.44) tratam a pesquisa bibliográfica como: [...] um procedimento metodológico importante na produção do conhecimento científico capaz de gerar, especialmente em temas pouco explorados, a postulação de hipóteses ou interpretações que servirão de ponto de partida para outras pesquisas. Sendo assim, todas as citações utilizadas no projeto em questão, foram cuidadosamente selecionadas, fichadas e anexadas, com o propósito de delinear o histórico da deficiência visual e as características e importância da utilização de tecnologias assistivas para tal necessidade educacional.

Muitos profissionais que atuam na esfera educacional tiveram pouco contato com as tecnologias assistivas para lidar com discentes com deficiência visual, isso porque não existe obrigatoriedade por lei que determine a ministração de treinamentos e capacitações pedagógicas voltadas para essa necessidade na rede pública.

TECNOLOGIAS ASSISTIVAS NA EDUCAÇÃO REMOTA COM ÊNFASE NA DEFICIÊNCIA VISUAL

Resultados e Discussão

Após o estudo das tecnologias assistivas disponíveis e que se enquadram na delimitação (privilegiando as ferramentas gratuitas), apresenta-se a seguir as tecnologias consideradas adequadas e efetivas no auxílio aos estudantes com deficiência visual e também aprimorar os conhecimentos do docente, ou de qualquer outro profissional envolvido com o processo educacional de pessoas com deficiência visual.

1.4 Balabolka

O Balabolka é um programa editor de textos que permite que todas as pessoas, inclusive as com deficiência visual, podendo ser cegueira ou baixa visão possam ter acesso à audição de textos digitalizados e convertidos para áudio de forma simples e prática. Ele é bastante versátil, conseguindo ler os textos em voz alta em vários formatos: DOC, RTF, PDF, ODT, FB2 e HTML e funciona em conjunto com o sintetizador de voz, sendo do tipo Text-To-Speech (TTS), ou seja, Texto Para Fala. Pode ser acessado e baixado gratuitamente.

Devido sua funcionalidade de ler os textos foi batizado por esse nome “balabolka” que é uma palavra de origem russa e significa *palrador*, ou seja, falador, tagarela. Há várias versões do Balabolka, em uma delas é possível personalizar a tela do programa e modificar a aparência da janela. Segundo Mozorov (2022), a ferramenta de fala da Microsoft utiliza de outras versões, dentre elas: a Microsoft Speech API (SAPI) a qual permite que você altere os parâmetros de uma voz, incluindo a velocidade e a tonalidade.

Esse programa permite ainda gravar o arquivo lido em áudio no formato MP3 dentre outros, possibilitando ao deficiente visual a audição desses arquivos em tocadores de MP3, entre outros dispositivos que leem áudios digitais. Devido sua versatilidade considera-se o programa comum grande coadjuvante para os programas de inclusão social e de incentivo à leitura.

TECNOLOGIA ASSISTIVA	LINKS DISPONÍVEIS
	Acesso para baixar: http://www.cross-plus-

TECNOLOGIAS ASSISTIVAS NA EDUCAÇÃO REMOTA COM ÊNFASE NA DEFICIÊNCIA VISUAL

BALABOLKA	a.com/br/balabolka.htm
	Vídeo contendo recursos básicos do programa Balabolka. https://youtu.be/C0ULGeWxxXI
	TUTORIAL DE BALABOLKA O balabolka é um programa que converte texto em fala. Possui vários recursos e é muito intuitivo. Assista a este vídeo e descubra mais sobre o balabolka e o mundo TTS. https://youtu.be/S86xSN65PXY

1.5 Leitor de PDF Adobe Reader

Um documento poderá ser escrito de várias maneiras como: Word, PDF entre outros. Porém, se tornará acessível a partir do momento que todas as pessoas, inclusive as com deficiência visual conseguirem usá-lo. Essa então é a funcionalidade do Leitor de PDF, Adobe Acrobat Reader, permitir que os usuários com deficiência visual utilizem documentos PDF com ou sem leitores de tela, ampliadores de tela e impressoras braile.

O Leitor de PDF é um programa que faz a leitura de arquivos com a extensão PDF. Esta sigla PDF significa Portable Document Format (Formato Portátil de Documento). Os recursos de acessibilidade do Acrobat e Acrobat Reader estão divididos em duas categorias. Há recursos que tornam a leitura dos documentos PDF mais acessível e recursos que criam documentos PDF acessíveis.

Vamos apresentar aqui as principais funções e como utilizar o leitor de PDF Adobe Reader para dispositivos móveis e para computador.

TECNOLOGIA ASSISTIVA	LINKS DISPONÍVEIS
	Acesso para baixar: Adobe Acrobat Reader: Ler PDF – Appsno Google Play

TECNOLOGIAS ASSISTIVAS NA EDUCAÇÃO REMOTA COM ÊNFASE NA DEFICIÊNCIA VISUAL

APLICATIVO ADOBE READER - MENUS E BOTÕES	Neste vídeo, os menus e botões principais do aplicativo para smartphone Adobe Reader são apresentados com uso do leitor de tela Talkback. https://youtu.be/U-g55kk6nBo
APLICATIVO ADOBE READER - LEITURA DE ARQUIVOS EM PDF	Vídeo sobre a leitura de arquivos em PDF no aplicativo para smartphone Adobe Reader com ênfase na acessibilidade para pessoas com deficiência visual. https://youtu.be/vlwpmVijvLU
PROGRAMA ADOBE READER PARA COMPUTADOR	Vídeo sobre o uso, botões, menus e leitura de PDF no programa de Windows Adobe Acrobat Reader DC, com ênfase na acessibilidade para pessoas com deficiência visual. https://youtu.be/srQeNkaDbk0

1.6 Google Meet

O Google Meet é uma ferramenta educacional criada pelo Google e lançada em 2017. E é bastante utilizada no ensino remoto. No Google Meet é possível fazer reuniões, podendo optar por manter ou não a câmera ligada, manter ou não o microfone ligado e até controlar os participantes. Nos últimos 3 anos, a utilização desta ferramenta acendeu de forma significativa, pois passou a ser uma das ferramentas mais utilizadas tanto no meio acadêmico como em reuniões de trabalho. Assim, a necessidade de saber utilizá-la se tornou indispensável para todas as pessoas.

O aplicativo possui formato compatível com os leitores de tela, por isso torna-se viável para o processo de ensino-aprendizagem de estudantes com limitações no campo visual, desta forma eles podem participar de videochamadas do Google Meet usando recursos de acessibilidade no Meet, no navegador Chrome e no hardware de sala de reunião do Google.

TECNOLOGIA ASSISTIVA	LINKS DISPONÍVEIS
	Vídeo sobre a criação de videochamadas e uso Do

TECNOLOGIAS ASSISTIVAS NA EDUCAÇÃO REMOTA COM ÊNFASE NA DEFICIÊNCIA VISUAL

GOOGLE MEET NO COMPUTADOR	Google Meet no computador com ênfase Na acessibilidade para pessoas com deficiência visual. https://youtu.be/4KXQxOK3glk
GOOGLE MEET PARA SMARTPHONE	Vídeo sobre a criação de videochamadas e uso Do Google Meet no smartphone com ênfase Na acessibilidade para pessoas com deficiência visual. https://youtu.be/hG_tsRENB_8

1.7 Leitores de Tela

Os leitores de tela são programas que convertem informações textuais apresentadas visualmente na tela de um computador ou dispositivo móvel em áudio por meio de um sintetizador de voz, ou em braille por meio de uma linha braille. Esses softwares são usados para obtenção de respostas do computador ou do celular por meio de som. O programa vai percorrendo textos e imagens e lendo em voz alta tudo o que ele encontra na tela e desta forma possibilita que o deficiente visual tenha acessibilidade ao conteúdo.

Neste momento, discorreremos sobre dois dos vários leitores de tela existentes e disponíveis gratuitamente na internet. São eles: NVDA (para computadores); TalkBack (para dispositivos móveis com sistema Android).

1.8 NVDA

O NVDA é um leitor de tela de código aberto (suscetível a mudanças) para computadores com sistema operacional Windows, e pode ser baixado gratuitamente. Com ele, pessoas cegas ou com baixa visão conseguem navegar no mundo virtual utilizando tanto o teclado como também o mouse. O NVDA, sigla para Non Visual Desktop Accessibility, é o leitor de telas mais utilizado no mundo todo por pessoas com deficiência visual. A aplicação é totalmente gratuita, *open source* e oferece muita qualidade no que se propõe a fazer.

TECNOLOGIAS ASSISTIVAS NA EDUCAÇÃO REMOTA COM ÊNFASE NA DEFICIÊNCIA VISUAL

TECNOLOGIA ASSISTIVA	LINKS DISPONÍVEIS
NVDA	Acesso para baixar: NV Access Download
	Vídeo de instalação do NVDA 2020.1 https://youtu.be/FzXS4Uu64vs Este vídeo, mostra o processo de instalação do NVDA versão 2020.1 no Windows 10. O programa pode ser baixado em https://www.nvaccess.org/download/
	Baixando, instalando e configurando o NVDA https://youtu.be/P0hIFWg1d5c

1.9 TalkBack

O TalkBack é um incrível leitor de telas destinado para aparelhos com sistema Android. Segundo o Centro de Educação a Distância do Instituto Benjamin Constant⁵ sua principal função “é fazer a leitura de forma audível das informações textuais contidas na tela do aparelho por meio de uma voz sintetizada”. O mesmo garante à pessoa com deficiência visual uma maior autonomia para atividades básicas como navegar nas redes sociais, realizar pesquisas em sites ou aplicativos, participar de eventos online, ingressar em cursos à distância, dentre outros, com isso, é indiscutível que ele tem contribuído grandemente neste período em que o ensino ocorreu de forma remota.

Para utilizar esta ferramenta basta abrir as configurações do dispositivo, clicar no item acessibilidade, após clicar na opção TalkBack, ou, (leitor de tela) e selecionar a opção Ativar. Os comandos básicos para a utilização desse recurso estarão em um tutorial disponibilizado assim que o aplicativo for ativado.

TECNOLOGIAS ASSISTIVAS NA EDUCAÇÃO REMOTA COM ÊNFASE NA DEFICIÊNCIA VISUAL

⁵ INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT. Centro de Educação a Distância. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/597835/2/FER%20DV%20UNIDADE%202.pdf>
Acesso em 22 de mar. de 2022.

TECNOLOGIA ASSISTIVA	LINKS DISPONÍVEIS
TalkBack	Ativação do Talkback https://youtu.be/nrolpKBKrUE
	Este vídeo, mostra os primeiros passos para ativar o TalkBack em um aparelho Samsung com Android 9
	demonstração de ativação e uso do aplicativo Talkback https://youtu.be/vqYcKbiGj7Q

A educação remota, como momento histórico que exigiu de professores e estudantes um novo olhar e atitude sobre os processos de aprendizagem, colocou em evidência as necessidades específicas dos estudantes, que além da adaptação ao distanciamento social, também precisaram enfrentar o desconhecimento de tecnologias assistivas que pudessem auxiliar seus estudos.

Considera-se que as tecnologias assistivas abordadas neste estudo possibilitam situações de aprendizagem que contemplem as necessidades específicas de estudantes com deficiência visual, mas isso exige tanto do professor quanto do estudante, a disposição de vivenciar a flexibilidade pedagógica, experimentar novas formas de aprender e ensinar e o exercício de escutar a si mesmo em seus estados emocionais para trilhar, com paciência e persistência, o caminho diário da autonomia.

Conclusões

Muitos são os desafios de ensinar e aprender no contexto da deficiência visual. A pandemia revelou de forma explícita o desconhecimento de professores quanto às tecnologias e sua importância para o ensino, sobretudo de alunos cegos ou com baixa visão. Nesse contexto, essa pesquisa teve como preocupação as especificidades da pessoa com deficiência visual, seja ela cega ou com baixa visão no âmbito das aprendizagens construídas na educação remota quando, professores, estudantes e gestores escolares tiveram que buscar formas de adaptação em decorrência de um

AS ARTES DE DIZER DA PESSOA SURDA EM UMA FAMÍLIA DE OUVINTES

risco invisível (vírus), mas a busca de alternativas acabou por lançar um “olhar” para dificuldades sempre visíveis e dificilmente vistas enfrentadas no dia a dia por estudantes que não enxergam o mundo como a maioria.

Esse estudo consistiu em uma pesquisa bibliográfica sobre tecnologias assistivas para estudantes com deficiência visual e investigou o problema: quais ferramentas digitais podem contribuir para o atendimento das necessidades educacionais de estudantes com deficiência visual no contexto da educação remota? A pesquisa teve como objetivo geral identificar tecnologias assistivas gratuitas mais adequadas para atender as especificidades educacionais do deficiente visual.

Os resultados da pesquisa indicam tecnologias assistivas disponíveis e gratuitas, consideradas adequadas e efetivas para ajudar estudantes com deficiência visual e também aprimorar os conhecimentos do docente ou de qualquer outro profissional envolvido com o processo educacional de pessoas com deficiência visual.

Entre as tecnologias estudadas, esse estudo priorizou cinco tecnologias assistivas que foram descobertas por muitos estudantes e professores na educação remota. É evidente neste novo cenário, pós-pandemia e de retorno presencial às aulas podem ser utilizadas com maior regularidade. Cabe ao profissional de educação, mediante sua intencionalidade pedagógica, escolher, se apropriar e implementar as tecnologias apresentadas.

Referências

- ALMEIDA, M. G. **Alfabetização da Pessoa Cega**. Anais do I Simpósio Brasileiro sobre o Sistema Braille. Salvador: MEC, 2007.
- ALVES, L. **Educação remota: entre a ilusão e a realidade**. Interfaces Científicas. Aracaju, N.3, 2020.
- ARANHA, Maria Salete Fábio. **Educação inclusiva: a fundamentação filosófica** – v.1. Coordenação geral SEESP/MEC - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, p. 12, 2004.
- AMARAL, João J. F. **COMO FAZER UMA PESQUISA BIBLIOGRÁFICA**. [s.l.], 2007, p 1. Disponível em: <http://200.17.137.109:8081/xiscanoe/courses-1/mentoring/tutoring/Como%20fazer%20pesquisa%20bibliografica.pdf> . Acesso em: 20 de maio de 2021.

AS ARTES DE DIZER DA PESSOA SURDA EM UMA FAMÍLIA DE OUVINTES

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 9050: Acessibilidade** BOCCATO, VRC. **Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação**. Revista de Odontologia da Universidade Cidade de São Paulo, 2006 set-dez.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS – ABNT. **Acessibilidade aedificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos**. ABNT NBR 9050. Disponível em: http://acessibilidade.unb.br/images/PDF/NORMA_NBR-9050.pdf. Acesso em: 27 de ago. de 2021.

BRASIL. **Alunos cegos e com baixa visão Orientações curriculares**. Ministério da Educação, 2008. Disponível: Microsoft Word - miolo_final.doc (deficienciavisual.pt) Acesso em: 22 de maio de 2021.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil: Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1088, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nº 1/92 a 55/2007 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nº 1 a 6/94. – Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2007.

BRASIL. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Disponível: https://sisapidoso.iciet.fiocruz.br/sites/sisapidoso.iciet.fiocruz.br/files/conve_ncaopessoascomdeficiencia.pdf . Acesso em: 22 de junho de 2021.

BRASIL. LDB. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional N.9394/96**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 20 de abril de 2021.

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência), nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.html .Acesso em: 22/05/2021.22 de maio de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Sobe o número de matrículas para ensino médio em tempo integral, assim como infantil e técnico**. Brasília: MEC, 2019. Disponível em: [/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/censo-escolar-2018-revela-crescimento-de-18-nas-matriculas-em-tempo-integral-no-ensino-medio/21206](https://asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/censo-escolar-2018-revela-crescimento-de-18-nas-matriculas-em-tempo-integral-no-ensino-medio/21206). Acesso em 31 de maio de 2021.

BRASIL. **DECRETO Nº 7.612, DE 17 DE NOVEMBRO DE 2011**. Institui o Plano **Demográfico de 2010**. Disponível: <https://censo2010.ibge.gov.br/> .Acesso em: 22 de maio de 2021.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais , 1994.

FUNDAÇÃO DORINA NOWILL. Estatísticas sobre pessoas cegas e com baixa visão. Disponível em: <http://fundacaodorina.org.br/a-fundacao/pessoas-cegas-e-com-baixa->

AS ARTES DE DIZER DA PESSOA SURDA EM UMA FAMÍLIA DE OUVINTES

[visao/estatisticas-da-](#)

[deficienciavisual/#:~:text=Do%20total%20da%20popula%C3%A7%C3%A3o%20brasileira,auditivos%20\(1%2C1%25\). Acesso em: 22 de mar. de 2022.](#)

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. Editora ATLAS, 2002, p 59.

GIL, Marta. **Acessibilidade, inclusão social e desenho universal: tudo a ver**. Bengala Legal. Acessibilidade, 2006.

HUSKEN, Rosane Bom. **Conhecendo o Universo da Deficiência Visual**. Curso de Inclusão Educacional. Chefe do Departamento de Educação Inclusiva / DEPEI da Pró-Reitoria de Ensino do IFSul, 2020.

INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT. Centro de Educação a Distância. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/597835/2/FER%20DV%20UNIDADE%202.pdf>. Acesso em 22 de março de 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo 2010**. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/>. Acesso em 20 de agosto de 2021.

KRIPKA, Rosana M. Luvezute; SCHELLER, Morgana; BONOTTO, Danusa de Lara. **Pesquisa Documental: considerações sobre conceitos e características na Pesquisa Qualitativa**. Atas CIAIQ, 2015, p 243. Disponível em: <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2015/article/view/252/248>. Acesso em: 24 de outubro de 2021.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. **Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica**. Rev. Katál. Florianópolis, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rk/a/HSF5Ns7dkTNjQVpRyvhc8RR/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 de outubro de 2021.

MOZOROV, Ilya. **Balabolka, versão 2.15**. Disponível em: <http://www.cross-plus-a.com/br/balabolka.htm>. Acesso em 22 de março de 2022. Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7612.htm. Acesso em: 22 de junho de 2021.

ROCHA, Eucenir Fredini; CASTIGLIONI, Maria do Carmo. **Reflexões sobre recursos tecnológicos: ajudas técnicas, tecnologia assistiva, tecnologia de assistência e tecnologia de apoio**. Rev. Ter. Ocup. Univ. São Paulo, 2005, p.3. Disponível em: <file:///C:/Users/Asus/Downloads/13968-Texto%20do%20artigo-16946-1-10-20120518.pdf>. Acesso em: 27 de agosto de 2021.

AS ARTES DE DIZER DA PESSOA SURDA EM UMA FAMÍLIA DE OUVINTES

SILVA, Chirley Cristiane Mineiro; TURATTO, Jaqueline; MACHADO, Lizete Helena. **Os deficientes visuais e o acesso à informação**. Revista ACB 7.1 (2002). Disponível em: <https://revista.acbsc.org.br/racb/rt/printerFriendly/368/438>. Acesso em 27 de agosto de 2021.

SOARES, Sandro Vieira; PICOLLI, Icaro Roberto Azevedo; CASAGRANDE, Jacir Leonir. **Pesquisa bibliográfica, pesquisa bibliométrica, artigo de revisão e ensaio teórico em administração e contabilidade**. Editor Científico: Edson Sadao Iizuka, 2018, p 318. Disponível em:

[file:///C:/Users/Asus/Downloads/Pesquisa Bibliografica Pesquisa Bibliometrica Arti.pdf](file:///C:/Users/Asus/Downloads/Pesquisa%20Bibliografica%20Pesquisa%20Bibliometrica%20Arti.pdf).

Acesso em: 10 de outubro de 2021.

SOUSA, Angélica S.; OLIVEIRA, Guilherme S.; ALVES, Laís H. **A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos**. Cadernos da Fucamp, v.20, n.43, p.64-83/2021, p 3. Disponível em:

<http://www.fucamp.edu.br/editora/index.php/cadernos/article/view/2336/1441>. Acesso em: 08

de março de 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS ANÍSIO TEIXEIRA(INEP). (INEP).

Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br>. Acesso em 10 de agosto de 2021.

VILAÇA, Márcio Luiz Corrêa; ARAÚJO, Elaine Vasquez Ferreira de. (Orgs). **Tecnologia, Sociedade e Educação na Era Digital**. Duque de Caxias: UNIGRANRIO, 2016.



A FRONTEIRA ENTRE O BILINGUISMO E A INCLUSÃO: Um olhar Sociolinguísta no atendimento aos Surdos em Escola Pública de Guajará-Mirim e Porto Velho

Ednéia Bento de Souza Fernandes¹
Caroline Reis dos Santos²
Daiany Furtado de Lima³
Suziane Viriato de Araújo⁴

RESUMO

A inclusão de surdos compreende uma troca simbólica de elementos políticos e sociais imperativos ao desenvolvimento dos alunos surdos e ao fortalecimento identitário das comunidades surdas tendo em vista que a LIBRAS vem ganhando força e visibilidade nacional. Este trabalho procura efetuar uma análise sociolinguística a partir de observações que retrataram a rotina no atendimento de atividades comunicacionais na educação de surdos obtidas em uma escola pública de Guajará-Mirim-RO. Admitindo-se haver preeminência de marcadores linguísticos que destacam de modo positivo a presença dos surdos na escola regular é preciso abranger situacionalidade deste aluno em relação à língua de sinais no contexto educacional em comparação com outro contexto oferecido em salas de aula bilíngue para surdos na cidade de Porto Velho-RO. A pesquisa foi realizada com dois grupos de acadêmicos surdos, moradores das respectivas cidades: Porto Velho e Guajará-Mirim, no período dos estágios de observação e regência. Fizemos nossas análises com base nas teorias de Foucault (2015), Góes (1996), Skliar (1999 e 2005) e Quadros (2006) e no campo da sociolinguística Louis-Jean Calvet (2002). Na escola inclusiva pesquisa revelou que o sentimento de inclusão é uma meta não atingida na vida dos alunos, pois os surdos em sua maioria são filhos de pais ouvintes que não sabem LIBRAS fato que acarreta atraso de aquisição da Língua de Sinais. Esse fato sobrecarrega tanto o Intérprete quanto o professor (não fluentes em LIBRAS), que para realizar suas atribuições utilizam o tempo da aula para ensinar os sinais e explicar seus respectivos conceitos. Nas salas de aula bilíngue a Libras é a língua de interação, instrução e comunicação utilizada por professores surdos e ouvintes, já na educação inclusiva há carência de valorização não apenas da LIBRAS, mas principalmente do sujeito Surdo tendo em vista que existe o aluno surdos e a ausência do professor surdo.

¹ Tradutora e Intérprete de Libras na Universidade Federal de Rondônia- Guajará-Mirim, graduada em História e em Letras Libras e Mestre em Letras. Doutoranda do Curso de Linguística PPGL UNEMAT. E-mail: edneia.fernandes@unir.br

² Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Rondônia e Especialista em Tradução e Interpretação de Libras. Bolsista Tradutora e Intérprete de Libras/UNIR. Email: carolinereisnorb@gmail.com

³ Acadêmica do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Rondônia - Guajará-Mirim.

⁴ Graduada em Letras-português pela Universidade Federal de Rondônia – Guajará-Mirim.

A FRONTEIRA ENTRE O BILINGUISMO E A INCLUSÃO: UM OLHAR SOCIOLINGÜÍSTA NO ATENDIMENTO AOS SURDOS EM ESCOLA PÚBLICA DE GUAJARÁ-MIRIM E PORTO VELHO

Palavras-chave: Educação de Surdos. Sociolinguística. Bilinguismo. Inclusão de surdos

Resumen

La inclusión de las personas sordas comprende un intercambio simbólico de elementos políticos y sociales imprescindibles para el desarrollo de los estudiantes sordos y el fortalecimiento de la identidad de las comunidades sordas, teniendo en cuenta que LIBRAS ha ido cobrando fuerza y visibilidad nacional. Este trabajo busca realizar un análisis sociolingüístico a partir de observaciones que retratan la rutina en la atención a las actividades de comunicación en la educación de sordos obtenidos en una escuela pública de Guajará-Mirim-RO. Admitiendo que existe una preeminencia de marcadores lingüísticos que destacan positivamente la presencia de personas sordas en las escuelas regulares, es necesario abarcar la situación de este alumno en relación a la lengua de signos en el contexto educativo en comparación con otro contexto que se ofrece en las aulas bilingües para los sordos en la ciudad de Porto Velho-RO. La investigación fue realizada con dos grupos de acadmicos sordos, residentes en los respectivos municipios: Porto Velho y Guajará-Mirim, durante las etapas de observación y conducción. Realizamos nuestros análisis basándonos en las teorías de Foucault (2015), Góes (1996), Skliar (1999 y 2005) y Quadros (2006) y en el campo de la sociolingüística Louis-Jean Calvet (2002). En la escuela inclusiva, la investigación reveló que el sentimiento de inclusión es una meta no alcanzada en la vida de los estudiantes, ya que la mayoría de las personas sordas son hijos de padres oyentes que no saben LIBRAS, hecho que conlleva un retraso en la adquisición de Lenguaje de señas. Este hecho sobrecarga tanto al Intérprete como al docente (que no domina LIBRAS), quienes para el ejercicio de sus atribuciones utilizan el tiempo de clase para enseñar los signos y explicar sus respectivos conceptos. En las aulas bilingües, Libras es el lenguaje de interacción, instrucción y comunicación que utilizan los docentes sordos y oyentes, mientras que en la educación inclusiva hay una falta de valoración no solo de LIBRAS, sino principalmente del sujeto Sordo, considerando que hay sordos y sordos. alumnos la ausencia del profesor sordo.

Palabras clave: Educación para Sordos. Sociolingüística. Bilingüismo. Inclusión de sordos

Introdun

A educación de Surdos vem se apresentando nos últimos anos enquanto fronteira pela coexistncia de fatores antagónicos: a obrigaón de oferecer a educación bilíngue através de dispositivos legais para a implantan de educación bilíngue para surdos previstos da lei 14.191 publicada no mês de agosto de 2021 que insere a educación bilíngue na lei de diretrizes e bases da educación nacional e a falta de profissionais capacitados para o atendimento dessa demanda. Esse problema revela uma fronteira que ao mesmo tempo se

Revista Culturas & Fronteiras - Volume 8. N 1 - Julho/2023

Grupo de Estudos Interdisciplinares das Fronteiras Amazônicas - GEIFA /UNIR

Disponível em: <https://periodicos.unir.br/index.php/culturaefronteiras/index>

A FRONTEIRA ENTRE O BILINGUISMO E A INCLUSÃO: UM OLHAR SOCIOLINGÜÍSTA NO ATENDIMENTO AOS SURDOS EM ESCOLA PÚBLICA DE GUAJARÁ-MIRIM E PORTO VELHO

apresenta enquanto possibilidade de mudança também gera uma extensa pauta de debates entre autoridades, educadores e comunidade surda acerca do melhor método de ensino para os alunos surdos.

A Escola é que nos permite perceber dois discursos emergirem caracterizando posturas antagônicas com relação à aceitação do sujeito surdo, compreensão de sua cultura e língua e da sua forma de apreender e expressar o mundo. Este trabalho procura efetuar uma análise sociolinguística a partir de observações que retrataram a rotina no atendimento de atividades comunicacionais na educação de surdos obtidas em uma escola pública de Guajará-Mirim-RO. Admitindo-se haver preeminência de marcadores linguísticos que destacam de modo positivo a presença dos surdos na escola regular é preciso abranger situacionalidade deste aluno em relação à língua de sinais no contexto educacional em comparação com outro contexto oferecido em salas de aula bilíngue para surdos na cidade de Porto Velho-RO.

Esse artigo é fruto de relatório de estágio de acadêmicos surdos em suas respectivas cidades analisando as realidades do seu lugar de atuação enquanto estagiário. A ideia desta pesquisa comparativa deu-se em virtude de as autoras estarem atuando ou em vias de atuação profissional nesta esfera da educação. Outra justificativa é que uma das autoras tem experiência de educacional nesta área e também convivência e militância na comunidade surda de Porto Velho, de modo que esta comparação busca trazer para Guajará-Mirim um parâmetro para buscar a melhoria na educação oferecida aos surdos e a valorização dos professores surdos da cidade. Nas duas cidades foram observados o cotidiano escolar dos surdos quanto a comunicabilidade e sua relação com a Libras.

Procedimentos metodológicos

A pesquisa procedeu de análise de relatórios de observação de estagiários surdos dos cursos de graduação da Universidade Federal de Rondônia. A realidade observada foi salas de aula e interação social dos surdos nas turmas do 6º ao 9º ano na Escola Estadual inclusiva de Porto Velho onde atende surdos em salas de aula bilíngue e a outra Escola Estadual inclusiva

A FRONTEIRA ENTRE O BILINGUISMO E A INCLUSÃO: UM OLHAR SOCIOLINGUÍSTA NO ATENDIMENTO AOS SURDOS EM ESCOLA PÚBLICA DE GUAJARÁ-MIRIM E PORTO VELHO

atende os alunos surdos são atendidos na modalidade regular de ensino em Guajará-Mirim. Diante destas duas realidades de atendimentos aos surdos deu-se um estudo comparativo sobre os contextos comunicacionais entre surdos e ouvintes e a relação dos surdos com a Libras.

O objetivo desse trabalho é refletir sobre o ensino bngue e a inclusão na rede regular  luz de estudos Sociolingustas e inserir nos debates já existentes reflexões que abordem as vantagens e prejzicos e avanços advindos na vida de alunos surdos inseridos nas respectivas experiências educacionais.

Este não é um postulado político em prol de uma ou outra metodologia ou modalidade de ensino. O esforço representa a abertura demonstrativa da necessidade dialógica das duas realidades com vistas a traçar uma visão politizada e motivada pelos estudos sobre a fronteira entre a legislação e a realidade vivida através da lente da Sociolinguística no sentido de compreender as dificuldades sem esconder o mascaramento do preconceito existente no processo educacional operado historicamente pelas instituições sociais como a família, igreja, escola e hospitais com relação ao surdo.

As experiências históricas de exclusão social são constantemente reatualizadas no contexto familiar, social e escolar criando resistência  aceitação do Surdo enquanto sujeito, desprestigiando seu instrumento de comunicação que  sua Língua, negando-lhe a possibilidade da criação de estratégias de ensino-aprendizagem que dialoguem com a Cultura Surda. Transformando-o num estrangeiro dentro do espaço nacional a que pertence, mas que não lhe atende em seus direitos.

O objeto da Sociolinguística

A expressão Sociolinguística surge em 1949 dentro da Linguística com a proposta de pensar aspectos sociais envolvendo contextos da língua e da fala que surgiram a partir do livro Curso de Linguística Geral de Saussure (1916) nessa obra foi desenvolvida a teoria dos signos linguísticos privilegiando a Língua nos fatos da Linguagem através de estudo sincrnico.

A FRONTEIRA ENTRE O BILINGUISMO E A INCLUSÃO: UM OLHAR SOCIOLINGÜÍSTA NO ATENDIMENTO AOS SURDOS EM ESCOLA PÚBLICA DE GUAJARÁ-MIRIM E PORTO VELHO

Na sucessão dessa obra surgiram linguistas que a partir da corrente saussuriana desenvolveram suas próprias linhas de pesquisa como é o caso de Antoine Meillet discordante do método utilizado pelo mestre propôs-se a tarefa de fundar uma Linguística Geral de base sociológica. No seu entender, “le langage est éminemment un fait social”. (Elia, 1987, p 18). Meillet chegou a conceber sua contribuição como uma visão sociológica da linguagem humana.

Para Fishman, a parte descritiva da sociologia da linguagem tem por objeto não a língua em si mesma, mas a língua em relação com os personagens do ato da fala, locutor e receptor. Já na sua parte dinâmica a sociologia da linguagem se ocupa com as mudanças que a organização social do uso linguístico sofre através dos tempos. Contudo não há nenhuma distinção entre Sociologia da linguagem e Sociolinguística. (Elia, 1987, p.20).

Nesse movimento de debates internos, muitas outras linhas teóricas preocupadas com as relações sociais no da linguística dedicando-se a estudar as variações linguísticas, línguas em contato, os preconceitos linguísticos e temas que relacionem Língua e comunidade.

Elegemos a ótica sociolinguista para pensar a relação entre ouvintes e surdos no espaço escolar abordando dois ambientes educacionais em cidades diferentes e com características peculiares a fim de analisar como esses territórios exteriorizam a relação de contato entre os Surdos que se comunicam por línguas gestuais e visuais. Nosso objetivo é captar e abstrair os conflitos, sucessos e as angústias advindas no contexto comunicacional e dos surdos em relação com a língua de sinais no espaço de aprendizado. Este estudo pretende ser um elemento a mais para enriquecer os diálogos entre Comunidade Surda, professores surdos e ouvintes e autoridades educacionais no sentido de dar suporte científico, econômico e político para que as políticas educacionais em prol dos surdos sejam fortalecidas.

Priorizar ao aluno surdo direito ao intérprete educacional é um passo inicial, mas, ainda distante daqueles que precisamos dar rumo à autoafirmação cultural e identitária do surdo enquanto integrante de uma comunidade linguística, para que ambos, surdos e ouvintes, percebam que não se trata mais de atender um aluno com necessidades especiais. É o momento de abandonar

A FRONTEIRA ENTRE O BILINGUISMO E A INCLUSÃO: UM OLHAR SOCIOLINGÜÍSTA NO ATENDIMENTO AOS SURDOS EM ESCOLA PÚBLICA DE GUAJARÁ-MIRIM E PORTO VELHO

as imagens em torno do professor ouvinte enquanto padrão de normalidade a ser seguido. Estamos a caminho da formação de uma sociedade educacional bilíngue onde os alunos surdos apreenderão os conteúdos em língua de sinais e através da mesma lhes será ensinada a Língua Portuguesa e esse ambiente expõe os professores numa direção sem volta de contato com a Libras oportunizando a reflexão e planejamento acerca dessa experiência.

O sucesso da inclusão do surdo na sociedade depende muito do êxito em sua vida escolar, e esse objetivo é defendido amplamente entre as comunidades surdas do Brasil e por estudiosos como Quadros (1997, 2004, 2006, 2011, 2017) através da divulgação de pesquisas na área da educação de surdos foi consolidado o entendimento que, para o aluno surdo, ensino deve mediado através da Língua de Sinais, considerada a língua de interação com os professores e seus pares, inclusive a Libras é sua língua de instrução juntamente com a língua portuguesa na modalidade escrita.

A Lei nº 10.436 de abril de 2002 dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais-Libras e dá outras providências. A lei enfatiza a necessidade de que a Língua Brasileira de Sinais seja objeto de uso corrente nas comunidades surdas; procura assegurar a presença de profissionais intérpretes nos espaços formais e instituições, como na administração pública direta e indireta e a inclusão do ensino de libras nos cursos de formação de Educação Especial, Fonoaudiologia, Magistério e profissionais intérpretes, sendo optativo para o aluno e obrigatório para a instituição de ensino. Segundo a assessoria de imprensa do Ministério da Educação (MEC), a medida significa que o setor público deverá apoiar e difundir a libras.

Tais ações foram regulamentadas pelo Decreto nº. 5.626, de dezembro de 2005, apresentando inclusive cronograma elaborado a fim de que as instituições de ensino médio e superior incluam a disciplina de LIBRAS nos seus currículos, a contar da publicação do documento. Em até três anos, 20% dos cursos deverão oferecer a disciplina; em até cinco anos, 60%; em até sete anos, 80%; e em dez anos, 100% dos cursos de cada instituição deverão ter a disciplina no currículo. O processo de inclusão da LIBRAS como disciplina

A FRONTEIRA ENTRE O BILINGUISMO E A INCLUSÃO: UM OLHAR SOCIOLINGÜÍSTA NO ATENDIMENTO AOS SURDOS EM ESCOLA PÚBLICA DE GUAJARÁ-MIRIM E PORTO VELHO

curricular deve começar nos cursos de Educação Especial, Fonoaudiologia, Pedagogia e Letras, ampliando-se progressivamente para as demais licenciaturas. O decreto dispôs, ainda sobre a regulamentação acerca da formação do professor e do instrutor de LIBRAS, do uso e da difusão da LIBRAS e da Língua Portuguesa para o acesso das pessoas surdas à educação, da formação do tradutor e intérprete, da garantia do direito à educação e à saúde das pessoas surdas ou com deficiência auditiva e do papel do poder público.

Embora muitos linguistas concordem com a afirmação de ser a língua um fato social, muito desconfortavelmente nos defrontamos com a necessidade da existência de uma lei para que uma língua e seus falantes sejam respeitados em sua culturalidade e potencialidade. Nessa regulamentação percebemos a manifestação dos atos do poder que no passado se utilizavam dos mesmos mecanismos, como a religião, o saber instituído e a medicina para aprisionar as vozes do silêncio em círculos sociais estigmatizados imprimindo nos sujeitos surdos estereótipos de incapazes, anormais e deficientes.

O descaso e a indiferença sobre a necessidade educacional dos surdos os aprisionam no imaginário social dominante na Idade Média, quando o sentido da exclusão estava destinado ao mal enquanto erro ou defeito, aos insanos, aos deficientes, recriando em outro espaço o círculo sagrado em torno dos que deveriam ser punidos e apartados do convívio social e vivendo na História as experiências da Segregação, Exclusão (Foucault, 2002, p.113-114). Essas imagens só serão extirpadas da sociedade quando os surdos tiverem a oportunidade de apreender todos os conteúdos ensinados na escola, se não aprendem é porque inadequado é o ensino ofertado ao surdo e não o Surdo!

Todas as civilizações igualmente ricas e importantes. Independentemente de grupos que historicamente tentaram e tentam impor suposta “superioridade” de algumas culturas, povos e civilizações nos currículos das escolas, que por essa razão se tornam: colonizadas, racistas, classistas e imperialistas porque a todos/as obrigam e obrigaram a frequentar e esquecer suas raízes culturais e ancestrais impondo a cultura dos colonizadores (MASCARENHAS, SANTOS, NIVAGARA, JÍMENEZ 2019, p. 200).

Essas estruturas imaginárias de segregação, exclusão resultaram na problemática educacional complexa e desafiante nos nossos dias, pois nenhuma

A FRONTEIRA ENTRE O BILINGUISMO E A INCLUSÃO: UM OLHAR SOCIOLINGÜÍSTA NO ATENDIMENTO AOS SURDOS EM ESCOLA PÚBLICA DE GUAJARÁ-MIRIM E PORTO VELHO

delas garantiu ao Surdo uma condição Sujeito capaz de articular e manipular bens culturais para própria emancipação. Até o fim do século XV, não havia escolas especializadas para surdos na Europa, pois devido ao preconceito generalizado os surdos foram excluídos da sociedade somente porque não falavam o que mostra que, para os ouvintes, o problema maior não era a surdez, propriamente dita, mas sim a falta de fala. Daquela época até hoje, muitos ouvintes ainda confundem a habilidade de falar com voz com a inteligência dessa pessoa;

“por meio da comunicação oral a criança vai recebendo informações sobre tudo... mas não existiria cultura se o homem não tivesse a possibilidade de desenvolver um código articulado de comunicação oral” (Machado, 2002, p.25)

A educação de surdos já passou por muitas práticas de ensino malsucedidas, como exemplo temos a perspectiva do oralismo que atuou através da educação e da medicina como uma forma de poder gerindo a vida e o potencial de um grupo minoritário, através medidas de controle da surdez enquanto deficiência, negligenciando assim o sujeito, sua língua e cultura. As propostas de ensino para surdos unilaterais criam situações de conflito entre surdos e ouvintes, criando um impasse que só acarreta prejuízos para os surdos, desta forma a identidade cultural dos surdos fica sendo negada no espaço escolar reproduzindo um rastro traumático de discursos normatizadores sobre a o problema da educação de surdos no âmbito da falta de audição, incapacidade e anormalidade. Hoje é possível perceber que é por meio sim da comunicação seja Oral ou Sinalizada que o indivíduo recebe informações, constrói herança cultural e pode ressignificar infinitamente seu mundo.

Apesar de todo preconceito, podemos citar na história pessoas ouvintes que desenvolveram métodos para ensinar os surdos, Pedro Ponce de Leon foi considerado o primeiro professor de surdo, em 1541, na Espanha ele utilizava além de sinais, treinamento da voz e leitura de lábios. É, também, de outro espanhol, Juan Carlos Bonet, o primeiro manual de educação de surdos intitulado “Redução das Letras e a Arte de Ensinar a Falar os Mudos” publicado

A FRONTEIRA ENTRE O BILINGUISMO E A INCLUSÃO: UM OLHAR SOCIOLINGÜÍSTA NO ATENDIMENTO AOS SURDOS EM ESCOLA PÚBLICA DE GUAJARÁ-MIRIM E PORTO VELHO

em 1619. Charles de L'Épée, nascido na França, criou os “Sinais Metódicos” que muito se aproximavam da língua francesa e, através deles, ensinava a língua falada e escrita do grupo socialmente majoritário. Criou também na França, a primeira instituição para educação de surdos, o “Instituto de Surdos-Mudos”, em 1760.

A partir desse histórico fazemos uma ponte sobre o Sujeito do Iluminismo de Hall (1997) para podemos perceber que os surdos foram objeto de estudo de ouvintes que, mesmo bem intencionados não questionavam em suas práticas o discurso hegemônico do grupo dominante de “fazer falar os mudos” objetivando os maiores benefícios a serviço dos interesses de uma hegemonia linguística e etnicamente dominante: aqueles que detinham o Poder da fala determinavam o Saber sobre os surdos prova disso foi o II Congresso Internacional sobre a instrução de surdos, realizado em Milão, em 1880, quando ouvintes reuniram-se sufocando a heterogeneidade linguística e minoritária até certo ponto garantida ao surdo nas escolas, e, a partir daquele encontro decidiram pela substituição do método combinado, que incluía sinais e oralismo, pelo método Oral puro, o Oralismo. Afastando das escolas professores surdos, desestimulando alunos, chegando ao ponto de amarrarem as mãos dos mesmos impedindo o uso de sinais.

As línguas de sinais sofreram quase um século de silenciamento até os anos de 1960 quando foram reconhecidas a partir da iniciativa do linguista norte americano William C. Stokoe que descreveu sistematicamente a língua de sinais dos surdos americanos e comprovou ser a mesma uma língua complexa como todas as outras a partir de então outros estudos em fonologia, morfologia e sintaxe deram suporte aos estudos de Stokoe. A partir de então os surdos do mundo se apoderaram desse discurso científico como mecanismo de poder como armas de contestação e exigências de mudanças na contra o poder, desestabilizando as proposições médicas dentro da prática educacional, no sentido de negação do já dito empreendendo assim movimentos em prol da educação na língua natural dos surdos e contra a exclusão nos diversos setores da sociedade.

A FRONTEIRA ENTRE O BILINGUISMO E A INCLUSÃO: UM OLHAR SOCIOLINGÜÍSTA NO ATENDIMENTO AOS SURDOS EM ESCOLA PÚBLICA DE GUAJARÁ-MIRIM E PORTO VELHO

Análises e diálogos

A partir dos contextos acima descritos analisamos situações em que algumas representações sociais impedem em alguns momentos a construção de um ambiente favorável à convivência de duas línguas de modalidades diferentes, a Língua Portuguesa de modalidade oral auditiva e a Libras de modalidade gestual visual. Na Escola Estadual inclusiva com salas bilíngues os surdos representam um grupo minoritário, a maioria filhos de pais ouvintes ainda estão no processo aquisição da Língua de Sinais, no entanto se reconhecem entre seus pares surdos, desenvolvem amizades e vínculos afetivos com a turma, conseguem questionar e esclarecer dúvidas com intérpretes e professores, enquanto que os alunos surdos incluídos na rede regular de ensino são considerados párias pelos colegas, além do atraso da aquisição da Libras sentem constrangimento em ser os únicos alunos sinalizantes na turma, não conseguem interagir com os colegas, tem dificuldade de desenvolver vínculos afetivos e relação de confiança com os intérpretes e professores.

Nas duas escolas quando toca a sirene de entrada, intervalo ou saída eles se orientam pela movimentação nos corredores dos demais alunos ouvintes. Embora haja intérprete nas salas de aula dificilmente as aulas são adaptadas para surdos com recursos visuais. Algumas provas e materiais didáticos são inapropriados para melhor compreensão dos conteúdos e a maioria dos funcionários da escola se comunica com surdos através de mímica e gestos variados obrigando os alunos surdos a uma adaptação forçada pelas circunstâncias.

Na escola com salas de aula bilíngue se acontece um problema nos aparelhos de climatização das turmas de ouvintes é sugerido que os surdos troquem de sala por constituírem menor quantidade de alunos. Demonstrando obscuramente a menos valia pelo aluno surdo e seu contexto de aprendizagem.

Nas duas escolas a identidade dos alunos surdos segundo o comportamento e rotina escolar não os caracteriza enquanto comunidade linguística, nos atos de fala informais e rotineiros (sem a presença do intérprete

A FRONTEIRA ENTRE O BILINGUISMO E A INCLUSÃO: UM OLHAR SOCIOLINGÜÍSTA NO ATENDIMENTO AOS SURDOS EM ESCOLA PÚBLICA DE GUAJARÁ-MIRIM E PORTO VELHO

que só atua fora de sala de aula em atividades oficiais da instituição) a Libras é confundida com gestos e mímica instaurando entre ouvintes e surdos uma comunicação ruidosa permeada de equívocos e traumas. Percebe-se que a comunicação fica sacrificada quanto à intenção do emissor da mensagem que, por não saber a língua de sinais se utiliza de outros recursos culminando algumas vezes de no ato da recepção o surdo sentir-se desvalorizado e interpretar aquele ato como uma atitude preconceituosa posto que se configurem atitudes rotineiras praticadas pela maioria dos ouvintes da comunidade escolar.

A parte administrativa e pedagógica da escola, não tem um conceito definido sobre o sujeito surdo referindo-se aos mesmos, hora como deficientes auditivos, surdo-mudo ou surdo, comunicam-se com os alunos surdos com mediação de intérpretes preferencialmente em sala de aula, e não demonstram interesse no aprendizado da Língua de Sinais. Ambos, professores e administração confessam ter vontade de contribuir para o sucesso do ensino e avaliação oferecidos aos mesmos, porém não há um espaço de planejamento diferenciado para o aluno surdo, capacitação ou diálogo contínuo para que esse objetivo seja alcançado, até mesmo porque entendem que há na escola uma clientela diversificada, cuja maioria é ouvinte, que acaba priorizando por ter que atender com os poucos recursos que possui.

Aqui entramos num dos temas que aborda a visão estereotipada sobre aspectos sociais e linguísticos da comunidade surda. A obra de Louis-Jean Calvet em seu livro Sociolinguística uma Introdução Crítica (2002) enumera o posicionamento de alguns linguistas quanto ao entendimento do conceito de comunidade linguística, diglossia e políticas linguísticas além de nos dar um panorama geral das contribuições dos estudos em Sociolinguística. O autor cita o conceito de Joshua Fishman quando ele amplia o conceito de diglossia e apresenta o termo

Diglossia sem bilinguismo onde em uma comunidade social há a divisão funcional de usos entre duas línguas citando o caso da Rússia czarista onde a nobreza falava francês e o povo russo.

A FRONTEIRA ENTRE O BILINGUISMO E A INCLUSÃO: UM OLHAR SOCIOLINGÜÍSTA NO ATENDIMENTO AOS SURDOS EM ESCOLA PÚBLICA DE GUAJARÁ-MIRIM E PORTO VELHO

Percebemos que esse conceito nos auxilia na compreensão do contato entre os surdos e ouvintes nesse contexto escolar. A funcionalidade da Língua de Sinais entre surdos e ouvintes se dá em sala de aula em apenas uma escola com salas de aula bilíngue na cidade de Porto Velho. Em Guajará-Mirim apenas o intérprete é realmente bilíngue, ou seja, domina dois códigos linguísticos e é capaz de recodificar sentenças de um código a outro, enquanto o aluno surdo além de não compreender sente-se constrangido de sinalizar em uma turma majoritária de ouvintes. Em algumas situações os intérpretes tentam ensinar aos surdos sinais relativos ao conteúdo que está sendo ministrado, porém muito conteúdo fica prejudicado pelo tempo demandado em estabelecer contato visual com o aluno surdo em meio aos colegas ouvintes e sem referência de um surdo adulto.

Nessas ocasiões raramente o professor possui algum conhecimento acerca da aquisição da linguagem de modo a desenvolver uma atitude de solidariedade com o aluno surdo e coparticipação no processo de tradução e interpretação e ensino da Libras para o aluno surdo na escola regular.

Nas salas de aula bilíngue os alunos acompanham o intérprete, foi percebido que falta interação entre professores e intérpretes interagindo através de exemplos ou parafraseando conceitos para facilitar otimizar o trabalho de tradução e interpretação.

Nas atividades fora da sala de aula e na ausência do intérprete qualquer forma de comunicação é utilizada. Colocando os ouvintes em atitudes que presentificam o poder, sendo os mesmos a maioria, entendem que a comunicação é necessidade dos surdos, submetendo-os à condição de aceitação dos limites impostos pelos ouvintes já que os surdos a Língua Portuguesa são superficialmente conhecida na modalidade escrita.

Através da diglossia podemos teorizar também o desnivelamento de poder entre os falantes das duas Línguas. Em muitas comunidades linguísticas, sabemos da existência de preferência de uma variável em detrimento de outra por contextos sociais, familiares ou mesmo políticos. Mas no caso da Libras

A FRONTEIRA ENTRE O BILINGUISMO E A INCLUSÃO: UM OLHAR SOCIOLINGÜÍSTA NO ATENDIMENTO AOS SURDOS EM ESCOLA PÚBLICA DE GUAJARÁ-MIRIM E PORTO VELHO

percebemos uma postura Colonialista no sentido de impor ao sujeito surdo uma comunicação que reserva a sua Língua e cultura o desprestígio social e político.

Nesse caso o bilinguismo é perceptivo na atuação do intérprete frente às atividades escolares reduzindo a expectativa de construção de sujeitos surdos e ouvintes bilíngues. Percebemos a carência de uma política linguística no sistema educacional que introduza na escola um redimensionamento da visão em torno dos alunos que ainda não sabem a Língua de Sinais e dos profissionais no sentido de sensibilizá-los de que é dever da escola acolher e prosseguir em etapas de adaptação para o atendimento do aluno surdo não o contrário.

O surdo é colocado num contexto isolado com relação à diversidade escolar, como se ser surdo representasse toda extensão de sua existência, e suas necessidades estariam remediadas simplesmente pela presença de um intérprete. A escola não percebe na pessoa surda outras representações sociais como o surdo negro, surdo obeso, surdo deficiente físico, surdo homossexual ou surdos que carregam em sua experiência marcas sobrepostas da exclusão social por ser surdo, negro e pobre.

Que este aluno precisa além da sala de aula de um ambiente que oportunize que essas questões possam fluir naturalmente favorecendo a constituição de sua identidade. A Língua de Sinais é o principal elemento de interação entre o indivíduo e a sociedade em que ele atua, é através da Libras que o mundo se transforma em signo pela associação de significantes visuais e não sonoros como nós ouvintes no alcance dos significados.

A Potencialidade do desenvolvimento de estruturas, formas, funções cognitivas visuais... Capacidades surdas não podem ser entendidas somente em relação ao sistema linguístico próprio da LSB. A surdez é uma experiência visual e isso significa que todos os mecanismos de processamento da informação e todas as formas de compreender o universo em seu entorno se constroem como experiência visual. Não é possível aceitar de forma alguma o visual da língua de sinais e disciplinar a mente e o corpo das crianças surdas como sujeitos que vivem uma experiência auditiva. Neste sentido as questões didáticas, as questões do conhecimento etc. devem ser construídas. (SKLIAR, 2011, p. 32).

A FRONTEIRA ENTRE O BILINGUISMO E A INCLUSÃO: UM OLHAR SOCIOLINGÜÍSTA NO ATENDIMENTO AOS SURDOS EM ESCOLA PÚBLICA DE GUAJARÁ-MIRIM E PORTO VELHO

A língua de Sinais é um instrumento de comunicação que eleva o surdo a condição de sujeito social. A função do intérprete é muito importante, mas fundamental é que o sujeito surdo esteja imerso num ambiente linguístico e cultural específico para que ele se expresse na sua dimensão humana e humanizadora em todos os setores da escola e não restrito a sala de aula.

Para Calvet, (2002) o indivíduo provavelmente é um dos lugares de contato entre as línguas, surgindo daí o bilinguismo ou aquisição de uma segunda língua, então nosso interesse na educação de surdos como espaço onde a relação entre indivíduos falantes de línguas diferentes (sendo o português de modalidade oral auditiva e a Libras gesto-visual) estão integrados, como é o caso dos surdos num processo educacional em sala de aula na Escola Bilíngue para Surdos.

Percebemos nessa escola um ambiente favorável de formação para sujeitos bilíngues, surdos aprendendo português como segunda língua na modalidade escrita e ouvintes aceitando a ideia de que precisam tornar-se fluentes na língua pelo contato constante com surdos e pela política de implantação de um ambiente bilíngue em todas as atividades rotineiras e espaços da escola.

No livro *Conversa com Linguistas*, (Antônio Carlos Xavier, 2005) apresenta várias definições sobre o que é Língua, alguns linguistas a entendem como sistema de signos, outros como produto social e histórico, mas todos concordam que a linguagem é um campo muito mais vasto de construções sociais, históricas e singulares e que é na linguagem que a língua se constitui em meio às relações sociais e que ela contribui na constituição do ser como sujeito. Se a linguagem possibilita a codificação do mundo exterior e interior, uma das suas funções é representar a realidade, toda experiência humana é expressa ou transmitida por meios de sinais linguísticos que não se identificam de maneira real com o objeto ou coisa, mas são representações simbólicas deles.

Os alunos precisam ter sua realidade escolar dominada pela linguagem enquanto materialização de suas lutas, conquistas e perdas. Na escola com salas de aula Bilíngue para surdos existem alunos ouvintes que têm irmãos

A FRONTEIRA ENTRE O BILINGUISMO E A INCLUSÃO: UM OLHAR SOCIOLINGÜÍSTA NO ATENDIMENTO AOS SURDOS EM ESCOLA PÚBLICA DE GUAJARÁ-MIRIM E PORTO VELHO

surdos, fator necessário para o fortalecimento do bilinguismo do surdo no contexto familiar e visualizamos nesses alunos uma forma espontânea de comunicação com alunos surdos.

O poder nesse contexto é negociado entre os falantes que priorizam prestigiar a Libras enquanto instrumento de comunicação no entendimento que nas trocas culturais entre ouvintes e surdos os poderes sempre foram desiguais daí a postura de tentar promover ao aluno surdo o melhor ambiente para que a competição na vida escolar não seja entre ouvintes e surdos, mas entre alunos que recebem uma formação bilíngue e multicultural e intercultural. Nesse ambiente de aulas bilíngue os alunos surdos se expressam enquanto pertencentes a grupos culturais e classes sociais diversificadas proporcionando uma riqueza de trocas simbólicas.

O Multiculturalismo inscreve-se nessa perspectiva heterogênea na qual se questiona a hegemonia do grupo étnico dominante e se reserva lugar à expressão das culturas minoritárias para que finalmente se promova a igualdade real de oportunidades. (MACHADO, 2002, p.34).

Com respeito à educação bilíngue, na prática, não bastaria a presença de alguém em sala de aula ou na escola que soubesse LIBRAS, sendo necessário também que essa língua fosse respeitada, e presente e que circulasse no espaço escolar no diálogo entre professores surdos e ouvintes, direção pedagógica e administrativa, possibilitando assim, a construção do conhecimento (LACERDA, 2009), havendo necessidade de que outros profissionais da escola tais como: professores bilíngues, psicólogos, orientadores, supervisores, também soubessem a língua de sinais para comunicar-se com os alunos Surdos, independentes de intérpretes.

Além das crianças surdas possuírem a potencialidade de aquisição da língua de sinal elas têm o direito de se desenvolverem numa comunidade de pares e de construir estratégias de identificação no marco de um processo sócio-histórico não fragmentado, nem cerceado. Refiro-me a uma política de identidades surdas, onde questões ligadas à raça, à etnia, ao gênero etc. sejam também entendidas como “identidades surdas” identidades que são necessariamente híbridas e estão em processo de transição (SKIAR, 2011, p.30).

A FRONTEIRA ENTRE O BILINGUISMO E A INCLUSÃO: UM OLHAR SOCIOLINGÜÍSTA NO ATENDIMENTO AOS SURDOS EM ESCOLA PÚBLICA DE GUAJARÁ-MIRIM E PORTO VELHO

No processo de alfabetização foi constatado que a presença de um professor Surdo é de fundamental importância não só linguística, mas cultural, social e emocionalmente. A relação dos alunos surdos com um surdo adulto é que vai aumentar a autoestima dos surdos em relação à sua língua e cultura em relação com o outro que também é surdo.

A maioria dos surdos cresce num universo híbrido e o convívio com adultos surdos favorece o amadurecimento dessa percepção gerando assim trocas de experiências e fortalecimento mútuo no sentido de eles desenvolverem na comunidade a solidariedade e a responsabilidade pela garantia do espaço do surdo na sociedade.

Considerações finais

Na escola inclusiva com salas bilíngues os professores já sentem uma necessidade maior de aprender a língua de sinais, de buscar compreender o universo que permeia a cultura surda enquanto na escola com salas de aula regulares os professores demonstram pouca empatia pelo aluno surdo e não planejam aprender a língua de sinais. A pesquisa revelou que o sentimento de inclusão na perspectiva dos acadêmicos surdos é uma meta não atingida na vida dos alunos, pois os surdos em sua maioria são filhos de pais ouvintes que não sabem LIBRAS fato que acarreta atraso de aquisição da Língua de Sinais. Esse fato sobrecarrega tanto o Intérprete quanto o professor (não fluentes em LIBRAS), que para realizar suas atribuições utilizam o tempo da aula para ensinar os sinais e explicar seus respectivos conceitos. Nas salas de aula bilingue a Libras é a língua de interação, instrução e comunicação utilizada por professores surdos e ouvintes, já na educação inclusiva há carência de valorização não apenas da LIBRAS, mas principalmente do sujeito Surdo tendo em vista que existe o aluno surdos e a ausência do professor surdo.

É importante fazermos uma reflexão sobre a questão Multicultural e a problemática das pessoas Surdas, e a partir de aí perceber a influência em determinados contextos da temporalidade, posto que as identidades são múltiplas e decorrentes do momento vivido pelos sujeitos sociais. Daí a importância de uma política linguística e educacional estar direcionada com o

A FRONTEIRA ENTRE O BILINGUISMO E A INCLUSÃO: UM OLHAR SOCIOLINGÜÍSTA NO ATENDIMENTO AOS SURDOS EM ESCOLA PÚBLICA DE GUAJARÁ-MIRIM E PORTO VELHO

objetivo de assegurar ao aluno surdo um ambiente linguisticamente confortável e culturalmente constituído por vínculos abertos ao multiculturalismo.

Através desta proposta as escolas poderiam então encaminhar seus projetos dialogando e proporcionando planos de atividades que visem envolver toda a comunidade escolar no sentido de os ouvintes enquanto grupo hegemônico ceder aos surdos e à comunidade surda espaço de convivência e de atividades fixas dentro da escola como o objetivo de amadurecer em surdos e ouvintes percepções acerca de ajustes necessários para que o aluno se sinta acolhido no recinto escolar.

Referências bibliográficas

BRASIL. Lei n. 10.436, de 24 abr. de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 abr. 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm>. Acesso em: 14 jul. 2022.

BRASIL. Decreto nº. 5.626, de 22 dez. 2005. Regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 de dez. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 14 jul. 2022.

BRASIL. Lei n. 11.796, de 29 de outubro de 2008. Institui o Dia Nacional dos Surdos. **Diário Oficial da União**, Brasília, 29 de outubro de 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11796.htm>. Acesso em: 14 jul. 2022.

BRASIL. Lei n. 12.319, de 1º de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. **Diário Oficial da União, Brasília**, 1º de setembro de 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12319.htm>. Acesso em: 14 jul. 2022.

BRASIL. Lei n. 14.191, de 3 de agosto de 2021. Altera a Lei n. 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. **Diário Oficial da União**, Brasília, 3 de agosto de 2021. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/Lei/L14191.htm>. Acesso em: 14 jul. 2022.

A FRONTEIRA ENTRE O BILINGUISMO E A INCLUSÃO: UM OLHAR SOCIOLINGÜÍSTA NO ATENDIMENTO AOS SURDOS EM ESCOLA PÚBLICA DE GUAJARÁ-MIRIM E PORTO VELHO

CALVET, Louis-Jean. **Sociolinguística**: uma introdução crítica. Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo, Parábola, 2002.

ELIA, Sílvio, **Sociolinguística**. Uma Introdução. Rio de Janeiro: Padrão, Niterói: Universidade Federal Fluminense/EDUFF/PROED, 1987.

FOUCAULT, Michel. **A História Da Loucura**: Perspectiva, São Paulo, 1999.

GÓES, Maria Cecília Rafael. **Linguagem, Surdez E Educação**. Autores associados, Campinas, 1996.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural Na Pós-Modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A Ed. 2000.

MACHADO, Cristina Gomes: **Multiculturalismo: muito além da riqueza e da diferença**, Rio de Janeiro 2002, DP&A.

MASCARENHAS, Suely A. do N. Santos, Zuíla Guimarães Cova dos. Nivagara, Daniel; Jiménez, Adrián Cuevas. **Representações de universitários sobre valorização das culturas das civilizações** Revista Culturas & Fronteiras-Volume 1. Edição Especial-Setembro/2019 Grupo de Estudos Interdisciplinares das Fronteiras Amazônicas -GEIFA /UNIR Disponível em: <http://www.periodicos.unir.br/index.php/index/user> visitado em 15/06/2023.

SKLIAR, Carlos (Org.). **Atualidade Da Educação Bilíngüe Para Surdos: interfaces entre pedagogia e linguística**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

SKLIAR, Carlos (Org.) **Atualidade da educação bilíngüe para Surdos: processos e projetos pedagógicos**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

SKLIAR, Carlos (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 4ª Ed. Porto Alegre: Mediação 2011.

QUADROS, Ronice Müller de. **Educação de surdos**: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

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

QUADROS, Ronice Müller de; SCHMIEDT, M. L. P. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

QUADROS, Ronice Müller de (org.). **Estudos surdos I**. Petrópolis: Arara Azul, 2006.

A FRONTEIRA ENTRE O BILINGUISMO E A INCLUSÃO: UM OLHAR SOCIOLINGUÍSTA NO ATENDIMENTO AOS SURDOS EM ESCOLA PÚBLICA DE GUAJARÁ-MIRIM E PORTO VELHO

QUADROS, Ronice Müller de; CRUZ, Carina Rebello. **Língua de sinais:** instrumento de avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2011.

QUADROS, Ronice Müller de. **Língua de Herança:** Língua Brasileira de Sinais. Porto Alegre: Editora Penso, 2017.

XAVIER, Antônio Carlos. CORTEZ, Suzana. **CONVERSA COM LINGUISTAS:** virtudes e controvérsias da linguística. Rio de Janeiro: Parábola, 2005.



LETRAMENTO LITERÁRIO EM TEMPOS DE PANDEMIA: DESAFIOS E ADAPTAÇÕES ENTRE A LÍNGUA PORTUGUESA E A LIBRAS

LITERARY LITERACY IN PANDEMIC TIMES: CHALLENGES AND ADAPTATIONS BETWEEN THE PORTUGUESE LANGUAGE AND LIBRAS

ALFABETIZACIÓN LITERARIA EN TIEMPOS DE PANDEMIA: DESAFÍOS Y ADAPTACIONES ENTRE LA LENGUA PORTUGUESA Y LIBRAS

Caroline Reis Dos Santos¹

Daiany Furtado de Lima²

Ednéia Bento de Souza³

Evellin Mariano Moreira⁴

RESUMO

O presente artigo apresenta uma proposta de letramento literário para alunos surdos. Com objetivo de relatar a experiência do letramento literário de Língua Portuguesa através de contações de histórias em Libras como caminhos para inclusão de alunos em tempos de pandemia. Com fundamentação teórica sobre uma breve reflexão sobre letramento literário para a formação do leitor surdo, com base nos autores Candido (1995) e Cosson (2016), buscando compreender os impactos da Pandemia e o

¹ Graduada em Pedagogia, Universidade Federal de Rondônia. Membro do Grupo de Estudo Interdisciplinares das Fronteiras Amazônicas, bolsista Tradutora e Intérprete de Libras-UNIR, e-mail: carolinereisnorb@gmail.com

² Acadêmica do Curso de Pedagogia, Universidade Federal de Rondônia, e-mail: daianyfurtado2019@gmail.com

³ Tradutora e Intérprete de Libras na Universidade Federal de Rondônia; doutoranda em Linguística pelo PPGL- UNEMAT, e-mail: edneia.fernandes@unir.br

⁴ Graduada em Pedagogia, Universidade Federal de Rondônia. Membro do Grupo de Estudo Interdisciplinares das Fronteiras Amazônicas, e-mail: evellinmariano46@gmail.com

¹ Disponível em: <<https://pin.it/9tN4G9X>>. Acesso em: 05 maio de 2023

LETRAMENTO LITERÁRIO EM TEMPOS DE PANDEMIA: DESAFIOS E ADAPTAÇÕES ENTRE A LÍNGUA PORTUGUESA E A LIBRAS

distanciamento da criança surda na escola. com base nos autores QUADROS (2005) e STROBEL (2009). A metodologia relatar uma realidade vivenciada pelas acadêmicas no PIBID (Programa de Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), no ano de 2020, em um momento atípico vivenciado pela pandemia do COVID-19, com o letramento literário e as contações de histórias em Libras. A pesquisa tem como objetivo responder a seguinte pergunta: "Como pensar em cenários inclusivos para crianças surdas possam atingir o mesmo desempenho que as demais crianças no letramento literário em tempo de pandemia?". Como resultados identificamos que o letramento literário através de contações de histórias em Libras disponibilizadas no *Youtube* é uma proposta importante para que crianças surdas possam adquirir tanto a L1 quanto a L2, sendo a L1 a Libras e a L2 a Língua Portuguesa, no qual professores se instrumentalizar com elementos teóricos e práticos na perspectiva da educação bilíngue. Pensando em uma perspectiva da Pedagogia do Multiletramento como rompimento de barreira para um processo onde o aluno surdo irá interagir com situações cotidianas através do uso social da leitura e escrita da Língua Portuguesa.

Palavras-chave: Letramento literário; Leitura para surdos; Pedagogia multiletramento.

Astract: This article presents a literary literacy proposal for deaf students. With the aim of reporting the experience of literary literacy in the Portuguese language through storytelling in Libras as ways to include students in times of a pandemic. With a theoretical basis on a brief reflection on literary literacy for the formation of the deaf reader, based on the authors Candido (1995) and Cosson (2016), seeking to understand the impacts of the Pandemic and the distance of the deaf child in school. based on the authors QUADROS (2005) and STROBEL (2009). The methodology reports a reality experienced by academics at PIBID (Institutional Scholarship Program for Teaching Initiation), in the year 2020, in an atypical moment experienced by the COVID-19 pandemic, with literary literacy and storytelling in Libras . The research aims to answer the following question: "How can we think of inclusive scenarios for deaf children to achieve the same performance as other children in literary literacy in a pandemic time?". As a result, we identified that literary literacy through storytelling in Libras available on Youtube is an important proposal so that deaf children can acquire both L1 and L2, with L1 being Libras and L2 being Portuguese, in which teachers can equip themselves with theoretical and practical elements from the perspective of bilingual education. Thinking from a perspective of Multiliteracy Pedagogy as a barrier breaking for a process where the deaf student will interact with everyday situations through the social use of reading and writing in Portuguese.

Keywords: Literary literacy; Reading for the deaf; Multiliteracy pedagogy

Resume: Este artículo presenta una propuesta de alfabetización literaria para estudiantes sordos. Con el objetivo de relatar la experiencia de alfabetización literaria en lengua portuguesa a través de la narración de cuentos en Libras como formas de inclusión de los estudiantes en tiempos de pandemia. Con base teórica en una breve reflexión sobre la alfabetización literaria para la formación del lector sordo, a partir de los autores Cándido

LETRAMENTO LITERÁRIO EM TEMPOS DE PANDEMIA: DESAFIOS E ADAPTAÇÕES ENTRE A LÍNGUA PORTUGUESA E A LIBRAS

(1995) y Cosson (2016), buscando comprender los impactos de la Pandemia y la distancia del niño sordo en la escuela. . basado en los autores QUADROS (2005) y STROBEL (2009). La metodología relata una realidad vivida por académicos del PIBID (Programa Institucional de Becas de Iniciación Docente), en el año 2020, en un momento atípico vivido por la pandemia del COVID-19, con la alfabetización literaria y la narración en Libras. La investigación pretende dar respuesta a la siguiente interrogante: “¿Cómo podemos pensar escenarios inclusivos para que los niños sordos logren el mismo desempeño que los demás niños en lectoescritura literaria en tiempos de pandemia?”. Libras disponible en Youtube es una importante propuesta para que los niños sordos puedan adquirir tanto la L1 como la L2, siendo la L1 Libras y la L2 el portugués, en la que los docentes pueden dotarse de elementos teóricos y prácticos desde la perspectiva de la educación bilingüe. de la Pedagogía de la Multialfabetización como ruptura de barreras para un proceso donde el alumno sordo interactuará con situaciones cotidianas a través del uso social de la lectura y escritura en portugués.

Palabras llave: Alfabetización literaria; Lectura para sordos; Pedagogía multialfabetización

INTRODUÇÃO

A literatura precisa ir além da escrita e da leitura, de modo a formar leitores capazes de experienciar a leitura de forma humanizadora (COSSON, 2006, p 29). A leitura precisa despertar na criança a capacidade de perceber o contexto em que está inserida para que possa construir seus saberes e atue sobre esse contexto. Nesse sentido os materiais produzidos nesta pesquisa representam um instrumento descolonizador na infância das crianças surdas, tendo em vista que a maioria dos surdos nascem em famílias ouvintes que não aceitam as línguas de sinais provocando na vida da criança surda o trauma da privação linguística (SANTOS, LIMA, 2023).

É crucial pensar em um letramento que não inferiorize as crianças surdas. Para Candido (1995) privar o ser humano do contato com a literatura seria uma crime, pois estamos negando aos sujeitos Surdos os direitos desses de humanizar-se. Nesse sentido, também afirmamos que negar o direito da criança surda ao aprendizado da primeira língua e do contato com a literatura em sua língua materna é também um crime, tendo em vista que através da literatura em Libras a criança surda poderá se apropriar da própria língua ao mesmo tempo que expande seu universo criativo em contato com a literatura.

LETRAMENTO LITERÁRIO EM TEMPOS DE PANDEMIA: DESAFIOS E ADAPTAÇÕES ENTRE A LÍNGUA PORTUGUESA E A LIBRAS

Com isso o sujeito surdo tem a capacidade de desenvolver-se cognitivamente e linguisticamente e socialmente com nível de estímulos igual aos sujeitos ouvintes, porém com outros mecanismo linguísticos para se comunicar, tendo em vista que as línguas de sinais são de modalidade gesto-espaco-visual e as línguas orais são de modalidade oral e auditiva.

O letramento literário que propomos aos surdos é conhecido e praticado em outras modalidades e está relacionado às leituras e escritas sociais, que vão para além das paredes da sala de aula. Com isso, o letramento literário deve valorizar a cultura e história do leitor, uma vez que essa promove a importância do ato de ler (CANDIDO, 1998) e em se tratando de crianças surdas, a produção de materiais visuais e em Libras tanto oportuniza o letramento literário quanto transforma o sentido do isolamento social um espaço/tempo inclusivo em que a criança surda poderá fazer uma boa aquisição de sua L1, entrar em contato com a L2 e expandir suas vivências interiores pelo contato com o universo criativo e imaginativo proporcionado pela literatura.

Segundo Cosson (2016, p.67), o letramento literário é “o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos”. A literatura desenvolve o imaginário, a criatividade envolvendo os aspectos sociais, psíquicos, cognitivos e culturais.

Para Candido (1995), a literatura atende a uma necessidade universal que não pode ser ignorada, pois sua ausência afeta o desenvolvimento da personalidade. A literatura molda nossos sentimentos e percepção do mundo, além de nos organizar, nos liberta do caos, assim nos humanizando.

Nesse ponto de vista, o direito à literatura é intrínseco ao homem, dessa forma não podemos delimitar esse privilégio apenas ao homem ouvinte, mas incluir também os sujeitos Surdos na dimensão humana do ato de criar, recriar e ressignificar o sentido da própria vida através da vivência pela literatura.

Com isso precisa-se pensar em um letramento que não inferiorize os surdos pela comparação com ouvintes, nessa perspectiva Gesser (2009, p. 76) enfatiza:

LETRAMENTO LITERÁRIO EM TEMPOS DE PANDEMIA: DESAFIOS E ADAPTAÇÕES ENTRE A LÍNGUA PORTUGUESA E A LIBRAS

O surdo pode e desenvolve suas habilidades cognitivas e linguísticas (se não tiver outro impedimento) ao lhe ser assegurado o uso da língua de sinais em todos os âmbitos sociais em que transita. Não é a surdez que compromete o desenvolvimento do surdo, e sim a falta de acesso a uma língua.

Assim o sujeito surdo possui a capacidade de desenvolver-se cognitivamente e linguisticamente e socialmente com nível de estímulos igual aos sujeitos ouvintes, porém com outros mecanismo linguísticos para se comunicar, tendo em vista que as línguas de sinais são de modalidade gesto-espaco-visual e as línguas orais são de modalidade oral e auditiva.

No Brasil, a língua de sinais é a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), a qual foi reconhecida como uma forma de expressar-se dos indivíduos surdos brasileiros, sendo reconhecida pela Lei 10. 436, em abril de 2002. Assim, é necessário seu uso quando se tem a presença de Surdos, pois assegurada diferentes funções linguísticas que mostra-se na interação do uso cotidiano da língua (PEREIRA, 2009, p.18):

Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais -LIBRAS a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (BRASIL, 2002).

Por isso a língua de sinais mostra-se como um aspecto essencial para o acesso dos alunos surdos a literatura, pois assegura a acessibilidade na aprendizagem dos alunos surdos, em razão de que o uso da Libras possibilita ao aluno ter o letramento literário, não afunilando a literatura a leitura de texto, mas também a imagens e sinais que contribuam para desenvolvimento da suas capacidade cognitivas, comunicativas e linguísticas na apreensão e construção de sentidos.

Segundo Bakhtin (2018, 159) Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua;

A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades

LETRAMENTO LITERÁRIO EM TEMPOS DE PANDEMIA: DESAFIOS E ADAPTAÇÕES ENTRE A LÍNGUA PORTUGUESA E A LIBRAS

de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua — recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais —, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional (Bakhtin, 2018, p.159)

Para o autor língua e linguagem são sinônimos tendo em vista que juntamente com os enunciados escritos (literatura, cartas, receitas, leis etc) até os gestos, as expressões, as artes e as falas cotidianas constituem um enunciado concreto. Sendo assim, a literatura visual contempla a necessidade que os surdos sentem de compreender os conteúdos temáticos do texto, o estilo, ou a forma como esse conteúdo se apresenta, as marcas na linguagem que definem e identificam os personagens e o autor sem sacrificar os elementos estéticos do texto que refletem o conteúdo composicional, porém esses elementos são ressignificados com os elementos da cultura surda.

Dessa forma, pensamos em uma Literatura mediada pela tradução e adaptações como um significativo instrumento que auxilia na construção de conhecimentos, pois oportuniza um diálogo intercultural e ajuda no processo de aquisição da segunda língua (L2) para crianças surdas.

Ressalta-se que as crianças surdas filhas de pais surdos desenvolvem a capacidade de comunicar-se precocemente, com melhor desempenho escolar, adquirindo o aprendizado da escrita da língua oral; isso difere das crianças surdas filhas de pais ouvintes, as quais enfrentam um impedimento na comunicação que ocasiona dificuldade na interação, nos sentidos socioemocionais e em aprender a escrita da língua oral (Quadros, 2005; Strobel 2009).

Considerando a pandemia causada pelo Novo Coronavírus-SARS-CoV-2, vivenciada pelo mundo todo em 2020, obrigou a todos o distanciamento e o isolamento social, essa caracterizar-se como uma doença altamente contagiosa, no qual o tratamento em vacina demorou para ser distribuído para a população, entretanto, essa apresenta variantes que necessitam de vacinas específicas para seu tratamento (OPAS/OMS, 2020). O isolamento social acarretou consequências negativas para

LETRAMENTO LITERÁRIO EM TEMPOS DE PANDEMIA: DESAFIOS E ADAPTAÇÕES ENTRE A LÍNGUA PORTUGUESA E A LIBRAS

comunidade surda, em relação à necessidade social e de linguagem que só é possível ter-se em pares, em especial as crianças surdas que tinham o convívio com seus pares apenas na escola. Strobel (2009), destaca que o encontro de pessoas surdas (em rodas de conversa, conversas descontraídas em suas residências ou locais públicos) é entendido como artefato cultural da comunidade surda, que teve prejuízos em relação a pandemia do Covid-19, o convívio das crianças surda dava-se apenas com a família, no qual a maioria não é falante da Libras, causando prejuízos na comunicação e no desenvolvimento cognitivos dessas, contudo, as crianças surdas sofrem duplamente o isolamento, mas agora em casa. Strobel (2009) menciona sendo esse o “isolamento mental”, mesmo as crianças surdas estarem em contato com seus familiares fisicamente não era possível comunicar-se com os mesmo.

Nesse contexto de distanciamento social, a educação brasileira também precisou ser alterada e organizada para modelos remotos, com uso de vários recursos tecnológicos: equipamentos, softwares e plataformas, entre outras ferramentas, mediante o Ministério da Educação, que sancionou a Portaria Nº 343 de 17 de março de 2020 que "dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19".

Considerando os alunos surdos, inseridos em classes regulares de ensino, no qual o contato com a língua era através de tradução-simultânea Libras-Português não tiveram acesso aos conteúdos escolares pela falta de acesso e manipulação dos recursos tecnológicos. Dado que 95% dessas crianças são provenientes de famílias ouvintes, isso ocasiona uma impedimento maior, pois essas estão inseridas em um grupo vulnerável linguisticamente e cognitivamente, pois a maioria estaria na aquisição do seu processo de linguagem, no qual a família não conhece a língua de sinais (ALBRES; SCHLEMPER, 2020).

Para romper a barreira pandêmica propomos o letramento literário de Língua Portuguesa através das contações de história em Libras publicadas no Youtube.

LETRAMENTO LITERÁRIO EM TEMPOS DE PANDEMIA: DESAFIOS E ADAPTAÇÕES ENTRE A LÍNGUA PORTUGUESA E A LIBRAS

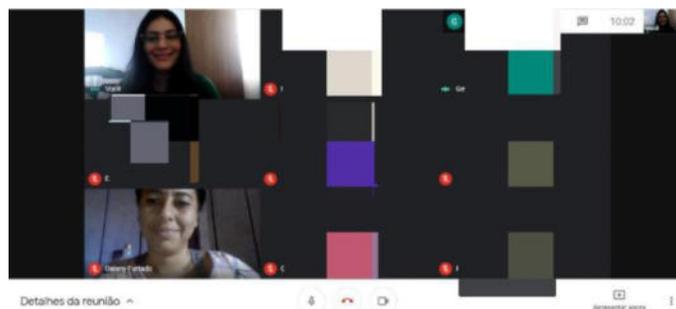
4 METODOLOGIA

O estudo constituiu-se através de um relato de experiência no PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), esse é realizado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) tem o objetivo de contribuir na formação docente, associando a teoria à prática. O PIBID faz parte de um projeto do curso de Licenciatura em Pedagogia. Então, nós duas bolsistas do programa, experienciamos e adaptamos a um novo contexto escolar, de distanciamento social, devido a pandemia Covid-19, as atividades aconteceram de forma remota. A sala de aula, do 3º ano do Ensino Fundamental, tornou-se um grupo de *WhatsApp* e o encontros entre com a professora regente supervisora do PIBID, também era mediado pelo *WhatsApp* e a plataforma do *Google Meet*, no qual a professora regente realizava quinzenalmente, por um encontro no *Google Meet*, apresentava a sequência didática que contemplava as temáticas do plano de ação da escola. Dessa maneira, aparece a contação de história em Libras. Assim criamos contações de história em Libras e publicamos no canal do *Youtube*, já que estávamos no período de pandemia pela Covid-19 e a sala de aula seria o grupo no *WhatsApp*. Esse processo de escolha das histórias da Literatura Infantil e a tradução para Libras, seguia os seguintes momentos:

O primeiro momento: a professora regente supervisora realizava dois encontros a cada quinze dias no *Google Meet*, para escolha das histórias da literatura Infantil, que seriam traduzidas para Libras, no qual era apenas um história por mês. A professora também aconselhou-nos a criarmos um álbum seriado, que já era um recurso que ela usava em sala de aula, que concebia-se como um recurso visual sequenciado das histórias, feito de cartolina.

Figura 1: Encontro dos “pibidianos” para organização da sequência didática do mês

LETRAMENTO LITERÁRIO EM TEMPOS DE PANDEMIA: DESAFIOS E ADAPTAÇÕES ENTRE A LÍNGUA PORTUGUESA E A LIBRAS



Fonte: Arquivo pessoal da Santos, 2020

O segundo momento: depois da escolha das histórias da Literatura infantil reunimos uma vez na semana, por causa do distanciamento precisamos usar máscaras, nós sentamos para ler a história e analisá-la, também tivemos apoio de uma intérprete de Libras, antes pesquisamos as história em Libras na internet, as ilustrações na história. Porém esse processo não era tão fácil, pois para realizar a tradução tínhamos que pesquisar todo contexto da história, das ilustrações, e também quando a história já tinha uma versão em Libras, às vezes estava em português sinalizado ou os sinais eram diferentes por causa da variação regional, então adaptamos os sinais como melhor combinava com o contexto da história.

Figura 2: História “Os três porquinhos” em Libras



Fonte: desenvolvida por Santos, 2023

O terceiro momento: organizamos o álbum seriado, pesquisamos se a história tinha ilustração, selecionamos as ilustrações que eram importantes para o entendimento

LETRAMENTO LITERÁRIO EM TEMPOS DE PANDEMIA: DESAFIOS E ADAPTAÇÕES ENTRE A LÍNGUA PORTUGUESA E A LIBRAS

dela na Libras. Após, utilizamos de cinco a dez cartolinas na cor branca, em seguida, dobramos ao meio as cartolinas e desenhamos toda a sequência da história e pintamos com tinta guache ou aquarela. Na parte superior do desenho a história.

Figura 3: Processo de desenho e pintura em guache do álbum seriado



Fonte: Arquivo pessoal da Santos, 2020

O quarto momento: Depois de finalizado o processo de produção do álbum seriado, avançamos para gravar as contações de histórias em Libras, porém vivenciávamos o distanciamento social por causa do Covid-19, então retiramos as máscaras apenas no período da gravação da história. A bolsista surda contava as histórias em Libras e outra fazia a tradução para Português/oral.

Figura 4: Momentos de gravação de histórias em Libras para Youtube.



Fonte: Arquivo pessoal da Santos, 2021

LETRAMENTO LITERÁRIO EM TEMPOS DE PANDEMIA: DESAFIOS E ADAPTAÇÕES ENTRE A LÍNGUA PORTUGUESA E A LIBRAS

E o último quinto momento: estava em editar o vídeo, com isso as acadêmicas tiveram que desenvolver a habilidade de editar os vídeos para postar no canal do Youtube.

Figura 5: Vídeo contação de história em Libras “Os três porquinhos”



Fonte: Arquivo pessoal da Santos, 2020

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A nossa experiência no PIBID, teve a proposta de refletir sobre as formas de desenvolver o letramento literário para crianças surdas em tempos de pandemia.

No curso de Pedagogia os professores nos explicam a importância de trabalhar a contação de história para criança, mas essa prática só pode ser vivenciada por nós bolsistas do programa PIBID. A professora regente supervisora sempre trabalhou o ensino de letramento literário com as crianças do 3º ano do ensino fundamental, mas em um período atípico, em que a sala de aula é um grupo de *WhatsApp*, essa pensou em continuar criando as histórias, porém oportunizando a nós bolsistas a confecção e a contação de histórias.

No entanto, essa nunca havia se deparado com uma bolsista surda e como isso viu-se na oportunidade de aprender a contar as histórias em Libras. Mas como pensar em cenários inclusivos para crianças surdas possam atingir o mesmo desempenho que as demais crianças no letramento literário em tempos de pandemia?

LETRAMENTO LITERÁRIO EM TEMPOS DE PANDEMIA: DESAFIOS E ADAPTAÇÕES ENTRE A LÍNGUA PORTUGUESA E A LIBRAS

A barreira encontrada em tempos pandêmicos é o afastamento da criança surda da escola, já que a maioria são filhos de pais ouvintes, muitas dessa tem o contato com a L1-Libras tardiamente (QUADROS, 2005; STROBEL, 2009). Com isso, essas crianças surdas na pandemia Covid-19 tiveram prejuízos nos desenvolvimentos cognitivos e de comunicação, em comparação às crianças surdas filhas de pais surdos.

A nossa experiência foi importante para romper as barreiras do isolamento através da contação de histórias em mídias, nesse caminho identificamos que nosso trabalho se enquadra em uma pedagogia de multiletramento, onde a criança surda é capaz de usar diversos recursos para compreender e interpretar textos através da combinação de diferentes imagens (GOMES-SOUZA, 2018). Nós combinamos as imagens com o texto nas contação de histórias.

Quadros e Schmiedt (2006) entendem a contação de história como uma estratégia no processo de letramento e aprendizado do português escrito para as crianças surdas. No qual a criança surda adquire o desenvolvimento da sua L1, sendo a língua de sinais e o aprendizado do português escrito através das contações de história. Quadros e Schmiedt (2006) menciona a língua de sinais como fundamental no processo de aquisição da cultura e identidade surda, que deve ser valorizada e reconquistada a sua produção literária para uma perceptiva eficaz no processo de alfabetização, tornando os indivíduos surdos participativos na vida em sociedade.

No entanto, a produção do álbum seriado com a ilustração da história para as contações, respeita os elementos visuais que precisam ser trabalhados na literatura visual, pois isso está ligado à cultura surda. Campello (2008) aponta que “a visualidade contribuirá, de maneira fundamental, para a construção de sentidos e significados”. Então o uso desses recursos visuais confirma-se como uma proposta pedagógica que viabiliza o letramento literário das crianças surdas.

Para que a criança surda desenvolva a capacidade de produzir e construir sentidos e significados na apropriação da L1-Libras e L2-português, é preciso pensar na perspectiva bilíngue, no qual a língua de sinais permite a essa comunicar-se por meio de movimentos gestuais e expressões faciais e corporais (PEREIRA, 2009, p. 15). Para que as crianças surdas tenham acesso ao letramento literário da língua portuguesa

LETRAMENTO LITERÁRIO EM TEMPOS DE PANDEMIA: DESAFIOS E ADAPTAÇÕES ENTRE A LÍNGUA PORTUGUESA E A LIBRAS

realizamos a tradução do português escrito para Libras, através da produção de vídeos de contação de história em Libras, que confere a tradução intersemiótica (representação visual), sendo essa uma nova realidade de desenvolver a tradução ou a criação de materiais em Libras, que está assegurada na política de acessibilidade brasileira (BRASIL, 2015).

Ademais a bolsista surda ao contar a história em Libras, realiza a tradução intermodal (modalidade diferentes) e intersemiótica (representação visual), sendo a tradução do Português escrito para a língua-fonte Libras (SEGALA, 2010). E a segunda bolsista, nos vídeos realiza a tradução da Libras (língua gestual-visual) para o Português (oral-auditivo), caracteriza a tradução intermodal (modalidade diferentes) (SEGALA, 2010). Diante disso, a tradução intermodal e intersemiótica facilita tanto as crianças surdas a apropriar-se da sua L1-Libras, quanto aos familiares surdos ou ouvintes assistirem junto com a criança e compreender a mensagem mesmo não sabendo a Libras.

A presença de uma bolsista surda como contadora de história em Libras nos vídeos é fundamental para construção da identidade cultural da criança surda e do conhecimento da língua de sinais (STROBEL, 2008, p.41). Cabe essa como surda adulta aproximar as crianças surdas ao acesso ao conhecimento do mundo, com base na literatura, possibilitando a elas vivenciar a Libras e a cultura surda através da literatura traduzida em vídeos, permitindo apropriação de informações, culturas e a assimilação do conhecimento do mundo.

Dessa maneira a criação de um canal no Youtube viabilizou o caminho para inclusão de alunos surdos em tempos de pandemia dentro da Pedagogia do Multiletramento. O multiletramento rompe a barreira do ensino de ler e escrever palavras, pois exige que os alunos sejam capazes de usar uma variedade de recursos para compreender e produzir texto, incluindo a leitura e interpretação de imagens e combinação de diferentes textos (GOMES-SOUZA, 2018).

Além do mais, a disponibilização de contações de histórias em Libras no Youtube é um recurso imagético, que contribuem para o letramento das crianças surdas na L1-Libras e L2-Português (escrito), onde a ferramenta do Youtube torna-se uma ferramenta crítica de interação entre duas culturas (surda e ouvinte) e duas línguas (Libras e

LETRAMENTO LITERÁRIO EM TEMPOS DE PANDEMIA: DESAFIOS E ADAPTAÇÕES ENTRE A LÍNGUA PORTUGUESA E A LIBRAS

Português), garantindo a acessibilidade às crianças surda sem excluir as crianças ouvintes (FREITAS, 2021, p. 26).

O letramento literário através de contações de histórias em Libras disponibilizadas no *Youtube* é uma proposta importante para que crianças surdas possam adquirir a L2, sendo a Língua Portuguesa, no qual professores possam abrir suas mentes para perspectiva da educação bilíngue, rompendo a barreira atitudinal ao percebendo a criança surda com a capacidade de desenvolver e aprender, aceitando sua forma de comunicar-se com a língua de sinais, permitindo vivenciar práticas pedagógicas de acesso a sua L1-Libras e L2-Português/escrito e respeitando seu ritmo de aprendizagem (VYGOTSKY, 2007). Como também, reconhecendo o termo da Pedagogia do Multiletramento como um processo onde o aluno surdo irá interagir com situações cotidianas através do uso social da leitura e escrita da Língua Portuguesa. No entanto, Quadros e Schmieidt (2006), concordam que para que processo de alfabetização das crianças surdas aconteçam é preciso que as contações de histórias sejam espontâneas e naturais, no qual a criança surda terá capacidade de percorrer e organizar seus pensamentos, sua criatividade, sendo expressa pela L1 (Libras), e depois amadurecendo a sua capacidade cognitivo para receber a L2 (Língua Portuguesa escrita).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendemos a partir das discussões apresentadas que a nossa proposta de letramento literário de Língua Portuguesa através de contações de histórias em Libras é um caminho de promover a inclusão de alunos surdos em sala de aula e também aqueles que estão fora de sala da escola com a disseminação da contação de histórias no youtube.

Em vista disso, as leituras realizadas de teóricos como Antonio Candido e Rildo Cosson, dentre outros, percebemos que a literatura é um direito humano que não pode ser negado a uma criança surda. No entanto, a literatura no contexto escolar, não é apreciada em toda sua plenitude, quando trata-se de criança surda, pois limita-se apenas a imagens, sendo esquecida o letramento literário na sua L2-Língua Portuguesa.

LETRAMENTO LITERÁRIO EM TEMPOS DE PANDEMIA: DESAFIOS E ADAPTAÇÕES ENTRE A LÍNGUA PORTUGUESA E A LIBRAS

Para Cosson (2016, p. 67), a literatura tem a capacidade de desenvolver o imaginário, a criatividade da criança surda, envolvendo os aspectos sociais, psíquicos, cognitivos e culturais. Assim, a criança surda deve ser letramento literário partindo de sua L1-Libras, com imagens e a língua de sinais, para que assim desenvolva as suas capacidades cognitivas, comunicativas e linguísticas, para que adquira a L2-Português, por meio de um diálogo intercultural. Com isso, surge o termo Pedagogia do Multiletramento, a criança surda, quanto as ouvintes, precisam vivenciar o multiletramento na sala de aula, para ter-se a sua L2-Português e para as ouvintes a L2-Libras, essas precisa ter contato com práticas pedagógicas que considerem as várias culturas, linguagem e semiose, no qual o processo de leitura vai para além da decodificação de palavras, mas para que estas desenvolvam a capacidade dos sentidos e significados da leitura e da escrita, é necessário pensar na perspectiva bilíngue no âmbito escolar.

Desse modo, o trabalho busca refletir formas de proporcionar o letramento literário em Língua Portuguesa (L2) para alunos surdos, ampliando uma nova visão dos processo de comunicação, no ensino da leitura e escrita na sala de aula, com base na interculturalidade, interconexões tecnológicas e linguísticas que precisam ser vivenciadas no espaço escolar para que ocorra a inclusão de alunos surdos, respeitando sua cultura e identidade surda.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBRES, Neiva de Aquino; SCHLEMPER, Michelle Duarte da Silva. **Tradução em período de pandemia: distanciamento de crianças surdas na escola e a literatura como linguagem viva. Cadernos de Tradução**, p. 159-181, 2020.

BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHINOV, Valentin Nikolaevich. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2006.

BRASIL. **Lei nº. 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outra providência. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm>. Acesso em 03 mar. 2023.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília: DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 28 abr. 2023.

LETRAMENTO LITERÁRIO EM TEMPOS DE PANDEMIA: DESAFIOS E ADAPTAÇÕES ENTRE A LÍNGUA PORTUGUESA E A LIBRAS

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, ed. 53, 18 mar. 2020. Seção 01, p. 39. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/portaria/prt/portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm>. Acesso em: 27 abr. 2023.

CANDIDO, A. **O direito à literatura**. In: *Vários escritos*. 3ª ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CANDIDO, A. **Literatura e sociedade**: estudos de teoria e história literária. São Paulo: Nacional, 1985.

CANDIDO, A. A personagem do romance. In: A personagem de ficção. CANDIDO, A. (Org.). São Paulo: Perspectiva, 1998.

CAMPELLO, Ana Regina e Souza. **Pedagogia Visual na Educação de Surdos–Mudos**, Florianópolis, Tese de Doutorado, 2008. campell

CAPES, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – **PIBID**. Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br>>. Acesso em: 28 mar. 2023.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário**: teoria e prática. 2ª Edição. 4ª Reimpressão. São Paulo: Contexto, 2006.

FREITAS, Daniela Maria de. **Desafios no ensino remoto para crianças surdas no contexto da pandemia**: uso vídeo aulas em libras. 2021. 56 f. Monografia (Especialização) - Curso de Letras Libras, Linguagens e Ciências Humanas, Universidade Federal Rural do Semi-Árido, Caraúbas, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufersa.edu.br/handle/prefix/8206>. Acesso em: 23 abr. 2023.

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

GOMES-SOUSA, FRANCISCO EBSON. **Multiletramentos e o ensino de língua para surdos por meio de tecnologias digitais**. Orientador: Prof. Dr. Vicente de Lima-Neto. 2018. 75 f. Tcc (Licenciatura em Letras Libras) - Universidade Federal Rural do Semi-Árido, Rio Grande do Norte, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufersa.edu.br/bitstream/prefix/2523/2/FRANCISCOEGS_MONO.pdf>. Acesso em: 4 abr. 2023.

PEREIRA, SIMONE RODRIGUES. **Os processos de alfabetização e letramento em LIBRAS**: Um percurso semiótico. Bebedouro: Fabife, 2009.

QUADROS, Ronice Muller de. **O 'BI' em bilinguismo na educação de surdos**. In: FERNANDES, Eulália (Org.). Surdez e bilinguismo. Porto Alegre: Mediação, 2005 p. 26-36.

LETRAMENTO LITERÁRIO EM TEMPOS DE PANDEMIA: DESAFIOS E ADAPTAÇÕES ENTRE A LÍNGUA PORTUGUESA E A LIBRAS

QUADROS, R. M; SCHMIEDT, Magali L. P. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port_surdos.pdf acesso em 14/12/2014.

SEGALA, Rimar Ramalho. **Tradução intermodal e intersemiótica/interlinguística: português escrito para a língua de sinais**. 2010. 74 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução). Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010. Versão eletrônica. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/94582/283099.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 26 abr. 2023.

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

STROBEL, K. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 2. ed. rev. Florianópolis: Editora da UFSC, 2009.

TV CES. **História em Libras**-Os três porquinhos. Youtube, 19 de jan. 2017 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=mgSIYg-Astg>. Acesso em: 25 abr. 2023

VIGOTSKI, L. S. **A Formação Social da Mente: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3317710/mod_resource/content/2/A%20formacao%20social%20da%20mente.pdf. Acesso em: 10 mar. 2020.



AS ARTES DE DIZER DA PESSOA SURDA EM UMA FAMÍLIA DE OUVINTES

EL ARTE DEL DECIR DE LA PERSONA SORDA EN UNA FAMILIA OYENTE

Maria José Lima de Souza¹
Ednéia Bento de Souza Fernandes²
Michela Araújo Ribeiro³
Suziane Viriato de Araújo⁴

RESUMO

Esta pesquisa é um estudo de caso sobre as estratégias de comunicação de uma surda que não sabe Libras em uma família de ouvintes, na cidade de Guajará-Mirim. O referido estudo buscou identificar os sinais caseiros, entendidos como sinais-nome enquanto estratégias de comunicação de uma pessoa surda que nasceu em família de ouvintes. O presente trabalho teve como objetivos: registrar os sinais que nomeiam os integrantes da família, bem como, outros seres animados e inanimados presentes nesse convívio; identificar a percepção da família sobre uma pessoa familiar que é surda; e relacionar os dados com as teorias linguísticas e culturais valorizando as estratégias de comunicação entre família e parente surdo. Os resultados demonstraram que os sinais caseiros correspondem aos mesmos parâmetros já identificados na Libras através de estudos linguísticos capazes de expressar a cultura e os hábitos familiares.

¹ Egressa do Curso de Letras, do Departamento Acadêmico de Ciências da Linguagem (DACL), da Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Campus Jorge Vassilakis em Guajará-Mirim. E-mail:

² Tradutora e Intérprete de Libras da Universidade Federal de Rondônia. Doutoranda do Curso de Linguística PPGL UNEMAT. E-mail: edneia.fernandes@unir.br

³ Professora Mestra, Curso de Letras, do Departamento Acadêmico de Ciências da Linguagem (DACL), da Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Campus Jorge Vassilakis em Guajará-Mirim. E-mail: michela@unir.br

⁴ Egressa do Curso de Letras, do Departamento Acadêmico de Ciências da Linguagem (DACL), da Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Campus Jorge Vassilákis em Guajará-Mirim. Bolsista Tradutora e Intérprete de Libras na Universidade Federal de Rondônia. Email: suzianeviriato16@gmail.com

AS ARTES DE DIZER DA PESSOA SURDA EM UMA FAMÍLIA DE OUVINTES

Palavras-chave: Cultura Surda. Nomeação em Línguas de Sinais. Onomástica.

RESUMEN

Esta investigación es un estudio de caso sobre las estrategias de comunicación de una mujer sorda que no conoce Libras en una familia oyente, en la ciudad de Guajará-Mirim. Este estudio buscó identificar las señas del hogar, entendidas como señas nominativas como estrategias de comunicación de una persona sorda que nació en una familia oyente. El presente trabajo tuvo como objetivos: registrar los signos que nombran a los miembros de la familia, así como a otros seres animados e inanimados presentes en esta convivencia; identificar la percepción de la familia sobre una persona familiar sorda; y relacionar datos con teorías lingsticas y culturales, valorando estrategias de comunicación entre familia y pariente sordo. Los resultados mostraron que los signos del hogar corresponden a los mismos parmetros ya identificados en Libras a través de estudios lingsticos capaces de expresar la cultura y hábitos familiares.

Palabras clave: Cultura Sorda. Denominación en Lenguas de Signos. Onomstico.

1. ASPECTOS INTRODUTÓRIOS

1.1 Um pouco de mim

Meu nome  Maria José Lima de Souza, sou natural de Coreaú, Estado do Ceará e vim para Rondônia ainda criança com a minha família e nos estabelecemos em Guajará-Mirim, onde cresci e resido até os dias de hoje. Tenho dois filhos. Sou funcionária pública da Rede Municipal de Ensino, a Prefeitura de Guajará-Mirim.

Ao longo de minha vida acadêmica, enfrentei inúmeros desafios, dentre eles a falta de saúde. Enfrentei também, o desafio do estudo remoto, devido às aulas presenciais terem sido interrompidas por causa da pandemia da Covid-19, como eu não tinha tecnologia favorável para assistir as aulas e nem conhecimentos sobre tecnologia que me oportunizasse avançar nesse trabalho.

Esses acontecimentos trouxeram novas experiências que me possibilitaram repensar as dificuldades em torno da linguagem, momento em que me dei conta da importância da comunican na vida do ser humano, de modo que pude me colocar no lugar da minha irmã, Josineide, que  surda e enfrentou dificuldades em seu processo de socializan na vida familiar.

AS ARTES DE DIZER DA PESSOA SURDA EM UMA FAMÍLIA DE OUVINTES

Com base nessa problemática, pretendo produzir dados a partir dos sinais caseiros utilizados por minha irmã, na interação familiar.

Minha irmã Josineide atualmente tem com 50 anos de idade. Infelizmente não adquiriu muitos conhecimentos durante os anos escolares devido a carência de profissionais capacitados para esse fim.

Nos últimos anos mudou-se para Porto Velho, onde aprendeu Libras e, atualmente, faz parte da comunidade surda, de modo que esses sinais caseiros são herança do nosso convívio familiar, já que não aprendemos a Libras.

O tema deste estudo se reveste de importância para mim, pois busca elementos em minha própria vida para desenvolver meu TCC perpassando pelas práticas sociais de linguagem com fins à comunicação.

1.2 O ato de pesquisar e como realizei a pesquisa

Pesquisar, de acordo com Serrano (2011), é uma ação que se aprende e que exige a aplicação de conhecimentos e habilidades.

Uma pesquisa, portanto, exige métodos claros, coerentes e bem planejados para que os resultados sejam confiáveis e apresentem contribuições à ciência e à sociedade.

Dito isso, apresentamos a caracterização deste estudo, resumidamente parte da seguinte questão: Como a pessoa surda nomeia pessoas e objetos no estabelecimento de comunicação com a família sem o aprendizado da Libras?

Assim, temos como objetivo geral para o desenvolvimento desta pesquisa, identificar as estratégias de comunicação de uma pessoa surda que nasceu em família de ouvintes.

Como objetivos específicos temos:

- Registrar os sinais que nomeiam os integrantes da família, bem como outros seres animados e inanimados presentes nesse convívio.
- Identificar a percepção da família sobre uma pessoa familiar que é surda
- Relacionar os dados com as teorias linguísticas e culturais valorizando as estratégias de comunicação entre família e parente surdo.

AS ARTES DE DIZER DA PESSOA SURDA EM UMA FAMÍLIA DE OUVINTES

1.3 Caracterização geral da pesquisa

A presente pesquisa, quanto à natureza, se classifica como aplicada, cujo a a investigação aplicada tem por objetivos, “gerar novos conhecimentos” e “resolver problemas, inovar ou desenvolver novos processos e tecnologias” (PAIVA, 2019, p. 11).

Aqui, fazemos uso de teorias e métodos já consagrados no âmbito dos estudos lexicais em Libras – como Taub (2001), Barros (2018), Sousa (2021; 2022), e aplicamos na análise dos dados selecionados, que constituem uma fonte primária de investigação, pois são “dados produzidos e coletados pelo próprio pesquisador” (PAIVA, 2019, p. 11-12), em trabalho de campo junto a familiares, direcionado por entrevista semiestruturadas sobre a temática.

Quanto à abordagem, nosso estudo se caracteriza como qualitativo pois, de acordo com Triviños (1987), a pesquisa qualitativa trabalha os dados analisando seu significado, buscando perceber o fenômeno dentro de um determinado contexto.

Também pretendo produzir registros dos sinais caseiros, aqui tratados, como sinais-nome, criados por pessoa surda que, em família de ouvintes, não usam a língua de sinais, propondo uma reflexão e identificação sobre as características estruturais e semânticas dos sinais-nome dessas pessoas.

Assim, pode-se afirmar, que nosso estudo está inserido na Linguística, no encontro de duas subáreas: a Lexicologia e a Semântica. O fenômeno linguístico escolhido é a criação e registro dos sinais-nome.

Desta forma, destacamos que esta pesquisa se identifica como estudo de caso de caráter exploratório, por proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses (GIL, 2007). Classificando-se como documental, pois utiliza “materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, na criação de material para análise ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa” (GIL, 1991, p. 47).

Nesse sentido, faremos inferências resumidas sobre este aspecto dos sinais a serem analisados. De modo que nossa atenção está concentrada prioritariamente nos registros dos sinais-nome.

AS ARTES DE DIZER DA PESSOA SURDA EM UMA FAMÍLIA DE OUVINTES

2 A FAMÍLIA NA VIDA DA PESSOA SURDA

A família é o primeiro contato da criança com o mundo, muito antes que a criança seja inserida nos contextos de interação comunitárias e educacionais, é na família que são construídos os pilares das identidades individuais dos sujeitos, juntamente com os valores éticos e morais.

Ao nascer⁵, o sujeito surdo é “recebido” por uma sociedade majoritária ouvinte, que vivencia emoções e expectativas inesperadas, diante do fato de ter que aceitar a surdez de uma criança.

Nesse contexto, a emergência do novo, auxilia a família a buscar novas formas de projetar a rotina e a vida futura em família. O novo revitaliza a potencialidade criativa da comunicação humana.

Então, essa é considerada uma percepção positiva diante do desafio de preparar o sujeito surdo para uma vida social em contextos comunitários e educacionais através do aprendizado e da valorização das línguas de sinais, das artes visuais e do apoio pedagógico necessário para o desenvolvimento da criança surda.

Por outro lado, também existem os encontros entre familiares e crianças surdas sob uma ótica negativa. É um momento delicado para a família, pois, mesmo recebendo a criança, amando e cuidando, desenvolve uma postura crítica negativa sobre as potencialidades do sujeito surdo.

Esta fase da relação familiar é um período definido como luto, atribuindo ao fato à surdez, um sentimento trágico, que os impossibilita de perceber que os surdos podem vencer as barreiras impostas pela sociedade e conseguem se desenvolver mediante os recursos linguísticos e pedagógicos adequados.

Sobre o luto na vida da pessoa surda, podemos perceber no filme “Seu nome é Jonas”⁶ história de um menino surdo que foi internado em um sanatório sendo

⁵ Empregamos o conceito de nascimento como a emergência do novo de Arendt (2014), para dar visibilidade às relações que o nascimento de um surdo estabelece para os membros da família, majoritariamente ouvintes.

⁶ Depois de passar três anos em uma instituição para deficientes intelectuais, menino tem diagnóstico de que possui apenas surdez e assim família busca aprender a se comunicar usando a língua de sinais. Filme baseado em fatos reais dirigido por Richard "Dick" Michaels no ano de 1979. <https://www.youtube.com/watch?v=pc8mM0DHRB4>

AS ARTES DE DIZER DA PESSOA SURDA EM UMA FAMÍLIA DE OUVINTES

considerado um deficiente mental por dois anos, até descobrirem que seu caso era surdez, fato que diminuiu, mas não eliminou as dificuldades de aceitação na família.

Segundo Sá (2012) a sociedade ouvinte apresenta certa dificuldade de ver citada a evidência de que os surdos surgem aleatoriamente nas sociedades humanas, e afirma que o não reconhecimento desse fato ativa na família ou na sociedade estigmas e preconceitos sobre os surdos.

Nesse sentido, o papel da família vai muito além da definição do que seja um grupo de pessoas que compartilham experiências de vida dentro de um mesmo espaço físico.

Segundo o autor Scott (2001), o termo família é:

Um ponto de estabelecimento de alianças entre grupos; um ponto de definição da filiação e pertença ao grupo; um ponto de negociação de gênero e a referência para o estabelecimento de relações entre gerações. É um local de afirmação de reciprocidade e da hierarquia, simultaneamente. (SCOTT, 2001, p.96).

Desse modo, a família é uma essência da afirmação de valores, costumes, tradições, de reciprocidade, de amor e hierarquia.

É através da comunicação que o indivíduo interage, participa, convive, se molda dentro da família e, posteriormente, perante a sociedade.

Neste contexto, há uma necessidade de transformar a comunicação oral para a comunicação visual, o que gera certo desconforto aos que não reconhecerem os gestos como atos de comunicação e a Libras como língua.

É importante entender o que é a surdez e o que é o surdo, para oportunizar um tratamento coerente ao sujeito surdo, que não precisa ser visto e tratado como alguém com deficiência em si.

Quadros (2002) “esclarece que a deficiência não é um problema da pessoa que a tem, mas sim de quem a vê”, que envolve preconceito e aceitação da condição da pessoa com surdez, que necessita ser compreendida e acolhida por parte de todos do círculo familiar do indivíduo, que ele necessita do estabelecimento de elos afetivos e comunicativos, que auxiliem na superação dos limites de cada um, para construir verdadeiramente a inclusão no ambiente familiar, ou seja, valorizar as pessoas no seu modo de ser.

AS ARTES DE DIZER DA PESSOA SURDA EM UMA FAMÍLIA DE OUVINTES

3 A LINGUÍSTICA E OS SINAIS CASEIROS

A Libras é reconhecida como a língua de sinais das comunidades surdas dos grandes centros do Brasil, esta língua é resultado da fusão da língua de sinais dos surdos do Rio de Janeiro e da língua de sinais francesa (LSF), utilizada pelo professor surdo Eduard Huet no século XIX no ensino de surdos brasileiros e no treinamento de professores para a educação de surdos.

Desde a fundação do Instituto Imperial de Surdos Mudo no Brasil hoje reconhecido como Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) esta língua se consolidou na educação de surdos no Rio de Janeiro.

Desde o ano de 2002 através da lei 10.436 a vem ganhando espaço em outras regiões do Brasil através de políticas públicas para assegurar a educação de surdos, de materiais visuais distribuídos pelo MEC, de cursos de formação de Tradutores e Intérpretes, Licenciaturas em Letras-Libras e de modo mais intensivo nas redes sociais e conteúdos de domínio público na internet.

Os surdos que desconhecem a Libras, inicialmente se utilizam de sinais caseiros, e à medida que esses sinais vão ganhando espaço na família ou na comunidade também assumem maior nível de elaboração pelos surdos de modo que muitos pesquisadores denominaram esses fatos como Línguas Emergentes.

O fato que a Libras ao ser reconhecida como língua, a torna objeto de estudo de linguistas.

Diante dessa constatação pesquisadores surdos e ouvintes têm se debruçado em pesquisas que identificaram que, os sinais criados em família ou comunidades isoladas na comunicação com integrante surdo, se, utilizados como meio intenso de comunicação, assumem o mesmo nível de complexidade das demais línguas de sinais.

As línguas de Sinais Emergentes no Brasil são manifestações comunicacionais entre surdos localizados em pequenas comunidades distantes dos centros urbanos. De modo que nos aproximamos dessas propostas de pesquisas para pensarmos sobre as práticas de linguagem produzidas pelas comunidades surdas isoladas como é o caso de alguns surdos aqui em Guajará-Mirim.

AS ARTES DE DIZER DA PESSOA SURDA EM UMA FAMÍLIA DE OUVINTES

Esse é um estudo relevante, porque lança luz sobre as línguas de sinais emergentes em Guajará-Mirim, possibilitando pensar sobre ela como elemento de mediação para o ensino de Libras e da língua portuguesa na modalidade leitura e escrita.

Os pesquisadores voltados para esta temática se dividem entre surdos e ouvintes, onde, a pioneira nessa área foi a professora surda indígena Shirley Vilhalva (2012) localizada na região do município de Dourados – MS, que mapeou os sinais emergentes utilizados pelas comunidades surdas indígenas para se comunicar com a tribo Guarani/Kaiowá e Terena, seu foco pautou-se em registrar a existência de indígenas surdos e os sinais que eram compartilhados por eles.

No Amazonas temos Marlon Jorge Silva de Azevedo (2015) que pesquisou os indígenas da etnia Sateré-Mawé na microrregião de Parintins. Este pesquisador elenca na sua pesquisa, os direitos linguísticos assegurados aos indígenas e o reconhecimento da Libras como caminhos para pensar em garantias linguísticas aos surdos indígenas de Sateré-Mawé em uma perspectiva sociolinguística.

Estes dois pesquisadores surdos fizeram mapeamento e registros linguísticos dos sinais utilizados pelos respectivos surdos indígenas. Há também pesquisadores ouvintes que vão pelo mesmo caminho dos surdos.

Pereira (2013), mapeou sinais na comunidade de Jaicós, povoado de Várzea Queimada, onde identificou uma língua de sinais emergente batizada com Cena. Esse estudo é muito relevante ao assumir proporcionar registros para pesquisas voltados também para a linguística tradicional, nos estudos sobre a fonética, fonologia, morfologia e sintaxe.

Pesquisar língua de sinais sob a perspectiva da linguística tradicional permite coletar e produzir um significativo número de dados sem negligenciar elementos que podem ser abordados posteriormente, como as interações interculturais, posto que é uma língua compartilhada por surdos entre sua família e/ou comunidade.

À seguir vamos tratar especificamente sobre a onomástica, ramo da linguística que nos impele nessa pesquisa.

AS ARTES DE DIZER DA PESSOA SURDA EM UMA FAMÍLIA DE OUVINTES

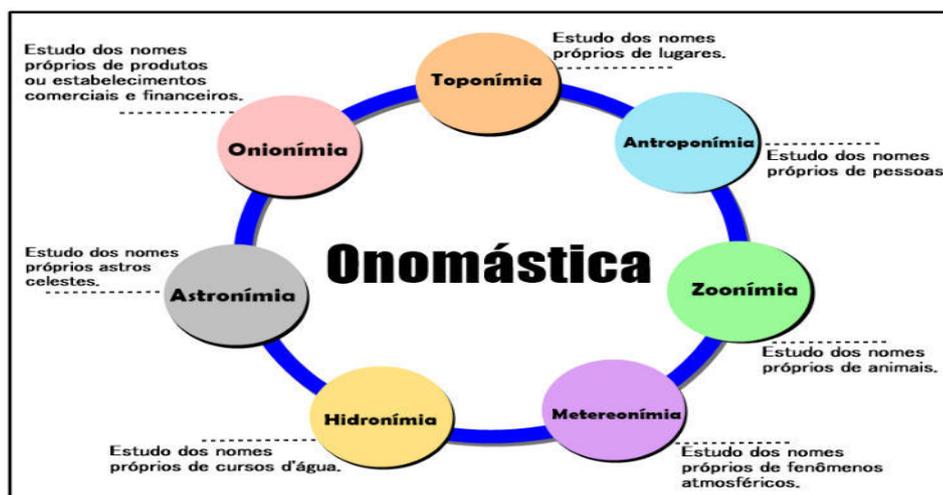
3.1 Onomástica e Antroponímia em Libras

A Onomástica está localizada entre os estudos do léxico, sendo uma disciplina voltada para pesquisas linguísticas acerca dos nomes próprios em geral (DICK, 1990).

De acordo com Sousa (2021), essa disciplina tem a tradição de atribuir o estudo onomástico apenas aos estudos dos nomes próprios de pessoas e lugares, porém o autor afirma que essa área abrange é muito mais abrangente.

Utilizando uma ilustração desenvolvida pelo autor apresentamos a imagem abaixo que visualmente nos dá dimensão dos campos de estudo da Onomástica. Bem como, o ato de nomeação de seres e coisas, também é amplo e diversificado.

Figura 1- Onomástica



Fonte: Sousa (2021, p. 16).

Nesta demonstração, Sousa (2021) confere que os estudos da Onomástica estão relacionados com fenômenos conhecidos e descritos pelos homens em suas atividades culturais, sociais, econômicas e científicas.

O ato de nomear entre as comunidades surdas é usualmente chamado de batismo, ou seja, os surdos nomeiam através de sinais pessoas, lugares, animais, objetos etc. Esse ato é neste estudo objeto de pesquisa pois pretendo registrar e fazer uma análise superficial sobre a relação cultural dos surdos com a Onomástica.

AS ARTES DE DIZER DA PESSOA SURDA EM UMA FAMÍLIA DE OUVINTES

4 MOTIVAÇÃO E ICONICIDADE

Ferrarezi Jr. (2019) afirma que a Semântica é a subdivisão da linguística que estuda o significado.

O estudo dos nomes presentes nos léxicos das línguas, sejam próprios ou comuns, tem uma importância muitas vezes negligenciada. Se as línguas funcionam como “depósitos” naturais de conhecimento humano – depósitos de cultura – e se percebemos esses depósitos culturais essencialmente nos nomes dos referentes, entendemos o porquê dessa afirmação (FERRAREZI JR., 2019, p. 111).

O autor divide os nomes de uma língua em dois grandes grupos: os nomes cuja motivação podem ser recuperada e os nomes cuja motivação não pode ser recuperada. Aqueles que possuem motivação reconhecida, “[...] parecem ter motivações de duas origens distintas: uma origem extralinguística e mais complexa e outra meramente linguística, sistêmica e previsível na própria gramática da língua” (FERRAREZI JR., 2019, p. 112).

Como bem destaca o autor, há nomes que não possuem uma motivação reconhecida (em português, temos “mesa”, “cadeira”, “touro” etc.; em Libras, temos os sinais TER e CONVERSAR, por exemplo) e com motivação reconhecida. Nesse último caso, a motivação pode ser extralinguística (como no caso, em português, das metáforas: ex: Ele é fogo!; ou, em Libras, o sinal ÁRVORE) ou sistêmica (como ocorre, em português, com as palavras derivadas “goiabada”, “cocada” – que são formadas por processos de natureza gramatical; ou, em Libras, com os sinais SENTAR, que é derivado do sinal CADEIRA).

Ferrarezi Jr. (2019) inclui, entre os nomes formados por natureza extralinguística aqueles que possuem natureza icônica, “baseada em características imitáveis dos referentes” (FERRAREZI JR., 2019, p. 112).

A iconicidade, de modo especial, nos interessa para o presente estudo, uma vez que, como afirma Perniss (2007), a iconicidade participa da estrutura das línguas de sinais. Sousa (2019; 2022) destaca que, no caso dos nomes próprios, a iconicidade é muito presente na criação dos sinais em Libras.

Martins (1991) destaca que o nome próprio é mais que um signo linguístico, “ele é um texto” (MARTINS, 1991, p. 11), o que Ferrerezi Jr. (2019) concorda quando

AS ARTES DE DIZER DA PESSOA SURDA EM UMA FAMÍLIA DE OUVINTES

afirma que os nomes devem ser estudados do ponto de vista enunciativo e cultural. Para Martins (1991):

Sem dúvida, o nome, antes de mais nada, é uma palavra que tem um cunho bastante peculiar. Isto exige que focalizemos o nome próprio dentro de um contexto maior, a fim de permitir que entremos no mundo do nome próprio com alguns conceitos essenciais. Não podemos aceitar a ideia simplória e cartesiana de que o nome é somente um sinal que marcaria o outro (MARTINS, 1991, p. 11).

E em outro momento o autor, tomando uma visão psicológica, afirma: “o nome próprio é motivado” (MARTINS, 1991, p. 32). E a motivação se dá, entre outros, por fatores de ordem cultural (SOUSA, 2019; 2021; 2022). Ferrarezi Jr. (2008) explica que o estudo semântico relaciona-se “com os fatos culturais representados pela língua natural” (FERRAREZI JR., 2008, p. 22).

Por esse entendimento podemos afirmar que os nomes próprios nas línguas de sinais também estão relacionados a uma motivação psicológica e a fatos de ordem cultural, demandando um ponto de vista semântico para compreensão mais ampla da nomeação de pessoas em Libras.

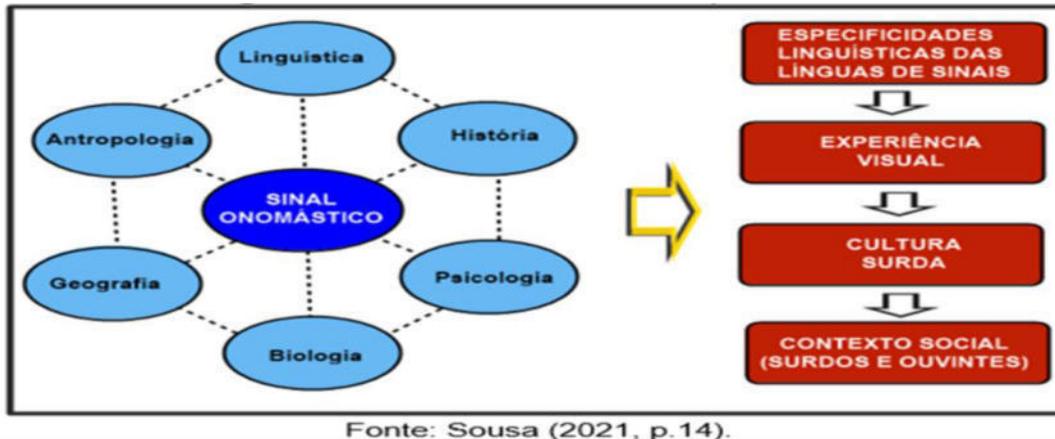
4.1 Como nomeamos?

Nomeamos e particularizamos “coisas” sobre as quais temos o poder cognitivo por meio de ações de significar para identificar, categorizar, delimitar e singularizar tanto em línguas orais quanto em língua de sinais.

Para esse fim o nomeador (SOUSA, 2017) se utiliza de elementos internos e externos da língua com o objetivo de refletir e expressar no que foi designado, a realidade cultural assimilada pela vivência em sociedade. Sendo assim não podemos interpretar os dados da pesquisa sem considerar outras áreas do conhecimento que contribuem para a ampliação do olhar sobre os dados.

AS ARTES DE DIZER DA PESSOA SURDA EM UMA FAMÍLIA DE OUVINTES

Figura 2- Onomástica e a interdisciplinaridade



A pesquisa onomástica dialoga com outras ciências no intuito de abarcar toda rede de sentidos construída pelo nomeador em sua ação de nomear. Neste caso estamos tratando de sinais-nome criados por uma surda que não se utiliza da Libras em uma família de ouvintes, de modo que sendo eu uma pessoa que conhece e conviveu os contextos da infância, adolescência e parte da vida adulta conheço a cultura familiar de modo a poder identificar nos sinais o sentido pretendido pela pessoa surda (minha irmã, Josineide).

A cultura familiar compreende as pessoas que integram a família, os valores, costumes, lugares de trabalho, cômodos, utensílios, alimentos e histórias da família para interpretar os sinais em suas relações com as especificidades linguísticas da Libras e sua relação com a experiência visual da pessoa surda, da cultura surda e do contexto social dos ouvintes.

5 SINAIS CASEIROS/SINAIS EMERGENTES

Os registros dos sinais caseiros ou emergentes apresentam os mesmos parâmetros fonéticos da Libras: Configuração de mão, localização, movimento, direcionalidade da palma da mão e expressões faciais isso não significa que cada sinal obrigatoriamente tenha que corresponder a todas as 5 unidades mínimas da Libras, mas que os sinais-nome aqui registrados todos apresentam a configuração de mão correspondendo a forma como a mão é posicionada.

AS ARTES DE DIZER DA PESSOA SURDA EM UMA FAMÍLIA DE OUVINTES

Quanto ao movimento, alguns requerem movimento e outros não, como é o caso do sinal-nome da mãe que é representado pela máquina de quebrar castanha instrumento de trabalho da mãe, nesse contexto percebemos o elemento social e cultural envolvido na produção do sinal pois apresenta a matéria prima base da economia familiar, a mãe como participante na atividade de mantenedora da família.

Outro sinal que requer movimento é o de farinha, geralmente os surdos entre si dão ênfase à visualidade do objeto na criação do sinal, porém Josineide apresenta uma interpretação na criação do sinal-nome farinha usando no contexto familiar que é compreender que dificilmente todos os integrantes da família compreenderiam de imediato, de modo que a estratégia para criação de um sinal-nome rapidamente compreensível seria atentar para o lugar onde o objeto é guardado e para a posição e movimento do corpo na atividade de alcançar e pegar o objeto.

Todos os sinais-tem uma localização específica para acontecerem no olho, no espaço neutro à frente do corpo e acima da altura da cabeça. Todos os sinais também apresentam a direcionalidade da palma da mão, como por exemplo o sinal pai e avô. O sinal avô apresenta a palma da mão para dentro, na direção do olho, já o sinal de pai a palma da mão está virada para fora.

As expressões faciais são percebidas no sinal de chuva, pela boca imitando a intensidade da chuva, o sinal de farinha também apresenta expressão facial na segunda configuração de mão que sugere colocar na boca e comer, sobre as expressões também temos o sinal pão com manteiga que sugere o movimento de passar manteiga no pão levando para a boca que faz força puxando com uma mordida no pão.

De modo que concordamos que uma língua emergente ou sinal-nome caseiro também corresponde ao elemento semântico em que podemos visualizar a cultura do trabalho, da vida doméstica e alimentação da família.

Confirmando a assertiva de (FERRAREZI JR., 2019, p. 111) quando diz que as línguas funcionam como “depósitos” naturais de conhecimento humano, de modo que na criação do sinal-nome, a pessoa surda também expressa o que ela sabe sobre o referente nomeado, de forma que, através da motivação e da iconicidade das línguas gestovisual e espacial, também é possível identificar os elementos da cultura.

AS ARTES DE DIZER DA PESSOA SURDA EM UMA FAMÍLIA DE OUVINTES

O estudo revela o pouco recurso que a família tinha para oportunizar a aquisição de uma língua de sinais na idade ideal e a pouca comunicação estabelecida com Josineide, tendo em vista que os familiares precisaram que a própria lhes repetisse o sinal corretamente, de modo que eles compreendiam quando Josineide sinalizava porém não sinalizavam da maneira de acordo com as configurações que eles representam, nesse sentido também podemos inferir que assim como existem os sotaques nas línguas orais, os ouvintes também apresentem sotaques na língua de sinais que além de ser uma outra língua também é outra modalidade linguística, sendo a língua portuguesa oral e auditiva e a libras gestovisual e espacial.

O trabalho também apresenta vários elementos educacionais a serem analisados, porém não pretendendo estender as análises a contextos amplos tendo em vista que a proposta da pesquisa está centrada no registro dos sinais caseiros.

Figura 3- Pão com manteiga



AS ARTES DE DIZER DA PESSOA SURDA EM UMA FAMÍLIA DE OUVINTES

Figura 4- Farinha

LIBRAS
FARINHA
 A nomeação revela costume familiar designando o referente pelo lugar onde está o objeto
 Estratégias para dizer o que quer, mostrando onde...
 Em cima do armário
Sinal caseiro

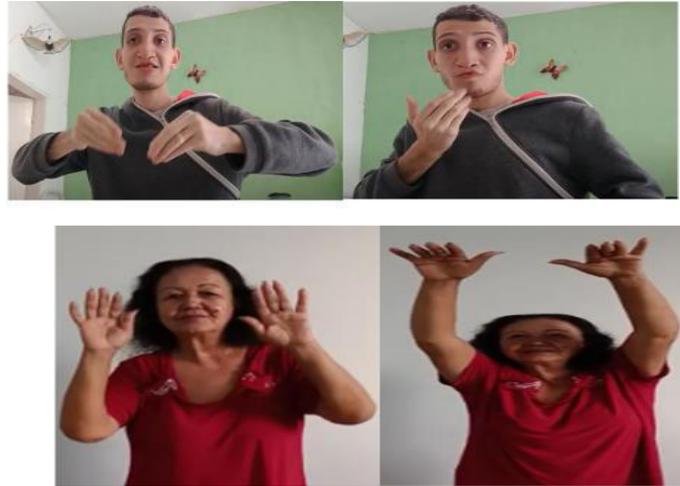


Figura 5- Chuva

CHUVA
 Uso da iconicidade próprio da cultura surda ao recriar com o corpo a imagem do referente
Sinal caseiro



Figura 7- Pai

Nomeação através de objetos de uso pessoal para designar a pessoa da família "formato do óculos"



Figura 8- Avô

Nomeação por característica física da pessoa da família "palpebra caída sobre o olho"



AS ARTES DE DIZER DA PESSOA SURDA EM UMA FAMÍLIA DE OUVINTES

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa se revelou muito importante para os estudos linguísticos do curso de Letras/Português em Guajará-Mirim, tendo em vista que as pessoas surdas recebem pouco ou nenhum estímulo para aquisição da língua de sinais na idade certa e também para olharmos com mais atenção para os surdos adultos que abandonaram os estudos pela falta de oportunidade e, com isso, continuam se comunicando através dos sinais caseiros que merecem um estatuto linguístico e registro posto que constituem léxicos capazes de revelar aspectos sociais e culturais da família, da história do sujeito e da comunidade envolvente.

Precisamos valorizar a comunicação de todos os surdos, que sabem ou não a Libras, uma vez que são sujeitos históricos e culturais, que para estabelecerem suas práticas sociais nomeiam e ao nomear significam, categorizam, descrevem com o corpo o objeto nomeado.

Esta pesquisa também busca conscientizar os educadores e futuros educadores para estarem atentos aos indivíduos que vivem em Guajará-Mirim como potencial humano para desenvolvimento de pesquisa visando o conhecimento científico aliado à ressignificação que valorize essas pessoas e suas capacidades intelectuais apesar das injustiças sociais presentes nos seus históricos de vida, como privação linguística, falta de atendimento educacional etc.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Maria Margarida de. Lexicologia, Terminologia: definições, finalidades, conceitos operacionais. *In*: OLIVEIRA, Ana Maria Pinto Pires de; ISQUERDO, Aparecida Negri (Orgs.). **As ciências do léxico**: lexicologia, lexicografia, terminologia. 2. ed. Campo Grande: UFMS, 2001, p. 13-22.

BARBOSA, Maria Aparecida. Lexicologia, Lexicografia, Terminologia, Terminografia: objeto, métodos, campos de atuação e cooperação. **Anais do XXXIX Seminário do GEL**. Franca, UNIFRAN, 1991, p. 182-189.

BARROS, Mariângela Estelita. Taxonomia Antroponímica nas Línguas de Sinais – A Motivação dos Sinais-Nomes. **Revista RE-UNIR**, v. 5, nº 2, 2018, p. 40-62. Disponível em: <https://periodicos.unir.br/index.php/RE-UNIR/article/view/3092> Acesso em: 02 abr 2021.

AS ARTES DE DIZER DA PESSOA SURDA EM UMA FAMÍLIA DE OUVINTES

BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. As ciências do léxico. *In*: OLIVEIRA, Ana Maria Pinto Pires de; ISQUERDO, Aparecida Negri (Orgs.). **As ciências do léxico**: lexicologia, lexicografia, terminologia. 2. ed. Campo Grande: UFMS, 2001, p. 191-200.

DICK, Maria Vicentina de Paula do A. **A motivação toponímica e a realidade brasileira**. São Paulo: Edições do Arquivo do Estado, 1990.

FERRAREZI JR., Celso. **Semântica para a educação básica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

FERRAREZI JR., Celso. **Semântica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.
 GESTALDO, Édison. **A família Scolari como todos nós** – questões de identidade brasileira na Copa de 2002. Anais do XXVI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação (Intercom), Belo Horizonte: PUC, 2003.

GIL, Antônio Carlos, 1946- **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1991.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MARTINS, Francisco. **O nome próprio**. Brasília: Editora UNB, 1991.

MENEZES, Ketlen Cristina dos Santos Oliveira. **Antroponímia em Libras**: análise dos sinais-nome atribuídos a ouvintes do curso de Letras Libras, da Universidade Federal do Acre. 47f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras Libras) – Licenciatura em Letras Libras, Centro de Educação, Letras e Artes. Rio Branco: UFAC, 2021.

PERNISS, Pamela. **Space and iconicity in German Sign Language (DGS)**, 2007. Disponível em: <http://hdl.handle.net/2066/30937> Acesso em: 5 maio 2020.

POLGUÈRE, Alain. **Lexicologia e semântica lexical**: noções fundamentais. São Paulo: Contexto, 2018.

QUADROS, Ronice Müller de. **Libras**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

QUADROS, Ronice Müller de. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**/ Ronice Müller Quadros. –Porto Alegre: Artmed, 2002.

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

SOUSA, Alexandre Melo de. Onomástica em Libras. *In*: SOUSA, Alexandre melo de; GARCIA, Rosane; SANTOS, Tatiane Castro dos (orgs.). **Perspectivas para o ensino de línguas**. v. 6. Rio Branco: EDUFAC, 2021, p. 8-22.

AS ARTES DE DIZER DA PESSOA SURDA EM UMA FAMÍLIA DE OUVINTES

SÁ, N. R. L. **Cultura, Poder e Educação de Surdos**. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2002.

SERRANO, Francisco Perujo. **Pesquisar no labirinto: a tese de doutorado, um desafio possível; tradução**: Marcos Marcionilo – São Paulo: Parábola Editorial 2011.
SOUSA, Alexandre Melo de. **Toponímia em Libras**. Relatório de pesquisa de pós-doutoramento em Linguística Aplicada/Libras. Florianópolis: UFSC, 2017.

SOUSA, Alexandre Melo de. **Toponímia em Libras**: pesquisa, ensino, interdisciplinaridade. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019.

SOUSA, Alexandre Melo de; OLIVEIRA, Gláucia Caroline Silva de; GONÇALVES-

FILHO, José Sinésio Torres; QUADROS, Ronice Müller de. Antroponímia em língua de sinais: os sinais-nome em Florianópolis-SC, Brasil. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 7, n. 26, p. 112-124. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/2598>. Acesso em: 6 abr. 2022.

TAUB, Sarah. **Language from the body: iconicity and metaphor in American Sign Language**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

TRASK, R. L. **Dicionário de linguagem e linguística**. São Paulo: Contexto, 2004.
TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.

XAVIER, André Nogueira. Panorama da variação sociolinguística em línguas sinalizadas. **Revista Claraboia**. Jacarezinho/PR, v.12, p. 48-67, jul./dez, 2019. Disponível em: <http://seer.uenp.edu.br/index.php/claraboia/article/view/1538/pdf>
Acesso em: 30 de abr. 2022



MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA: CONCEPÇÃO E PRÁTICAS DO PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO

PEDAGOGICAL MEDIATION: CONCEPTION AND PRACTICES OF THE EDUCATION PROFESSIONAL

Poliana Montessi Batista¹

Resumo

Ao adentrar a sala de aula, o professor se depara com inúmeras dúvidas e inseguranças, principalmente àquele iniciante, os desafios parecem maiores quando nesse cenário estão presentes estudantes com dificuldades de aprendizagem. Não raro, diante desses casos observa-se a medicalização da educação. Considerando esse contexto, buscou-se pensar uma alternativa frente às dificuldades que envolvem o ensino e aprendizagem, a partir da mediação pedagógica. Assim, o presente estudo teve como objetivo conhecer a concepção de mediação pedagógica de professores da rede pública de educação que atuam em dois municípios do Estado de Rondônia. Para tanto, recorreremos à abordagem qualitativa, por meio de pesquisa bibliográfica, subsidiada pelos estudos de Ferreira, Vectore e Dechichi(2012) sobre Feuerstein e a sua Experiência de Aprendizagem Mediada(EAM), além dos seus critérios para a EAM, somado as ideias de mediação e aprendizagem de Vygotsky. Foi realizada ainda, pesquisa de campo com a participação de sete professores, sendo seis de Nova Mamoré e um de Ariquemes. Os resultados apontam que a mediação pedagógica é crucial para uma eficaz e eficiente aprendizagem e desenvolvimento do educando, e que ainda se faz necessário muitos estudos e formações sobre o tema, uma vez que a concepção apresentada pelos docentes, se mostram muito restritas, não abordando todas as possibilidades dentro dessa metodologia.

Palavras-chave: Mediação pedagógica. Intencionalidade. Planejamento. Formação Continuada. Dificuldade de aprendizagem.

ABSTRACT: When entering the classroom, the teacher is faced with numerous doubts and insecurities, especially to that beginner, the challenges seem greater when in this scenario are present students with learning difficulties. Considering this context, we sought to think of an alternative to the difficulties that involve teaching and learning, based on pedagogical mediation. Thus, the present study aimed to know the conception of pedagogical mediation of teachers of the public education network who work in two municipalities of the State of Rondônia. To this end, we resorted to the

¹ Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Rondônia - UNIR (2023). Egressa da Universidade Federal de Rondônia. Lattes: https://www.cnpq.br/cvlattesweb/PKG_MENU.menu?f_cod=3B901EE13C8C4694670F86E3B5B422BF# - Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4186-019X> - Email: polianamontessi@gmail.com.

MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA: CONCEPÇÃO E PRÁTICAS DO PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO

qualitative approach, through bibliographic research, supported by the studies of Ferreira, Vectore and Dechichi (2012) on Feuerstein and his Mediated Learning Experience (EAM), in addition to his criteria for EAM, added to Vygotsky's ideas of mediation and learning. Field research was also carried out with the participation of seven professors, six from Nova Mamoré and one from Ariquemes. The results indicate that pedagogical mediation is crucial for an effective and efficient learning and development of the learner, and that it is still necessary many studies and training on the subject, since the conception presented by the professors are very restricted, not addressing all the possibilities within this methodology.

Keywords: Pedagogical mediation. Intentionality. Planning. Continuing Education. Learning disability.

Introdução

A temática desse trabalho surgiu através de processos da minha formação acadêmica, iniciando com o estágio curricular obrigatório, sendo impulsionado pela experiência de ministrar aulas de reforço que essa autora trabalhou por um mês. Em ambos os casos ocorreu o contato com alunos que possuem dificuldades de aprendizagem, alguns casos que já estão diagnosticados, outros ainda procurando laudar, e o aluno de reforço, que se tratou apenas de suspeita, e que no processo deste artigo estava passando por avaliações.

Após relatar à orientadora deste Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), a Dr^a. Luanna, a experiência das aulas de reforço e pelo que os pais do aluno estavam passando para entender se as dificuldades estavam relacionadas a causas orgânicas ou apenas se dava pelo contexto, vivência ou metodologia aplicada ao aluno, foi comentado sobre a problemática da medicalização, sendo apresentada como um possível caminho de intervenção a **mediação pedagógica**.

Abrindo um parêntese, Fanizzi (2017, p. 7), em sua tese, comenta que “o pedagogo ou professor dá um passo para trás e cede espaço a alguém que fala como especialista: detentores de saberes médicos”. É permitido que apenas esse saber médico influencie na práxis docente e no “ser” do educando, se tornando como mais uma barreira para a aprendizagem. Esquece-se que o profissional educador também possui saber técnico que deve ser levado em consideração nessas situações. É crucial lembrar que a mediação pedagógica pode e deve ser aplicada não somente a

MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA: CONCEPÇÃO E PRÁTICAS DO PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO

quem tem dificuldade de aprendizagem, mas a todo estudante, a quem o agente mediador quer possibilitar o ato de construção do conhecimento.

A mediação é um conceito chave na teoria de Vygotsky sobre o desenvolvimento humano. Ele argumenta que a cultura e o ambiente social em que um indivíduo é criado são fundamentais para a sua formação e aprendizagem. A mediação é um processo em que adultos ou outras pessoas mais experientes utilizam artefatos culturais (como a linguagem, tecnologias, símbolos, etc.) para ajudar as crianças a desenvolver habilidades e conhecimentos (VYGOTSKY, 2007).

O pesquisador elaborou o conceito de **Funções Psicológicas Superiores**, a saber: atenção, concentração, memória, abstração, percepção, raciocínio lógico e pensamento; como estas sendo um objetivo da mediação. Ao discutir sobre aprendizagem e desenvolvimento, apresentou ainda, a **Zona de Desenvolvimento Real** e a **Zona de Desenvolvimento Proximal** (ou potencial) que seriam a base para sua concretização.

Desenvolvimento real, é aquele conhecimento que a criança já possui, e que deve ser visto como base para o que ela **ainda pode conquistar**, esse último sendo o **proximal**. Vygotsky (2007, p. 98) explica que são “aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadureceram, mas que estão em estado embrionário”. Através da **Experiência de Aprendizagem Mediada**, o professor poderá auxiliar o aluno a desenvolver esse conhecimento, que sozinho o mesmo não saberia como construir, ou nas palavras de Vygotsky, desenvolver suas funções psicológicas superiores.

Por fim, mediação é um processo fundamental para o desenvolvimento cognitivo, pois ajuda a criança a compreender o mundo ao seu redor de maneira mais eficiente e eficaz. Além disso, a mediação também facilita ao educando a desenvolver habilidades sociais e emocionais, tais como a capacidade de trabalhar em equipe, resolver conflitos e compreender as emoções dos outros.

Diante desse contexto, meu interesse despertou para estudos e pesquisas que contribuíssem para compreender melhor a práxis dessa metodologia, delimitando, então, o objetivo da presente pesquisa: analisar a práxis da mediação pedagógica no Ensino Fundamental de uma escola pública. Como objetivos específicos foram delineados:

MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA: CONCEPÇÃO E PRÁTICAS DO PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO

- Compreender a fundamentação teórica sobre a mediação pedagógica;
- Identificar a concepção de professores sobre mediação pedagógica;
- Descrever a mediação pedagógica na prática docente.

Para alcançar os objetivos propostos nos subsidiamos pela abordagem qualitativa, por possibilitar maior flexibilidade para se trabalhar, apoiando-se na pesquisa de campo e pesquisa bibliográfica, além da utilização de questionário como instrumento para obtenção de informações. Participaram da pesquisa, sete pedagogos, seis de rede pública, no entanto em escolas, modalidades e níveis diferentes. Uma delas saiu da creche em que lecionava para formação de mestrado, estando afastada no momento.

Os resultados do estudo estão organizados em sete seções, sendo a “Introdução”, “Experiência de Aprendizagem mediada (EAM)”, “Professor como agente mediador”, “A mediação e o aluno com dificuldade de aprendizagem”, “Metodologia”, “Apresentação e análise dos dados” e “Considerações finais”.

Experiência de Aprendizagem mediada (EAM)

Toda aprendizagem ocorre em decorrência das interações e mediações, desde o primeiro momento de vida até o seu fim, o ser humano aprende conforme intra e inter relaciona, quando o universo é mediado a ele pelo outro ou até mesmo nas suas relações diretas com o meio. Sabe-se que a mediação é um conceito chave na teoria de Vygotsky, no entanto, para compreender esse termo, no contexto da prática pedagógica, recorreremos à Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM), de Feuerstein, que enfatiza a mediação intencional, organizada e planejada, que na prática docente, é a que nos interessa atingir.

Ferreira, Vectore e Dechichi (2012, p.14), apresentam a Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM), de Feuerstein, destacando o papel a ser assumido pelo professor:

Quando queremos ensinar algo por meio da aprendizagem mediada, isto é, sendo mediadores (H), devemos nos colocar deliberadamente e de maneira planejada entre o que deve ser ensinado - estímulo (S) - e o mediado (O). (FERREIRA, VECTORE, DECHICHI, 2012, p. 14).

MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA: CONCEPÇÃO E PRÁTICAS DO PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO

Logo, percebe-se a importância do mediador, como sendo a ponte entre o estímulo e o mediado, enfatizando que deve ser de forma planejada. O mediador tem o papel de escolher os estímulos, filtrar e organizar; além de observar o surgimento de outros e até mesmo ignorá-los quando necessário. O foco da EAM, é capacitar o indivíduo a “aprender a aprender”, a criar, identificar e selecionar **seus próprios estímulos**. Nesse sentido, subentende-se que o mediado tem igual relevância, em relação ao mediador, pois sem o interesse do mesmo, não haverá compreensão do estímulo, ou seja, fala-se de um sistema mediador/mediado, pois sem essa troca dialética, não será atingido o objetivo principal da EAM. Interessante que quando falamos de aprender, podemos recorrer a Zanini (2022), quando diz que

“Aprender” significa criar memórias de longa duração, e quanto mais o educador combinar estratégias pedagógicas e estímulos emocionais aos registros do processo de aprendizagem, maiores as chances de garantir um aprendizado efetivo para todas e todos os estudantes, valorizando e respeitando suas especificidades. (ZANINI, 2022)

Não somente o planejamento e aplicação mecanizada de atividades, mas levar em consideração estímulos emocionais para que o educando de fato aprenda. Galvão, ao citar Wallon, explica que

As emoções podem ser consideradas, sem dúvida, como a origem da consciência, visto que exprimem e fixam para o próprio sujeito, através do jogo de atitudes determinadas, certas disposições específicas de sua sensibilidade (WALLON apud GALVÃO, 1995, p. 63).

Ao que tange ao emocional, vale considerar a subjetividade de cada um. Seguindo a lógica de uma eficaz mediação, além dos pontos abordados até aqui, existem outros critérios que serão melhor explanados no próximo tópico.

O professor como agente mediador

Quando se vê frente a uma sala de aula, surge uma enorme incógnita e até medo, pois como agir? Ainda mais, ao se deparar com alunos com dificuldade de aprendizagem. Feuerstein (1991), também desenvolveu os critérios para uma Experiência de Aprendizagem Mediada eficiente. Ele identificou doze, no entanto, somente três são condicionais para a realização da EAM, e nove são

MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA: CONCEPÇÃO E PRÁTICAS DO PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO

complementares. Ferreira et al (2012, p. 22), comenta que “essa sistematização mostra caminhos para que o mediador consiga chegar ao objetivo de modificabilidade cognitiva do sujeito ao qual medeia”.

Os três principais são:

1- Intencionalidade e reciprocidade: Essa é a condição principal para a EAM, pois inclui a intenção consciente do mediador e a verdadeira reciprocidade da criança em focalizar a atenção no que este quer lhe mostrar. Um exemplo: “Vamos observar bem este jardim. Quais são as cores das flores?”; “Eu quero que você ouça esta música, por isso eu aumentei o som” etc”(FERREIRA, VECTORE, DECHICHI, 2012, p. 22). A reciprocidade, pode se referir também, a abertura do professor em saber aceitar e respeitar a resposta do aluno.

2- Expansão ou Transcendência: A ideia que esses termos transmitem, é o que de fato é. Os autores, explicam que

Quando a interação possibilita ao mediador ampliar a compreensão do mediado, através da explicação, da comparação, adicionando novas experiências além das necessárias para o momento que podem ser generalizadas em outras situações.(FERREIRA, VECTORE, DECHICHI, 2012, p. 22)

O que querem dizer, é que através de um conhecimento que o aluno já possui, com um estímulo emitido pelo mediador, que pode ser uma pergunta, imagem etc. será possível atingir outros, e posteriormente, a criança sozinha, poderá refletir e recorrer a essa informação para construir um novo conhecimento, isto é, a capacidade de *linkar* vários conhecimentos, ampliando-os assim.

3- Mediação do Significado: Esse critério está relacionado a afetividade, através desse, o mediador demonstra ao mediado a relevância do conhecimento que está sendo construído para a sociedade e para si. Utiliza-se de expressões, ação energética e emotiva, podendo apoiar-se em mímicas, observando se o mediado está de fato sendo estimulado. Interessa saber que mediação do significado "está ligada às formas culturais de expressão e de transmissão de valores e comportamentos" (FERREIRA, VECTORE, DECHICHI, 2012, p. 29).

Os outros nove parâmetros de mediação não são condicionais para a EAM, mas dois deles são importantes para a construção de conhecimento de educandos com necessidades educacionais especiais, destacando a (4)**Mediação do Sentimento de Competência** e (5)**Mediação da Regulação e Controle do**

MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA: CONCEPÇÃO E PRÁTICAS DO PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO

Comportamento (Autorregulação). O primeiro é a motivação que o mediador irá dar ao aluno, se mostrar feliz com a evolução do mesmo, explicando o motivo dessa felicidade e descrevendo o processo e o esforço que este teve para chegar ao sucesso. O segundo, é o mediador ajudar o mediado a planejar antes de agir, não responder por impulsividade, mas se concentrar e pensar para elaborar uma resposta pertinente.

Passando rapidamente sobre os sete critérios restantes, temos o **comportamento de partilha**, este objetiva levar a tomada de consciência dos interesses em comum. O Mediador mostra o “raciocínio lógico como base da troca de ideias, apesar das diferenças de opinião”(TURRA, 2000, p 9). A **individualização e diferenciação psicológica**, busca adquirir consciência das diferenças interpessoais, reconhecer e dar importância a pontos de vista diferentes, respeitar sua própria opinião e ter responsabilidade por elas, analisando se são corretas. **Conduta de busca de planificação e realização de objetivos**, em resumo, é estimular o mediado a estabelecer novas metas, sem deixar de valorizar as conquistas que ocorrem.

Desafio: busca pelo novo e complexo: Esse se relaciona com a possibilidade de evolução pessoal, o mediador inspira o mediado a buscar pelo novo e reconhecer as possibilidades de mudança, entender o “vir a ser”, a evolução ou transformação. Esta última se relaciona com a **Consciência de modificabilidade humana**, que é dar a consciência de adaptabilidade ao novo, é comparar as conquistas passadas com a dificuldade atual, é a compreensão de que todos podem aprender. **Escolha da alternativa otimista**, é o reconhecimento de que sempre se encontrará dificuldade, mas o mediador ajudará o aluno/criança a buscar estratégias para vencer, esse busca trazer uma certa inteligência emocional. Por último², **Sentimento de inclusão**, demonstra a importância e enfatiza a pertença ao grupo, é explicitado seu papel para o desenvolvimento pessoal e do grupo.

Todos esses critérios se somam, para que a mediação possibilite que o educando consiga **autonomia** na construção do seu saber, independentemente de ter dificuldades para tal ou não. É importante que junto da prática o mediador tenha a consciência de que todos podem se modificar, e inclusive, este ser o primeiro a se

² É possível compreender que esses critérios se complementam, com exceção dos três primeiros, somam-se e se intercalam na prática, sendo indiferente a ordem.

MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA: CONCEPÇÃO E PRÁTICAS DO PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO

modificar, além de ter a sensibilidade de compreender que está lidando com indivíduos únicos, onde cada um possui suas particularidades, então os estímulos e a mediação podem e devem variar, de forma que atenda a todos.

Mediação e o aluno com dificuldade de aprendizagem

Aquela crença de que mediação somente atende ou deve ser para crianças com dificuldades é mito, pois ela pode ser para todos que se deseje tornar o aprendizado consistente.

Mas ao se referir às dificuldades de aprendizagem, embasando-se em Feuerstein, que cria a **Teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural**, que

é um pressuposto teórico embasado no conjunto de crenças sobre a potencialidade da aprendizagem e do desenvolvimento humano que nos ajuda a compreender esses processos como um sistema contínuo e multifacetado que se associa diretamente com a construção cultural. (FERREIRA, VECTORE, DECHICHI, 2012, p. 11)

O que isso quer dizer? Que qualquer pessoa tem potencial para aprender e se desenvolver, a área cognitiva está em contínua mudança, basta ter/possibilitar os estímulos necessários para tal, e mais, esse desenvolvimento está diretamente ligado ao meio em que se vive. A máxima de que o ser humano é resultado da cultura em que vive, vale para toda sua potencialidade de aprender mais ou menos. Mais uma vez, temos a mediação como fator intrínseco à vivência humana.

O que fica claro, é que em suma, mediação pedagógica é entendida como a relação dialética entre aluno/professor, com o olhar holístico para as várias possibilidades de aprendizagem dentro de uma atividade, e quando fala-se em atividade, importante entender que não se restringe àquelas de dentro da sala de aula, assim, trazendo a formação crítica e reflexiva ao longo de toda vida acadêmica do aluno e em todas as situações de aprendizagem.

Inclusive é falado do método tradicional, que parafraseando Ferreira et al (2012, p. 5) quando cita Mizukami (1986), diz que esta é centrada no professor e em aspectos externos ao aluno, isto é, as "burocracias" do ensino. A prática tema dessa pesquisa, traz uma práxis contrária a essa metodologia, onde professor e aluno estão somando forças.

MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA: CONCEPÇÃO E PRÁTICAS DO PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO

O professor, além de ter conhecimento dos critérios anteriormente citados, precisa conhecer seu aluno, entender as necessidades especiais que ele demanda, reconhecer seu histórico familiar, médico e até de instituições pelas quais já passou, e se o mesmo fizer acompanhamento na sala de Atendimento Educacional Especializado(AEE), precisa das informações obtidas. Para melhor exemplificar, podemos ver os sistema abaixo:

Imagem 1: Elementos para organizar o atendimento educacional



Fonte: Ferreira, Vectore e Dechichi (2012).

Ferreira, Vectore e Dechichi (2012, p. 27), afirmam que, com todos esses dados, o profissional terá base para planejar sua atuação pedagógica. Reflita que ao analisar apenas a metodologia, os conteúdos, o laudo, crenças negativas, medos, preconceitos etc., você permite tornar sem relevância um fator crucial para a aprendizagem, o sujeito da aprendizagem.

O profissional precisa ter um olhar crítico, ampliado e empático com seu aluno com necessidades educacionais especiais, de forma a não vitimizá-lo ou inferiorizá-lo, não boicotar toda sua capacidade de aprendizagem em decorrência de um laudo, mas olhar além deste. É crucial ter consciência que

Para o professor realizar essa mediação, é necessário que ele busque nas literaturas atuais (aquelas produzidas nos últimos cinco anos) subsídios para sua prática, escolhendo estudos que discorram sobre casos similares ou sobre formas de atuação junto à criança. A constante busca por informação leva o professor a manter-se atualizado em relação às novas pesquisas, às novas propostas de trabalho.(FERREIRA, VECTORE, DECHICHI, 2012, p. 28)

MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA: CONCEPÇÃO E PRÁTICAS DO PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO

Além das pesquisas e estudos atuais, o AEE, foi citado aqui, não somente “ele”, mas toda a comunidade escolar (profissionais da escola, alunos, pais e responsáveis) precisam trabalhar junto ao professor da sala regular para que seja possível atingir o objetivo principal educacional, **a autonomia do indivíduo**, uma vez que se aprende através das diversas interações com o meio em que se vive.

Metodologia

Para alcançar os objetivos propostos nesse estudo, optamos pela abordagem qualitativa, pois

a abordagem qualitativa, enquanto exercício de pesquisa, não se apresenta como uma proposta rigidamente estruturada, ela permite que a imaginação e a criatividade levem os investigadores a propor trabalhos que explorem novos enfoques. (GODOY, 1995, p. 2)

Partindo para a pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo, por meio de questionário, Gil (2008, p. 44), compartilha que a “pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Como sabe-se, a maioria, senão todas as naturezas de estudos apoiam-se nessa modalidade de pesquisa. Já a pesquisa de campo veio como opção, porque

é o tipo de pesquisa que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada. Ela exige do pesquisador um encontro mais direto. Nesse caso, o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre, ou ocorreu e reunir um conjunto de informações a serem documentadas [...]. (Gonsalves, 2001, p. 67)

A forma de obter essas informações foi através do questionário do *Google forms*, essa se tornando uma ótima opção, observando que “o questionário constitui o meio mais rápido e barato de obtenção de informações, além de não exigir treinamento de pessoal e garantir o anonimato” (GIL, 2008, p. 115). Através dele contatou-se professores da rede pública de Nova Mamoré e uma pedagoga da cidade de Ariquemes, sobre seus conhecimentos sobre mediação pedagógica, além de entender como vem se dando tal prática.

Os participantes da pesquisa foram seis mulheres e um homem; seis são funcionários da rede pública; quatro trabalham com atendimento educacional especializado público; uma ex-funcionária de creche pública, não atuando no

MEDIÇÃO PEDAGÓGICA: CONCEPÇÃO E PRÁTICAS DO PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO

momento; e um diretor de departamento de educação especial do município. As etapas de atendimento dos profissionais foram bem seletas, da educação infantil ao ensino superior. Eles possuem idades entre 20 a 50 anos. Por motivos de legalidade, a opção foi não trabalhar com identificação dos entrevistados, sendo assim, os participantes da pesquisa estão identificados como: Professor 1, 2, 3... e assim seguido as respostas.

Resultados e Discussão

Para analisar os dados obtidos durante nossa pesquisa, organizamos as seguintes categorias: 1) Concepção docente sobre mediação pedagógica e 2) A mediação pedagógica na prática docente.

6.1 Concepção docente sobre Mediação Pedagógica

Para conhecer as concepções dos profissionais da educação sobre nossa temática, solicitamos que explicassem o que entendiam por mediação Pedagógica, dos sete professores, um alegou não conhecer o termo ou prática. O quadro 1 apresenta as demais respostas.

Quadro 1: Concepção de mediação pedagógica

Professor	Concepção de mediação pedagógica
1	Mediação pedagógica como a própria palavra diz, mediar o processo de aprendizagem escolar. Fazer do momento em sala de aula uma oportunidade do aluno ser crítico. Promover discussões no momento de aula, levando o aluno a procurar soluções e não recebê-las prontas.
2	Vejo como uma troca , onde o aluno e professor constroem o conhecimento juntos, sendo que o professor assume o papel de mediador.
3	É um processo de interação dialógica , no qual professor e aluno aprendem e ensinam juntos.
4	Entendo como um caminho onde o professor e o aluno/criança caminham juntos. Indo em contraproposta aos ideais da Pedagogia tradicional, onde o professor é o detentor do conhecimento e o aluno é visto como sujeito passivo.

MEDIÇÃO PEDAGÓGICA: CONCEPÇÃO E PRÁTICAS DO PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO

5	Não tenho conhecimento sobre o assunto.
6	Quando tanto professor quanto aluno aprendem juntos.
7	É uma troca de ensinar e aprender.

Fonte: Dados da pesquisa

Conforme exposto no quadro, o professor 1, relaciona mediação a promoção de discussão em sala de aula com a finalidade de levar o aluno a construir seu próprio conhecimento, formando, então, um aluno crítico. Por sua vez, o professor 3 iniciou sua resposta destacando a interação dialógica, no entanto, seguindo a mesma direção dos professores 6 e 7 relaciona a mediação como troca onde professor e aluno aprendem juntos. Nesse mesmo sentido, respondeu o professor 4, que diz entender a mediação como um caminho percorrido pelo professor em conjunto com o aluno.

Se falou do diálogo, mas somente este, não traz resultados, dialogar, implica a importância de uma ação. Lembrando que mediação pedagógica se diferencia da mediação direta, aquela que nos ocorre desde o nascimento, essa diferença se dá por ser intencional, organizada e planejada, não somente a ação em si.

O quadro 2, apresenta as respostas dos professores sobre a aplicação da mediação na sala de aula.

Quadro 2: Aplicação da mediação pedagógica

Professor	Aplicação da mediação pedagógica
1	Nos momentos de aula ou projetos em que os alunos sejam levados a solucionar problemas, sendo desafiados a ser críticos e reflexivos na interação com os conteúdos escolares.
2	Pode ser aplicado no decorrer de todo o processo de ensino-aprendizagem.
3	Sempre que possível o professor deve ser incentivador, instigar seu aluno a pesquisar, ao debate, a ser um formador de opinião.
4	Sempre! É possível averiguar o conhecimento prévio do aluno/criança acerca de quaisquer temas, e a partir daí desenvolver os objetivos estipulados.
5	Não tenho conhecimento sobre o assunto.
6	Incentivando e orientando o uso de tecnologias.
7	Em todo o processo de ensino-aprendizagem.

Fonte: Dados da pesquisa

MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA: CONCEPÇÃO E PRÁTICAS DO PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO

Todas as práticas explicitadas pelos professores são alguns instrumentos da mediação. Ao reunir as respostas pode-se ter uma introdução do que é a mediação, pois estas são as várias formas de instruir o aluno ao seu maior desenvolvimento. As palavras dos professores, mesmo que de forma superficial, somam à pesquisa bibliográfica, no momento em que trazem a importância de levantar a reflexão, pensamento crítico, de validar o conhecimento real do educando, a necessidade do diálogo, da ludicidade, a sua capacidade de ser utilizada em toda vida acadêmica.

No entanto, ao analisarmos criticamente, observa-se que, algumas respostas não expressam a complexidade que envolve a mediação, dando ideia de que a mediação se resume a um único ato. Levanta a importância e necessidade de aprofundamento sobre o tema, para que se tenha um cabedal de conhecimentos teóricos e posteriormente práticos. Martins (2013) muito enriquece ao dizer que

A mediação é interposição que provoca transformações, encerra intencionalidade socialmente construída e promove desenvolvimento, enfim, uma condição externa que, internaliza, potencializa o ato de trabalho, seja ele prático ou teórico (MARTINS, 2013, p. 46).

Sabendo que o objetivo da educação é a transformação do sujeito e seu constante desenvolvimento, logo, assevera-se que “a relação dos indivíduos com os produtos da atividade humana não pode transformar-se se não ocorrer a mesma transformação da relação entre o sujeito e sua própria atividade” (MARTINS, 2007; SAVIANI; DUARTE, 2010). Da mesma forma que se transforma a forma de aprender, se transforma a forma de ensinar, essa é uma via de mão dupla, onde todos aprendem e ensinam, fato esse que no primeiro quadro, professor 2, 3, 4 e 6 concordam.

Podemos ver, quando os professores 2 e 7, no quadro 2 concordam que a mediação pedagógica pode ocorrer em “todo” processo de ensino e aprendizagem, levantando a ideia de que o processo de ensino-aprendizagem formal, é amplo, não precisando ser restrito a sala de aula, situação que o professor 1, específica no quadro 1, que mediação pedagógica é “Fazer do momento em sala de aula uma oportunidade do aluno ser crítico”, no entanto, no quadro 2, ele acrescenta, ao dizer que a prática pode se dar “Nos momentos de **aula ou projetos** em que os alunos sejam levados a solucionar problemas”.

MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA: CONCEPÇÃO E PRÁTICAS DO PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO

Quando vemos a resposta do professor 6, no quadro 2, ao citar (somente) as tecnologias, fecha-se a prática de mediação em um único fator. Se olharmos por Vygotsky (2007), onde ele defende que o “aprendizado do indivíduo não pode ser dissociado do contexto histórico, social e cultural em que está inserido”, essas concepções de mediação no ensino-aprendizagem são restritivas.

6.2 A mediação pedagógica na prática docente

Quando indagados se já utilizaram a mediação pedagógica na prática, com exceção do professor 5, os demais disseram que sim, e o professor 1 acrescenta:

Durante anos de carreira no magistério utilizo a prática mediadora, buscando sempre promover momentos de motivação para que o aluno seja reflexivo, seja por meio das aulas ou projetos. (professor 1)

No quadro 3, podemos ver o que os alguns dos professores acrescentam sobre a temática, de forma livre:

Quadro 3: Comentários abertos sobre mediação pedagógica

Professor	Comenta que
1	quero deixar uma citação de Freire que resume a falta de mediação pedagógica na escola: "Como aprender a discutir e a debater com uma educação que impõe? Ditamos ideias. Não trocamos ideias. Discursamos aulas. Não debatemos ou discutimos temas. Trabalhamos sobre o educando. Não trabalhamos com ele. Impomos-lhes uma ordem a que ele não adere, mas se acomoda. Não lhe propiciamos meios para o pensar autêntico, porque recebendo as fórmulas que lhe damos, simplesmente as guarda. Não as incorpora, porque a incorporação é o resultado de busca de algo que exige, de quem o tenta, esforço de recriação e de procura. Exige reinvenção. (FREIRE, 1967, p. 104)
2	Podemos considerar as vivências e possibilidades do aluno. Na educação infantil, por exemplo, se o aluno e professor forem participar de uma brincadeira que envolve acertar uma argola em um cone, o professor pode, junto com a criança, fazer observações referente à distância, altura, localização, entre outros.

MEDIÇÃO PEDAGÓGICA: CONCEPÇÃO E PRÁTICAS DO PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO

4	Ótimo tema! O campo Educacional necessita de pesquisadoras que possuam como objetivo dar luz a uma educação respeitosa.
7	O grande instrumento da mediação é o diálogo.

Fonte: Dados da pesquisa

O que falta nas declarações dos entrevistados, se pudéssemos por em poucas palavras, seria: **intencionalidade e sistematização**. Nesse momento, volta-se a ressaltar a importância da formação docente inicial e continuada, assim como nosso desenvolvimento pessoal, a formação profissional deve ser até o último dia que exercermos a mesma, pois quatro anos de curso e algumas formações extras não são suficientes para fundamentar toda demanda do cotidiano docente. Facci e Lima (2012), concordam ao dizer que a “prática pedagógica exige do professor estudo constante, baseados em uma fundamentação teórica consistente, que dê a ele condições para pensar e organizar o cotidiano das aulas.” Pensando no papel de mediador que o professor exerce, essa deveria ser uma das primeiras formações na lista de cursos ou estudos de continuação.

Analisando ainda que a mediação pode ser aplicada a todos os públicos, mas ao pensar em crianças ainda não alfabetizadas, com deficiência ou transtorno de aprendizagem, lembra-se que estão com as funções psicológicas superiores ainda por formar, muitos outros recursos, que serão selecionados adequadamente, de acordo com suas necessidades se farão necessários para a mediação de sucesso.

Muito importante quando o professor 1 cita Freire (1967), descrevendo a educação bancária, modelo esse muito difundido ainda na atualidade, sendo a prática que devemos nos desvencilhar, pois como bem o autor finaliza, é necessário reinvenção, não somente por parte dos alunos, mas por parte dos professores, que necessitam reavaliar sua prática constantemente, pois

Se o professor não realiza um constante processo de estudo das teorias pedagógicas e dos avanços das várias ciências, se ele não se apropriar desses conhecimentos, ele terá grande dificuldade em fazer de seu trabalho docente uma atividade que se diferencie do espontaneísmo que caracteriza o cotidiano alienado da sociedade capitalista contemporânea. Como exigir do professor que ele ensine bem, que ele transmita as formas mais desenvolvidas do saber objetivo, se ele próprio não teve e continua não tendo acesso a esse tipo de ensino e de saber? (FACCI, 2004, p.244).

MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA: CONCEPÇÃO E PRÁTICAS DO PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO

A responsabilidade e as demandas docentes se apresentam de forma muito ampla, quantos professores já devem ter acessado ou foi apresentado a alguma formação específica sobre como mediar uma aula? As aulas de Metodologia e Didática se fizeram suficientes? Então, percebe-se que essa temática engloba todas as disciplinas, todos os níveis e precisa sempre ser abordada.

Não podemos deixar de lembrar da necessidade de constância e repetição que o ensino exige, inclusive, ao se tratar da mediação pedagógica não fica de lado, tendo o aluno alguma deficiência, transtorno ou não, os autores complementam aos dizer que

Os caminhos para o trabalho por meio da mediação da aprendizagem são: fornecer várias explicações de formas diversas sem demonstrar enfado; compreender que um número maior de repetições poderá ser necessário para a aprendizagem da criança; e, além de tudo isso, estar atento para perceber o que ela faz melhor. (FERREIRA, VECTORE, DECHICI, 2012, p. 28)

Ponto esse que nenhum dos professores pesquisados enfatizam. Essa sensibilidade se faz necessária no dia a dia em sala de aula, não basta a correta mediação, é crucial paciência e confiança no processo.

O professor 2, trouxe um ponto interessante no quadro 3, que poderíamos relacioná-lo com o segundo critério para mediação, de Feuerstein, **Expansão ou Transcendência**, que visa expandir a consciência do mediado ao adicionar novas experiências dentro de uma única atividade, além de considerar as vivências do aluno, remetendo- nos, em outras palavras, a Zona de Desenvolvimento Real.

Conclusões

Chegando aqui, compreende-se que todo esse trabalho é uma pequena introdução a todo potencial e importância da mediação pedagógica, pensando no trabalho do professor, em todo aluno, com dificuldade de aprendizagem orgânica ou não, se faz necessário mais estudos e investimento da formação continuada, além da prática e reflexão dessa. Sabendo que teoria e prática precisam andar juntas, fica o convite para que tudo trabalhado aqui seja aprofundado teoricamente e fortalecido na prática por aqueles que lerem esse artigo.

Ainda mais, importa ter a clareza que mesmo seguindo os critérios de Feuerstein, muitas vezes será exigido repetições, testes, mudanças na forma de mediar e no estímulo apresentado, é importante que o docente tenha sensibilidade nesses momentos.

MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA: CONCEPÇÃO E PRÁTICAS DO PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO

É necessário o diagnóstico sim, e ainda mais importante que este não sirva como um decreto de condenação a toda possibilidade de desenvolvimento daquele ser humano rico de potencial. Sempre que planejada e organizada a mediação pedagógica, todo organismo pode se desenvolver, mesmo que em um ritmo diferente dos demais.

Referências

FACCI, M.G. D.; LIMA, E. C. **A profissionalidade do professor de educação especial: uma reflexão acerca do trabalho e processo de alienação.** In: BARROCO, S. M. S.; LEONARDO, N. S. T.; SILVA, T. S. A (Org.). Educação especial e Teoria Histórico-Cultural: em defesa da humanização do homem. Maringá: Eduem, 2012.

_____. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?: um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana.** Autores Associados, 2004.

FANIZZI C. **A Educação e a Busca por um Laudo que Diga Quem És.** Dissertação (Mestrado), Universidade de São Paulo, 2017. Disponível em: <https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&url=https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-15022018-104643/publico/VOLUME1.pdf&ved=2ahUKewjipPv-gbX-AhUxqpUCHcGNAIYQFnoECB8QAQ&usq=AOvVaw1aYDuyEj3LmZKiBwEAQ7Gm>. Acesso em: 6 abr. 2023.

FERREIRA, J. M.; VECTORE, C.; DECHICHI, C. **III Mediação pedagógica como estratégia de atuação junto ao aluno no AEE.** Ed. uberlândia: EdUFU - Editora da Universidade Federal de Uberlândia. 2012.

FEUERSTEIN, Reuven; KLEIN, Pnina S.; TANNENBAUM, Abraham J. (Org.). **Experiência de aprendizagem mediada (EML): Implicações teóricas, psicossociais e de aprendizagem.** Freund Publishing House Ltd., 1991.

FREIRE, P. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

GALVÃO, Izabel. Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. 2ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. Disponível em: https://www.academia.edu/19324841/henri_wallon_uma_concep%C3%A7%C3%A3o_dial%C3%A9tica_do_desenvolvimento_infantil. Acesso em: 8 abr. 2023.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6 ed. São Paulo, Atlas, 2008. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1a4TDvCfEaj5syPWd2dNuydKF80PmJwN/view?usp=sharing>. Acesso em: 10 mar. 2023.

GODOY, A. S. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades.** RAE - Revista de Administração de Empresas, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rae/a/ZX4cTGrqYfVhr7LvVyDBgdb/?lang=pt>. Acesso em: 10 mar. 2023.

MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA: CONCEPÇÃO E PRÁTICAS DO PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO

GONSALVES, E. P. **Conversas sobre iniciação a pesquisa científica**. Campinas: Alinea, 2001. Disponível em: <https://bds.unb.br/handle/123456789/373>. Acesso em: 23 mar. 2023.

MARTINS, L. M. **A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

_____. **O desenvolvimento do psiquismo humano e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

_____. **O legado do século XX para a formação de professores**. In: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (Org.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. **A formação humana na perspectiva histórico-ontológica**. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, v. 15, n. 45, p. 422-433, Dec. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/rbedu/a/yXjXQvzWfhSp5VNhX6KgKLh/?lang=pt>. Acesso em: 12 mai. 2023.

TURRA, N. C. REUVEN FEUERSTEIN: “**Experiência de aprendizagem mediada: um salto para a modificabilidade cognitiva estrutural**”. *Educere et Educare*, [S. l.], v. 2, n. 4, 2000. DOI: 10.17648/educare.v2i4.1671. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/1671>. Acesso em: 10 mar. 2023

VYGOTSKY, L. S.; 1896-1934. **A formação social da mente**, 7ª edição- São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZANINI, C. DIVERSA. **Esse estudante tem um laudo médico ou pedagógico?** Artigo. 2022. Disponível em: <https://diversa.org.br/artigos/laudo-medico-ou-pedagogico/#:~:text=O%20laudo%20m%C3%A9dico%20em%20si,altas%20habilidades%20na%20modalidade%20da>. Acesso em: 6 abr. 2023.



COM QUANTAS PEDAGOGIAS SE FAZ A INCLUSÃO NA FRONTEIRA?

WITH HOW MANY PEDAGOGIES DOES INCLUSION AT THE BORDER BE CARRIED OUT?

Ednéia Bento de Souza Fernandes¹
Francisca Matias Batista de Souza²
Josilane de Castro Oliveira³
Alexandra Dantas Mendonça⁴

RESUMO

O presente artigo busca construir ferramentas teóricas que possam fundamentar as concepções de ensino e aprendizagem inovadoras, que constituam enquanto elementos flexibilizadores para as práticas didático-pedagógicas dos professores da educação infantil em sua relação com a diversidade que constitui a sociedade. Estas ferramentas teóricas tendem a dar tranquilidade ao educador diante do novo/outro, de modo que este profissional, em sua relação com o outro seja receptivo, acolhedor e responsivo no atendimento aos alunos, tendo como prioridade as necessidades do educando, independentemente de ser ou não aluno com deficiência. Como objetivo geral, buscamos construir diálogos teóricos sobre Alteridade, com Skliar (2003) e Levinas (2003). Ribeiro (2022), discorre sobre pedagogia da escuta, e Arroyo (2017) traz uma pedagogia direcionada para os alunos enquanto sujeitos sociais, que trazem consigo elementos de sua história e cultura. Os objetivos específicos visam a construção de uma reflexão ampla, que conecte elementos teóricos interdisciplinares, a fim de que estes complementem as práticas pedagógicas dos professores na Educação Infantil. A metodologia adotada para o estudo foi a pesquisa bibliográfica de Gil (2007), em que podemos relacionar a importância da constituição da relação professor/alunos sob o viés da alteridade, em que o profissional desenvolve uma pedagogia da escuta sensível ao tempo/espaço subjetivo do diálogo que constitui sua prática didático-pedagógica na relação/interação com o educando, de modo a extrair dessa relação o respeito à identidade social e histórico-cultural apresentada pelo aluno. O reconhecimento desta identidade social e histórico-cultural permite ao professor contemplar as condições sociais, culturais e históricas que moldam as visões de mundo do aluno, o comportamento, e as potencialidades, fazendo com que

¹ Tradutora e Intérprete de Libras na Universidade Federal de Rondônia/UNIR – Guajará-Mirim. Graduada em História e Letras Libras, Mestra em Letras pela UNIR.

² Acadêmica do curso de pedagogia da Universidade federal de Rondônia-UNIR

³ Acadêmica do curso de pedagogia da Universidade federal de Rondônia-UNIR

⁴ Acadêmica do curso de pedagogia da Universidade federal de Rondônia-UNIR

COM QUANTAS PEDAGOGIAS SE FAZ A INCLUSÃO NA FRONTEIRA?

o ensino e aprendizagem seja um espaço dialógico por excelência de sujeitos que podem ressignificar o ensinar, o aprender sem negligenciar as instâncias da vida e da linguagem como palco das lutas sociais.

Palavras-chave: Alteridade. Pedagogia da escuta. Inclusão

With how many pedagogies does inclusion at the border be carried out?

Abstract

This article seeks to build theoretical tools that can support the concepts of innovative teaching and learning, which constitute flexible elements for the didactic-pedagogical practices of early childhood education teachers in their relationship with the diversity that constitutes society. These theoretical tools tend to give the educator peace of mind in the face of the new/other, so that this professional, in his relationship with the other, is receptive, welcoming, and responsive in assisting students, prioritizing the needs of the student, regardless of being or not a student with a disability. As a general objective, we seek to build theoretical dialogues on Alterity, with Skliar (2003) and Levinas (2003). Ribeiro (2022) discusses listening pedagogy, and Arroyo (2017) brings a pedagogy directed at students as social subjects, who bring with them elements of their history and culture. The specific objectives aim to build a broad reflection, which connects interdisciplinary theoretical elements, so that they complement the pedagogical practices of teachers in Early Childhood Education. The methodology adopted for the study was the bibliographical research by Gil (2007), in which we can relate the importance of establishing the teacher/student relationship under the bias of alterity, in which the professional develops a pedagogy of listening that is sensitive to subjective time/space of the dialogue that constitutes its didactic-pedagogical practice in the relationship/interaction with the student, in order to extract from this relationship the respect for the social and historical-cultural identity presented by the student. The recognition of this social and historical-cultural identity allows the teacher to contemplate the social, culturally, and historical conditions that shape the student's worldviews, behavior, and potentialities, making teaching and learning a dialogical space par excellence of subjects who can give a new meaning to teaching, learning without neglecting the instances of life and language as the stage of social struggles.

Keywords: Alterity. Listening pedagogy. Inclusion

1. INTRODUÇÃO

O artigo “Com quantas pedagogias se faz a inclusão na fronteira?” foi concebido diante da necessidade de pensar em uma pedagogia ou várias pedagogias que abranjam as demandas educacionais presentes na sociedade fronteiriça de

COM QUANTAS PEDAGOGIAS SE FAZ A INCLUSÃO NA FRONTEIRA?

Guajará-Mirim. É um estudo inspirado em teóricos e educadores como Barreda (2017) que desenvolveu importante reflexão sobre “Interculturalidades no contexto Puerto Quijarro (Bolívia)-Corumbá (Brasil) analisando o contexto educacional tanto no ensino quanto na formação de professores de Língua Portuguesa no espaço fronteiriço.

Essa pesquisa apresentou importantes reflexões sobre a necessidade de pensar em escolas com propostas curriculares que correspondam com as necessidades dos moradores da fronteira. Uma escola que diminua as exclusões sociais produzidas sobre falantes de outras línguas em todas as etapas da educação básica. A pesquisa também apresenta a multiplicidade de elementos culturais que são partilhados entre os sujeitos fronteiriços e outros conflitantes. Por essa via nos propomos a pensar uma educação infantil na fronteira a partir da reflexão sobre a contribuição por meio de um suporte teórico para o professor na fronteira, em prol de uma prática pedagógica munida de teorias que fortaleçam a diversidade e as relações de alteridade a fim de demarcar um diferencial positivo para a educação infantil na fronteira.

A vida acadêmica, nos proporciona a oportunidade de contribuir com a sociedade construindo suportes de estudos para professores e acadêmicos com o objetivo de melhor atender e solucionar as demandas sociais, oferecendo um ensino inclusivo a todos os alunos e contribuindo para que o espaço escolar amplie suas condições de atendimento por meio do ato de repensar e refletir sobre suas práticas reconhecendo seu lugar na fronteira. Sabemos que estamos em um espaço plurilíngue e multiétnico então não podemos pensar a pedagogia do ponto de vista monolíngue, unicultural e uniforme.

O pensar é compreendido como ato introspectivo do professor que, em sua essência precisa ser um pesquisador, que dedica tempo a pensar sobre suas impressões, seus medos e anseios na prática docente e refletir essas questões à luz de conceitos para que possam ampliar seu campo de visão, dando margem a criação de conexões entre a pedagogia e outros conceitos presentes nas ciências humanas, como a filosofia, a antropologia e a história com vistas a fortalecer suas práticas didático-pedagógicas.

O presente artigo busca construir ferramentas teóricas que possam fundamentar as concepções de ensino e aprendizagem inovadores, que constituam

COM QUANTAS PEDAGOGIAS SE FAZ A INCLUSÃO NA FRONTEIRA?

enquanto elementos flexibilizadores para as práticas didático-pedagógicas dos professores da educação infantil em sua relação com a diversidade que constitui a sociedade. Estas ferramentas teóricas tendem a dar tranquilidade ao educador diante do novo/outro, de modo que este profissional em sua relação com o outro seja receptivo, acolhedor e responsivo no atendimento aos alunos, tendo como prioridade as necessidades do educando, independentemente de ser ou não aluno com deficiência. Como objetivo geral, buscamos construir diálogos com teóricos sobre Alteridade como Skliar (2003), Levinas (2003), Ribeiro (2022), discorre sobre pedagogia da escuta e Arroyo (2017), traz uma pedagogia direcionada para os alunos enquanto sujeitos sociais que trazem consigo elementos de sua história e cultura. Os objetivos específicos visam à construção de uma reflexão ampla, conectando elementos teóricos interdisciplinares, a fim de que estes complementem as práticas pedagógicas dos professores na Educação Infantil. A metodologia adotada para o estudo foi a pesquisa bibliográfica, conforme Gil (2007), em que pudemos relacionar a importância da constituição da relação professor/alunos sob o viés da alteridade, em que o profissional desenvolve uma pedagogia da escuta sensível ao tempo/espaço subjetivo do diálogo, que se constitui sua prática-didático pedagógica na relação/interação com o educando, de modo a extrair dessa relação o respeito à identidade social e histórico-cultural apresentada pelo aluno. O reconhecimento desta identidade social e histórico-cultural permite ao professor contemplar as condições sociais, culturais e históricas que moldam as visões de mundo do aluno, o comportamento e as potencialidades, fazendo com que o ensino e aprendizagem seja um espaço dialógico por excelência de sujeitos que podem ressignificar o ensinar, o aprender sem negligenciar as instâncias da vida e da linguagem como palco das lutas sociais.

O artigo está organizado da seguinte forma: no primeiro tópico apresentamos a metodologia, tendo em vistas que estamos trabalhando com levantamento bibliográfico e todos os outros tópicos da pesquisa são apresentados como resultados da pesquisa bibliográfica, tendo em vistas que os dados não foram coletados, mas produzidos, posto que se deram nos diálogos como os textos selecionados.

COM QUANTAS PEDAGOGIAS SE FAZ A INCLUSÃO NA FRONTEIRA?

2. METODOLOGIA

A construção desse artigo se baseou em pesquisa bibliográfica através de (livros, artigos, site e vídeos). O levantamento bibliográfico, se divide em dois tipos de procedimentos, pesquisas em fontes primárias através de livros e em fontes secundárias em que são selecionados os artigos, resumos e resenhas. Além de ser uma revisão de literatura esta também é uma pesquisa qualitativa, onde foram exploradas as contribuições dos autores para a educação. Entre esses autores trazemos Skliar (2003) onde desenvolvemos os conceitos de espaço-tempo, alteridade e inclusão. Os artigos, Educação e diversidade: aventura da diferença; Palamidessi (2003). A educação e a pergunta pelos outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros “outros”; Skliar (2003) pesquisados nos apoiaram na compreensão dos elementos complexos da obra dele.

Na leitura de Ribeiro (2022) identificamos que ela nos apresenta uma visão sobre a importância de desenvolver um tipo específico de escuta na prática pedagógica. A escuta ativa, que se apresenta pelo cultivo da presença que se dispõe à interlocução e interação, da entrega do professor ao seu papel de construtor e cocriador das aprendizagens, do revisor de suas práticas, daquele que aprende a perguntar, aprende a calar-se, a ouvir o silêncio, que partilha o seu poder e acolhe sem julgamentos, na seleção dessas atitudes chegamos à compreensão de que existe dentro do conceito de pedagogia da escuta procedimentos pedagógicos, éticos, estéticos na construção da relação entre professor e aluno.

Nas leituras da obra de Arroyo (2017) percebemos que as formações sociais e suas diversidades demandam da escola e do professor uma postura diferenciada para o diálogo com o aluno considerando-o sujeito único que representa pela sua linguagem o próprio espaço de formação social, cultural e histórica. Diante disso não podemos engessar a prática didático-pedagógica ao que o livro didático apresenta ou ao que o professor solicita do aluno, é preciso observar que as respostas, às atividades e comportamentos do aluno também contextualizam seus elementos de sua vida comunitária.

COM QUANTAS PEDAGOGIAS SE FAZ A INCLUSÃO NA FRONTEIRA?

3. DEFINIÇÃO DA PEDAGOGIA E DA EDUCAÇÃO

O senso comum nos induz a pensar que a educação é um elemento que só a escola pode proporcionar aos indivíduos, e algumas vezes a sociedade tende não questionar ou não se apropriar sobre a importância que os saberes comunitários e sociais representam na formação da criança e no seu desenvolvimento escolar.

Segundo Brandão (2003) a educação está presente por toda parte independentemente de haver ou não uma escola, porque a educação consiste em transferências de conhecimento de uma geração a outra. Existem contextos sociais em que podem não ter sido criado um modelo de ensino formal e centralizado, porém isso não quer dizer que as pessoas desses contextos não receberam nenhuma forma de educação. Na espécie humana a educação é muito mais do que a preparação para o trabalho da vida. Ela se instala dentro de um domínio de trocas de símbolos, intenções, padrões de cultura e de relações de poder.

Reportando-se na história, o autor afirma que a educação do homem existe por toda parte e, muito mais do que a escola, é o resultado da ação de todo o meio sociocultural sobre os seus participantes. Segundo Freire (1975) é o exercício de viver e conviver que educa, cabendo ao professor refletir se sua prática vivida em sala de aula é um exercício da manutenção da vida, da busca do pensar certo no emaranhado das relações sociais pode levar a todos a experimentar a educação como ação em prol da transformação.

Brandão é uma referência quando tratamos de apresentar uma definição sobre o que é educação de um ponto de vista amplo que nos permite reconhecê-la como elemento dentro de todas as culturas, e é fundamentando-nos em suas teorias, que compreendemos sua gênese com as formas de vida social de condução e controle do ensinar-e-aprender.

Já a educação dentro da prática do ensino formal e enquanto campo de reflexão e formação sobre o que, como e onde se dá a educação se sujeita à pedagogia (teoria da educação) e cria situações próprias para seu exercício, produz os seus métodos, estabelece suas regras e tempos e constitui executores especializados.

COM QUANTAS PEDAGOGIAS SE FAZ A INCLUSÃO NA FRONTEIRA?

“[...] é um campo de conhecimentos sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade e, ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação educativa”. Há que se considerar, portanto, que ao definir o campo teórico-prático da Pedagogia, Libâneo (2001, p. 23)

Diante disso percebemos que, a Pedagogia, segundo o pensamento de Libâneo (2001, p. 6) é um campo de relações sociais, mas com o foco de se debruçar na “[...] investigação da realidade educativa, visando, mediante conhecimentos científicos, filosóficos e técnico-profissionais, a explicitação de objetivos e formas de intervenção metodológica e organizativa relacionados com a transmissão/assimilação ativa de saberes”.

Com base nesses elementos entre a educação e a Pedagogia pensamos que uma não nega o lugar da outra, mas cabe ao professor/pesquisador equacionar essas visões através de um pensamento reflexivo ativo para valorização dos conhecimentos que constituem a herança social dos sujeitos (alunos) e estar instrumentalizado de teorias da Pedagogia para fundamentar uma Pedagogia que seja preche de práticas pedagógicas dialógicas.

3.1 PEDAGOGIA (IMPROVÁVEL) DA DIFERENÇA E SE O OUTRO NÃO ESTIVESSE AÍ?

Esta temática foi levantada por Carlos Skliar, que é um escritor, professor e pesquisador argentino nascido em 1958, possui doutorado em educação pela Universidade de Buenos Aires e é um dos principais teóricos do campo da educação na América Latina. Ele é autor de diversos livros, incluindo “Pedagogia Improvável da Diferença e Se o Outro não estivesse aí?”. Neste livro Skliar aborda a relação entre educação, diversidade e diferença, argumentando que a educação deve ser um espaço de abertura e acolhimento das diferenças e das particularidades de cada indivíduo. No livro o autor faz uma reflexão sobre a importância da diferença na educação e na vida. a ideia de que a igualdade é o valor mais importante a ser perseguido na educação, propondo em seu lugar uma pedagogia da diferença.

Skliar (2003) argumenta que a diferença não deve ser vista como um problema a ser resolvido, mas sim como um potencial a ser explorado. Ele defende a ideia de que cada indivíduo é único e que a escola deve ser capaz de acolher essa diversidade

COM QUANTAS PEDAGOGIAS SE FAZ A INCLUSÃO NA FRONTEIRA?

e trabalhar com ela de forma criativa e inovadora. Para o autor, a pedagogia da diferença é uma pedagogia do encontro, da escuta e da convivência. É uma pedagogia que reconhece e valoriza as diferenças culturais, étnicas, de gênero e outras, e que busca promover a empatia e a solidariedade entre os indivíduos. Ele também questiona a ideia de que a educação é um processo unidirecional, em que o professor transmite conhecimentos ao aluno. Ele propõe uma abordagem mais colaborativa, em que o aluno é visto como um sujeito ativo no processo de aprendizagem, capaz de construir seu próprio conhecimento a partir de suas experiências e interações com os outros.

É necessário, portanto, que a escola e os professores busquem compreender e respeitar a singularidade de cada aluno, sem tentar encaixá-lo em um molde preestabelecido. É preciso reconhecer que cada aluno tem sua história, sua cultura e sua forma própria de compreender e construir o conhecimento. Skliar (2003, p. 25).

Em vez de considerar as diferenças como um problema a ser resolvido, o autor nos convida a vê-las como uma riqueza a ser apreciada, compartilhada e aproveitada. Essa abordagem ressalta a necessidade de um ambiente educacional inclusivo, no qual todas as vozes e perspectivas sejam ouvidas e respeitadas. Ao reconhecer e celebrar as diferenças, os estudantes têm a oportunidade de aprender uns com os outros, enriquecendo sua compreensão e conhecimento. Ignorar ou reprimir a diversidade pode levar a uma educação limitada e empobrecida, na qual apenas uma visão de mundo prevalece. No entanto, ao abraçar a diversidade cultural e individual, os alunos têm a oportunidade de expandir suas mentes, desenvolver empatia e compreender melhor a complexidade do mundo em que vivemos. Essa é a grande contribuição que a escola pode oferecer para uma sociedade que se pretende inclusiva.

Skliar (2003) ressalta a importância de defender e respeitar a diferença, ao invés de simplesmente buscar a uniformidade e a homogeneidade. Ao proibir a diferença, restringimos a possibilidade de expressão de diferentes perspectivas e identidades, e acabamos nos limitando a uma mesmidade que impede o crescimento e a evolução. Proibir a diferença supõe especificamente afirmar a mesmidade. Matar a possibilidade do novo que só a relação com o outro pode nos apresentar, e quando o negamos a presença e a relação com o outro nos instalamos em um tempo em que só acontece o mesmo.

COM QUANTAS PEDAGOGIAS SE FAZ A INCLUSÃO NA FRONTEIRA?

A ideia de "instalar-se em um tempo em que só acontece ele" sugere que, ao limitar a diversidade, nos aprisionamos em uma visão estagnada do mundo, em que nada muda ou se transforma. Essa estagnação pode ser prejudicial para o desenvolvimento humano, cultural e social, já que a inovação e a criatividade dependem da existência de diferenças e da possibilidade de explorar novas ideias e perspectivas. Essa perspectiva pode ser aplicada em diferentes contextos, como educação, política e sociedade em geral. Ao acolher a diversidade, podemos criar ambientes mais inclusivos e democráticos, que permitem a expressão de diferentes vozes e perspectivas. Por outro lado, ao tentar impor uma única perspectiva ou uma única forma de pensar, limitamos o potencial de inovação e evolução.

Segundo Skliar (2003) A educação e a pedagogia que se relaciona com a diversidade sem negá-la, sem estereotipá-la ou normalizá-la culmina por se colocar à frente de seu próprio tempo, tendo em vista que poderão propor que a própria sociedade seja repensada considerando as diferenças como um valor que empodera os sujeitos em relação. "Todo o seu poder consiste em sua alteridade, em seu retiro ao mistério, em seu não-ser-nós. Relação com o outro concreto ou com seu mistério?" Skliar (2003, p.139). Ele aponta para a importância da alteridade e do mistério na relação com o outro. É justamente a diferença e a alteridade do outro que lhe confere poder e importância na relação interpessoal. Ao reconhecer o outro como algo distinto e misterioso, abre-se a possibilidade de se relacionar com ele de maneira autônoma e respeitosa, sem tentar reduzi-lo a uma extensão de si mesmo ou a uma mera projeção de suas próprias expectativas e desejos.

O outro da educação foi sempre um outro que deveria ser anulado, apagado. Mas as atuais reformas pedagógicas parecem já não suportar o abandono, a distância, o descontrole. E se dirigem, à captura maciça do outro para que a escola fique ainda mais satisfeita com a sua missão de possuir tudo dentro do seu próprio ventre. (SKLIAR 2003, p.27)

A reflexão proposta por Skliar (2003) pode ser vista como uma crítica à tendência humana de tentar controlar e dominar o outro, de forma a se sentir mais segura e confortável em suas relações interpessoais. Ao reconhecer o mistério e a alteridade do outro, o autor nos desafia a abandonar essa postura egoísta e nos abrir para a possibilidade de uma relação autônoma e enriquecedora com o outro, nos permitindo conhecer suas formas de conceber o espaço e o tempo. Skliar (2003), sinaliza para uma crítica importante ao modelo tradicional de educação, que tem como

COM QUANTAS PEDAGOGIAS SE FAZ A INCLUSÃO NA FRONTEIRA?

objetivo anular a diferença, a diversidade e a singularidade do outro, em prol de uma homogeneização do conhecimento e da formação dos indivíduos. Essa lógica de anulação do outro na educação é uma prática antiga, que vem desde os tempos mais remotos da história da educação formal.

Porém, as reformas pedagógicas atuais estão buscando uma abordagem diferente, que valoriza a diferença e a diversidade como elementos fundamentais para a formação dos indivíduos. No entanto, o autor alerta para o perigo de que essa valorização da diferença se transforme em uma nova forma de controle, em que a escola se apropria do outro e integra em seu próprio projeto, tornando-se ainda mais dominadora e totalizante. Skliar ressalta a necessidade de se repensar o modelo de educação vigente, buscando uma abordagem que valorize a diferença e a diversidade, sem que isso signifique uma nova forma de controle e anulação do outro. Segundo ele, “não temos, nunca, compreendido o outro. O temos, sim, massacrado, assimilado, ignorado, excluído e incluído” Skliar (2003, p. 39)

Skliar (2003) aponta para uma crítica contundente ao modo como temos lidado com a diferença e a alteridade na história em suas visões imperialistas e colonizadoras. Ele afirma que nunca realmente compreendemos o outro, ou seja, temos tratado a diferença de forma violenta, opressiva e controladora, em vez de valorizá-la como elemento fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e democrática. Ao afirmar que nunca realmente compreendemos o outro, o autor está buscando a necessidade de superarmos a lógica de dominação e controle que tem permeado as relações entre os diferentes grupos sociais ao longo da história. Isso implica em reconhecer a diferença como um valor em si mesmo, e não como uma ameaça à homogeneidade e à estabilidade social.

Outro elemento apresentado por Skliar (2003) é o conceito de “espaço tempo”. Para ele as palavras, os gestos e seus sentidos são constituídos e preenchidos de sentidos em tempos e culturas diferentes do agora. A ideia de “instalar-se em um tempo em que olhamos para nossos alunos e sentimos que sempre acontece ele “limitaremos a diversidade, nos aprisionamos em uma visão estagnada do mundo, em que nada muda ou se transforma. Essa estagnação pode ser prejudicial para o desenvolvimento humano, cultural e social, já que a inovação e a criatividade dependem da existência de diferenças e da possibilidade de explorar novas ideias e

COM QUANTAS PEDAGOGIAS SE FAZ A INCLUSÃO NA FRONTEIRA?

perspectivas, que em diferentes momentos da história e das culturas tiveram sentidos diferentes, nessa perspectiva na nossa experiência poderá agregar em sua prática a busca do novo através da flexibilidade em dialogar com outros sentidos que residem nos conceitos, nas palavras e nos gestos.

Existe um tempo do outro que é reconhecido pela mesmidade como o único tempo possível; um tempo do outro que foi inventado, domesticado, usurpado, ordenado, traduzido e governado das metáforas temporais da repetição, do cíclico, do linear, do circular. (SKLIAR, 2003, p. 38)

Skliar destaca a importância de reconhecer que cada indivíduo tem sua própria percepção do tempo, e que essa percepção é moldada por experiências e circunstâncias únicas de cada um. Ele argumenta que o tempo é uma construção social e cultural, e que as metáforas temporais que usamos (como repetição, ciclos, linearidade e circularidade) são maneiras de dar sentido ao tempo e ao mundo ao nosso redor. Toda questão humana deveria ser pensada a partir das perspectivas das diferentes espacialidades.” (SKLIAR, 2003, p.97). Quando nós abrimos a possibilidade de dialogar com diferentes tempos e espacialidades estaremos ajustados ou sintonizados para experienciar a diferença e a alteridade do outro que lhe confere poder e importância na relação interpessoal. Ao reconhecer o outro como algo distinto e misterioso, abre-se a possibilidade de se relacionar com ele de maneira autônoma e respeitosa, sem tentar reduzi-lo a uma extensão de si mesmo ou a uma mera projeção de suas próprias expectativas e desejos. Skliar (2003) aponta para a importância de repensarmos nossa relação com a alteridade, buscando uma abordagem que valorize a diferença como um elemento fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Isso implica em reconhecer a complexidade e a diversidade do outro, em vez de simplesmente tentar assimilá-lo ou excluí-lo, como tem sido feito historicamente.

4. PEDAGOGIA DA ESCUTA

Bruna Ribeiro (2022), é doutora em educação pela Universidade de São Paulo (USP) onde pesquisou a temática das pedagogias participativas, escuta e participação infantil, realizando estudos de aprofundamentos no núcleo de estudos avançados da infância na Universidade Católica Portuguesa (Porto-Portugal) e estágio doutoral em Pamplona (Espanha), mestre em educação pela PUC-SP, pedagoga especialista em

COM QUANTAS PEDAGOGIAS SE FAZ A INCLUSÃO NA FRONTEIRA?

educação infantil. O livro "Pedagogia das Miudezas: saberes necessários a uma pedagogia que escuta" escrito por Bruna Ribeiro apresenta reflexões sobre a importância da escuta ativa na educação infantil. A autora destaca a necessidade de valorizar as vozes e os saberes das crianças, promovendo uma educação mais participativa e democrática.

Ela destaca a importância de ouvirmos as crianças e encorajarmos suas perspectivas. Ao nos abirmos para ouvi-las, estamos nos permitindo aprender com elas e expandir nossa compreensão sobre como elas veem o mundo. Isso pode nos ajudar a criar um ambiente mais inclusivo e acolhedor para as crianças, permitindo que elas se sintam mais valorizadas e respeitadas como indivíduos. Ao longo do livro a autora apresenta diversos relatos e experiências que ilustram a sua proposta pedagógica, destacando a importância do diálogo, da escuta e da observação na construção de uma educação mais significativa e transformadora. Ela também aborda a relação entre a pedagogia da escuta e os direitos humanos, defendendo a importância de uma educação comprometida com a promoção da igualdade e da justiça social.

Além disso, o livro apresenta reflexões sobre a formação dos profissionais que atuam na educação infantil, destacando a importância de investir em sua qualificação e valorizar sua atuação. Por fim, a autora defende que a pedagogia das miudezas e da escuta pode contribuir para a construção de uma educação mais democrática, comprometida com o desenvolvimento integral das crianças e com a promoção dos direitos humanos.

"Escutar o que as crianças têm a dizer é se abrir para outras formas de perceber, interagir, interpretar, ser e estar no mundo, ampliando assim nosso olhar e nosso conhecimento a respeito desse sujeito." Ribeiro (2022, p.32). Ao prestar atenção às vozes das crianças e aos seus pontos de vista, podemos desenvolver uma relação mais empática com elas e criar uma cultura de diálogo aberto, que promova o seu desenvolvimento integral. Isso pode ter um impacto positivo tanto para as crianças quanto para os adultos que as cercam, pois todos podem se beneficiar de uma comunicação mais transparente e colaborativa. Portanto, escutar o que as crianças têm a dizer é uma ação fundamental para promover uma sociedade mais justa e equitativa.

COM QUANTAS PEDAGOGIAS SE FAZ A INCLUSÃO NA FRONTEIRA?

Ribeiro (2022) também apresenta o conceito de "Pedagogia nua", significa falar também que é necessário tecermos coletivamente uma roupagem sobre o como falar o que é preciso e a quem é dito vai dar a dimensão das formas de falar sem perder a consciência identitária do sujeito que fala. Para ela, não mais uma roupagem invisível, anônima, de tamanho único, e sim uma feita incondicionalmente e que sirva para seus principais usuários: as crianças. Ribeiro (2022) destaca a importância de repensarmos a pedagogia de forma mais colaborativa e inclusiva, a fim de torná-la mais adequada às necessidades e características das crianças que são os principais usuários da educação. Ao falar em "pedagogia nua", a autora sugere que precisamos olhar para a pedagogia de uma forma mais crua, sem as roupagens tradicionais daquele lugar de poder/saber que muitas vezes encobrem a realidade e dificultam a compreensão das necessidades e desafios enfrentados pelas crianças na escola.

É preciso assumir o não saber lidar com determinada situação, ser humilde e buscar apoio e suporte junto à família, à própria criança que pode demonstrar suas preferências, aos colegas e principalmente nos estudos. Pois não basta apenas despir a pedagogia de suas roupagens antigas e ultrapassadas é preciso buscar outros tecidos para novas roupagens. É preciso tecer coletivamente uma nova roupagem, que leve em conta as necessidades e características das crianças, e que seja construída de forma colaborativa e inclusiva. Essa nova roupagem deve ser feita de forma incondicional, ou seja, sem preconceitos ou exclusões, para que possa atender a todos os usuários da educação de forma justa e igualitária.

Escutar não é improvisar, é captar o cotidiano de maneira intencional, refletida, planejada e documentada. E essa escuta profissional demanda aprendizagem segundo aponta Ribeiro (2022, p.71). Ela ressalta a importância de ouvirmos as crianças de forma profissional e intencional na educação. Não basta apenas superficialmente ouvir o que elas têm a dizer, mas sim captar o cotidiano de maneira reflexiva e intuitiva, a fim de entender as necessidades e desejos das crianças em relação à aprendizagem.

A autora enfatiza que a escuta profissional requer um aprendizado constante, ou seja, não é algo que pode ser feito sem um treinamento específico ou sem um processo de reflexão sobre as práticas pedagógicas adotadas na educação. Isso significa que os educadores precisam estar constantemente aprendendo e se

COM QUANTAS PEDAGOGIAS SE FAZ A INCLUSÃO NA FRONTEIRA?

atualizando para aprimorar suas habilidades de escuta e oferecer uma educação de qualidade para as crianças. Ao adotar uma escuta profissional, os cuidadores podem obter informações valiosas sobre as necessidades das crianças, suas experiências cotidianas e suas perspectivas de mundo. Essa abordagem pode contribuir significativamente para uma educação mais personalizada e inclusiva, que respeite e valorize as diferenças individuais e culturais das crianças.

5. TODO SUJEITO TRAZ CONSIGO A HISTÓRIA DE SEU UNIVERSO SOCIAL E CULTURAL

Miguel Gonzalez Arroyo (2017), tem refletido sobre os seguintes temas: educação, cultura escolar, gestão escolar, educação básica e currículo. Na obra de Arroyo (2017), ele nos apresenta a escola constituída por outros sujeitos que requerem outras pedagogias, aborda a importância de se considerar a subjetividade dos estudantes e dos professores, e defende uma educação que seja capaz de promover a reflexão crítica e a transformação social. Para isso, propõe a construção de uma pedagogia que leve em conta a história e as experiências dos sujeitos envolvidos no processo educativo, e que seja capaz de promover o diálogo e o respeito à diversidade, pois todo sujeito traz dentro de suas experiências as marcas da história de seu povo, de seu grupo social e étnico.

O autor alerta que, com a presença desses outros sujeitos também coexistem a necessidade de novas abordagens didático-pedagógicas para promoção do diálogo entre as classes sociais representadas pelos sujeitos históricos na sala de aula. O professor precisa dialogar com novas teorias a fim de que aquelas, que já lhe são conhecidas, sejam repensadas visto que as pedagogias que os formaram foram as pedagogias dominadoras, opressoras, colonialistas e que não pensaram a diversidade. Arroyo (2017) afirma quem são essas populações que tornaram o século XX e continuam tornando o século XXI, o mais revolucionário da história, ele aponta esses coletivos como sendo os grupos sociais que se organizam nas cidades, nos campos e nas florestas, e reivindicam seus direitos a saúde, escolas e educação. São os que foram colocados do lado de lá, que estão à margem da sociedade, esses indivíduos lutam por direitos que lhes foram usurpados.

Esses grupos sociais são compostos por negros, indígenas, quilombolas, camponeses, mulheres, sem-terra, sem teto, que questionam a falta ou a má gestão

COM QUANTAS PEDAGOGIAS SE FAZ A INCLUSÃO NA FRONTEIRA?

das políticas públicas. Segundo o autor, no contexto latino-americano, esses outros sujeitos são os movimentos sociais que se fazem presentes nas questões afirmativas, nas cidades, nos campos, nas florestas, questionando as políticas públicas, exigindo seus direitos, e questionando a segregação. São sujeitos revolucionários, segundo Arroyo, são os filhos e filhas das populações em questão, que chegam às escolas e universidades trazendo outras formas de pensar o fazer pedagógico, e questiona. “Se os educandos são Outros a docência, os docentes poderão ser os mesmos?” (ARROYO, 2012, p. 26). O autor propõe uma reflexão crítica sobre a educação e as práticas pedagógicas existentes, buscando novas formas de pensar e praticar a educação. Ele questiona a visão tradicional da educação como um processo de transmissão de conhecimentos e valores universais, e defende a necessidade de uma educação que leve em conta a diversidade de sujeitos e culturas existentes na sociedade.

Os outros ao mostrarem-se re/existentes deslocam as linhas abissais, onde imperou o pensamento dicotômico civilizado/selvagem, normal/anormal, certo/errado. Essa é uma das indagações mais desestabilizadoras que os coletivos repõem para o pensamento moderno: obrigá-lo a reafirmar-se, a se expor e se mostrar abissal em novas linhas. Arroyo (2017) destaca o papel fundamental dos outros na nossa compreensão da existência e na construção de novas linhas de pensamento. Ao se mostrarem existentes, os outros nos desafiam a reafirmar nossa própria existência e a reconhecer as linhas abissais que se deslocam em nosso contexto social.

Essa reflexão é particularmente relevante no contexto das pedagogias, pois destaca a importância de considerar a diversidade de sujeitos e perspectivas na construção de novos conhecimentos e práticas educativas. Ao reconhecer a existência dos outros e suas experiências, podemos ampliar as nossas próprias fronteiras de pensamento e criar possibilidades de ação. No entanto, essa indagação sobre com quantas pedagogias se faz a inclusão também pode ser desestabilizadora, pois nos obriga a confrontar as nossas próprias limitações e nos expor em novas linhas de pensamento. Isso pode ser desconfortável e ansioso, mas é necessário para que continuemos a crescer como indivíduos e coletivos sabedores da responsabilidade social que o profissional da educação traz em si.

COM QUANTAS PEDAGOGIAS SE FAZ A INCLUSÃO NA FRONTEIRA?

6. ANÁLISE DOS DADOS

O levantamento bibliográfico nos permitiu dialogar com autores, trajetórias e pontos de vistas diferentes sobre as alteridades, as pedagogias e as inclusões. Percebemos que as alteridades se constituem na relação de estranhamento aberto e despido de julgamentos sobre o outro. O estranhamento é a forma como o indivíduo vai se despindo de seus preconceitos, de seus medos e limitações para entrar no espaço tempo do outro, aceitando o confronto das visões de mundo, pensando e refletindo sobre esses movimentos. Skliar (2003), Ribeiro (2022) e Arroyo (2017), defendem a alteridade em dimensões diferentes: O primeiro apresenta a alteridade não apenas do sujeito em relação ao outro, mas também na percepção de que a relação com esse sujeito na sala de aula também dialoga com outros espaços e tempos que se manifestam nos sentidos das palavras, das ações de abordagem ao aluno por exemplo na forma de olhar, a forma de ensinar e apresentar as propostas educacionais.

A segunda autora apresenta a alteridade na constituição da identidade do professor consigo mesmo, o sujeito que pensa, e por este ato questiona-se enquanto sujeito e profissional a fim de também poder acessar ao outro não apenas como aluno, aquele que aprende, mas ao sujeito, que tem algo a dizer, a mostrar, a ensinar, a desconstruir e construir. Nesse sentido, a alteridade se dá na forma como esse profissional se reconhece como adulto diante da criança e quando preciso, renunciar ao seu poder porque compreende que a escuta é um direito de ambos os sujeitos em relação. Reconhecer esse momento é para ele uma atitude ativa, em que cabe a ele saber formular boas perguntas, silenciar e suspender os julgamentos, aceitando as diferentes formas de expressão da criança para que se estabeleçam as interlocuções plurais como expressão da disponibilidade incondicional do educador em acolher o aluno em sua singularidade e inteireza.

Arroyo (2017) o terceiro autor já apresenta a alteridade em níveis sociais muitas vezes invisíveis em sala de aula, pois o professor muitas vezes interage com o aluno, corrige suas atividades, tece valorações sobre sua fala e escrita, mas ainda não se deu conta de que esse sujeito presentifica em suas ações o que aprende e prática em seu grupo social e cultural. De modo que os professores precisam compreender que ter aluno surdo, indígena, de comunidade rural ou de

COM QUANTAS PEDAGOGIAS SE FAZ A INCLUSÃO NA FRONTEIRA?

assentamentos, quilombolas e refugiados traz para sala de aula todas as problemáticas históricas, sociais e culturais da sua comunidade de origem.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As leituras e análises dos dados nos esclareceram que as muitas pedagogias, como a pedagogia da alteridade, da escuta, das diferenças, das miudezas e da inclusão não substituem a pedagogia enquanto campo de investigações e conhecimento acumulado sobre os métodos, a história e as filosofias que envolvem a prática pedagógica, de modo que a Pedagogia é esse campo que abarca a reflexão, pesquisas e inovações dentro da educação enquanto transmissão de conhecimentos na vida social dos povos e também como campo de atuação institucionalizado em que a Pedagogia se concretiza como elemento prático e teórico.

O papel da Pedagogia é bem mais amplo no que diz respeito a ser preche de elementos teóricos e propostas para que as outras pedagogias possam compor, se constituir e transformar as práticas pedagógicas dominantes e tradicionais, criando formas pensamentos que superem o pensamento abissal da dicotomia dominadores/dominados, certo/errado e normal/anormal.

Uma Pedagogia aberta tem a potência de ensinar promovendo movimentos reflexivos do educador com outras visões de mundo a ponto de que possamos compreender a Pedagogia como esse campo aberto ao dialógico que agrega do diálogo outras vozes, outros tempos e espaços e assim nos conduz ao questionamento reflexivo e ao acolhimento do novo, sem com isso deixar de ser esse campo que reconhece a legitimidade de outras pedagogias, como a pedagogia das diferenças, da escuta e da alteridade. Não importa com quantas pedagogias se faz a inclusão na fronteira, importa que independente de qual seja a pedagogia ou prática pedagógica, que estas olhem para o sujeito em sua singularidade, em sua alteridade, ouvindo atentamente as vozes que constituem sua experiência cultural e social.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. **Pedagogia das diferenças na sala de aula**. Campinas, SP. Cap1, p11-24 Papyrus, 1999.

COM QUANTAS PEDAGOGIAS SE FAZ A INCLUSÃO NA FRONTEIRA?

ARROYO, Miguel G. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. Brasiliense; 1ª edição (1 janeiro 1995).

GIL, Antônio C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1994. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

LÉVINAS, Emmanuel. **Entre nós: ensaios sobre a alteridade**. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo, Cortez, 2001.

MANCILA BARREDA, Suzana Vinícia. **Interculturalidades no contexto Puerto Quijarro (Bolívia)-Corumbá (Brasil). Português língua de fronteiras: ensino, aprendizagem e formação de professores**. Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Educação, Linguagem e Psicologia) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo: s.n., 2017.

MASCARENHAS, Suely A. do N. Santos, Zuíla Guimarães Cova dos. Nivagara, Daniel; Jiménez, Adrián Cuevas. **Representações de universitários sobre valorização das culturas das civilizações** Revista Culturas & Fronteiras-Volume 1. Edição Especial-Setembro/2019 Grupo de Estudos Interdisciplinares das Fronteiras Amazônicas -GEIFA /UNIR Disponível em: <http://www.periodicos.unir.br/index.php/index/user> visitado em 15/06/2023.

PALAMIDESSI, Mariano. **Educação e diversidade: aventuras da diferença**. Propuesta Educativa, ano 12, n. 26, julho de 2003, FLACSO - **Novidade Educativas**, Buenos Aires. p. 104-105.

POZZER, A. Pedagogia da alteridade e escola enquanto experiência de amor à vida e ao mundo. Revista Encontros Teológicos, [S. l.], v. 36, n. 3, 2021. DOI: 10.46525/ret.v36i3.1683. Disponível em: <https://facasc.emnuvens.com.br/ret/article/view/1683>. Acesso em: 24 maio. 2023.

RIBEIRO, Bruna. **Pedagogia das Miudezas: Saberes necessários a uma pedagogia que escuta**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença: E se o outro não estivesse aí?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SKLIAR, Carlos. **A educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros "outros"**. **Ponto de Vista**, Florianópolis, n.05, p. 37-49, 2003.



FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA FRONTEIRA: AS NOVAS PRÁTICAS CONSTRUIDAS POR PARTICIPANTES DO PROJETO RUEDAS DE CONVERSACIONES

FORMACIÓN DOCENTE EN LA FRONTERA: LAS NUEVAS PRÁCTICAS CONSTRUIDAS POR LOS PARTICIPANTES DEL PROYECTO RUEDAS DE CONVERSACIONES.

Maricarla Brito Moreno¹
ZuÍla Guimarães Cova dos Santos²

Resumo

O presente artigo traz os resultados de uma pesquisa descritiva qualitativa sobre as práticas escolares interculturais desenvolvidas por professores que participaram do projeto de Iniciação Científica *Ruedas de Conversaciones: Práticas Escolares de Acolhimento e Ensino para Imigrantes*, pesquisa esta que foi realizada no formato remoto, no período de dezembro de 2022 a março de 2023. O objetivo deste estudo foi identificar as possíveis práticas escolares interculturais desenvolvida por professores participantes do projeto. Os sujeitos da pesquisa foram professores de escolas públicas localizadas em faixas de fronteira internacional e que possuem alunos imigrantes. Nosso recorte geográfico envolveu a fronteira de Guajará-Mirim RO/BR e Guayaramerín BENI/BO, a fronteira de Pacaraima RR/BR e Santa Helena de Uairén/VE e a cidade de Porto Velho na faixa de fronteira rondoniense. O nosso referencial teórico está embasado nos estudos de FREIRE (2021), que discute a questão da formação docente ao lado da reflexão sobre a prática educativa-progressiva em favor da autonomia dos educandos; nos estudos de CANDAU (2021), cuja obra discute multiculturalidade e interculturalidade; IMBERNÓN (2009), o qual apresenta o desenvolvimento de novos conceitos da formação permanente e nos estudos de SANTOS (2016) sobre escolas em fronteiras. Para a coleta de informações realizamos uma análise dos arquivos digitais, vídeos dos encontros e conversas realizadas no grupo de *Whatsapp* e entrevista com as professoras colaboradoras da pesquisa. Os resultados nos revelam o trabalho singular do projeto Ruedas de

1 Graduada em Letras e Pedagogia, pela Universidade Federal de Rondônia-UNIR, *Campus* de Guajará-Mirim/RO, email – maricarla07@live.com

2 Pós-doutoranda e Educação pela UFPR, Doutora em Geografia pela Universidade Federal do Paraná - UFPR. Professora da Universidade Federal de Rondônia - UNIR, possui graduação em Pedagogia é Psicopedagoga (UNIR/RO), especialista em Gestão Escolar, Metodologia do Ensino Superior e Tecnologias na Educação. Mestre em Ciências da Linguagem (UNIR/RO). Tem experiência na Educação a Distância, na Formação Inicial e Continuada dos Profissionais da Educação, desenvolve pesquisas na área de Políticas Públicas da Educação; Linguagens, Formação de Professores; Escola em Fronteiras Internacionais e Migrações; Pesquisadora do Grupo de Estudos Interdisciplinares das Fronteiras Amazônicas – GEIFA.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA FRONTEIRA: AS NOVAS PRÁTICAS CONSTRUIDAS POR PARTICIPANTES DO PROJETO RUEDAS DE CONVERSACIONES

Conversaciones, pois as professoras participantes conseguem através dos ensinamentos no curso desenvolver novas práticas pedagógicas voltadas aos alunos imigrantes.

Palavras-chave: Formação de Professores 1; Imigrantes 2; Práticas Interculturais 3

Resumen

Este artículo trae los resultados de una investigación cualitativa descriptiva sobre prácticas escolares interculturales desarrollada por docentes que participaron del proyecto de Iniciación Científica Ruedas de Conversaciones: Prácticas Escolares de Acogida y Enseñanza para Inmigrantes, investigación que se realizó en el formato a distancia, en el período de diciembre de 2022 a marzo de 2023. El objetivo de este estudio fue identificar posibles prácticas escolares interculturales desarrolladas por los docentes participantes en el proyecto. Los sujetos de la investigación fueron profesores de escuelas públicas ubicadas a lo largo de las fronteras internacionales y que tienen estudiantes inmigrantes. Nuestro corte geográfico involucró el límite de Guajará-Mirim RO/BR y Guayaramerín BENI/BO, el límite de Pacaraima RR/BR y Santa Helena de Uairén/VE y la ciudad de Porto Velho en la franja fronteriza de Rondônia. Nuestro marco teórico se basa en los estudios de FREIRE (2021), quien aborda el tema de la formación docente junto a la reflexión sobre la práctica educativa-progresista a favor de la autonomía de los estudiantes; en los estudios de CANDAU (2021), cuya obra aborda la multiculturalidad y la interculturalidad; IMBERNÓN (2009), que presenta el desarrollo de nuevos conceptos de educación continua y los estudios de SANTOS (2016) sobre escuelas en las fronteras. Para la recolección de información se realizó un análisis de los archivos digitales, videos de los encuentros y conversaciones realizadas en el grupo Whatsapp y entrevistas a los docentes colaboradores de la investigación. Los resultados revelan la singular labor del proyecto Ruedas de Conversaciones, ya que los docentes participantes consiguen desarrollar nuevas prácticas pedagógicas dirigidas al alumnado inmigrante a través de las enseñanzas del curso.

Palabras llave: Formación Docente 1; Inmigrantes 2; Prácticas Interculturales 3.

Introdução

Este trabalho apresenta resultados de uma pesquisa descritiva de conclusão do curso de Licenciatura em Pedagogia sobre a formação de professores que atuam em regiões de fronteira, tem como objeto de estudo as possíveis práticas pedagógicas realizadas pelos participantes do projeto Ruedas de Conversaciones.

A formação docente não acontece somente nas salas das instituições de ensino superior, ela se dá também nos espaços de formação permanente, nos espaços escolares, em congressos e eventos educacionais, sejam eles presenciais ou *on-line*. É a partir da nossa curiosidade das novas leituras ou releituras, das observações, das

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA FRONTEIRA: AS NOVAS PRÁTICAS CONSTRUIDAS POR PARTICIPANTES DO PROJETO RUEDAS DE CONVERSACIONES

interações, das trocas de experiência e saberes que vamos nos construindo como indivíduos, sociais e profissionais.

A curiosidade é uma característica presente na vivência humana, sendo construída e reconstruída social e historicamente. É importante salientar que a promoção da ingenuidade para a criticidade não ocorre de forma automática, sendo uma das tarefas precípuas da prática educativa progressista é exatamente o desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita, indócil. Sendo assim, a curiosidade é que move os nossos sonhos, o nosso fazer e, assim, buscamos aprender, criando possibilidades em um caminho muitas vezes cheio de percalços. Vamos criando estratégias para ultrapassarmos o que nos limita, na busca por uma autonomia formativa dentro e fora das universidades.

Muitos sistemas educacionais incluem em suas diretrizes e em seus discursos oficiais que a formação permanente e capacitação são fundamentais para o sucesso das reformulações educativas e melhoria na qualidade da educação. Mas, conforme IMBERNÓN (2009. p. 34) “muitos países lançam, literalmente, os poucos recursos destinados à capacitação do professorado ao grande lixo da inutilidade”. Ou seja, há muita formação e poucas mudanças nas práticas docentes. Apesar de muitos docentes apontarem os problemas e a necessidade de mudança, a realidade em muitas salas de aula espalhadas pelo nosso país ainda continua baseada no sistema expositivo tradicional, com um currículo engessado, disciplinas fragmentadas, prevalecendo a burocracia de um sistema de controle de diários, planos, notas, e horários cumpridos. Os sistemas precisam avaliar qual o impacto das formações e se elas vão atender às demandas coletivas e específicas dos docentes e das escolas.

Contudo, não podemos desconsiderar que há políticas de gestões que realizam processos formativos mais democráticos, inclusivos e abertos às vozes docentes e às necessidades das escolas. Práticas que surgem a partir de estudos diagnósticos das comunidades atendidas, uma parceria construída entre gestores de sistemas de ensino e, universidades, institutos, fundações entre outras organizações nacionais e internacionais que desenvolvem pesquisa na área da educação básica. Sabemos que essas iniciativas são bem-vindas e contribuem de forma positiva na formação do professor, potencializando as formações a partir das necessidades da comunidade escolar.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA FRONTEIRA: AS NOVAS PRÁTICAS CONSTRUIDAS POR PARTICIPANTES DO PROJETO RUEDAS DE CONVERSACIONES

O objeto geral da pesquisa foi identificar as possíveis práticas escolares interculturais desenvolvida por professores participantes do projeto de Iniciação Científica PIBIC 2021/2022- Ruedas de Conversaciones: Práticas Escolares de Acolhimento e Ensino para Imigrantes, que será mais bem detalhado adiante.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CURRÍCULO E PRÁTICAS INTERCULTURAIS

Ao apresentamos a temática sobre a formação continuada destacamos que o conhecimento passa por uma época de céleres mudanças, com muitas informações descartáveis e processos de estudos cada vez mais rasos. Paralelamente, o ritmo acelerado dos processos de produção, da globalização, das exclusões geradas pelo Poder Capital surge novas demandas sociais expondo as vulnerabilidades em vários segmentos da nossa sociedade, como o espaço escolar. O que nos obriga a repensarmos nossas práticas de formação, ou seja, uma reflexão de zonas intermediárias da prática como são a singularidade, a incerteza e o conflito de valores, SCHON, 1992 e a uma indagação incessante sobre a formação do professor, inicial ou continuada. E é desta forma que surgem os novos problemas já que é mais fácil fixar-se no que tem funcionado do que ousar numa perspectiva nova, mesmo sendo necessário. Nesse sentido

É preciso uma nova forma de ver a educação, a formação do professorado e do papel do alunato. Abre-se uma imensa pausa, na qual estamos instalados, alguns incomodamente. Esse desconforto leva a busca de novas coisas, a começar a ver se é possível vislumbrar alternativas antigas e novas vozes começam a superar sua afonia para narrar o que sabem sobre o ensino e a formação (IMBERNÓN, 2009, p. 16.)

As novas formas de ver a educação, segue o caminho das mudanças sociais, sendo preciso analisar e refletir sobre o que tem real funcionalidade, o que devemos abandonar, desaprender, construir e reconstruir sobre o conhecimento já aprendido.

Nos últimos anos, ocorreram inúmeras transformações no Brasil e no mundo, consequência do dinâmico movimento da globalização com relação à economia política e cultural, das ciências e das tecnologias de comunicação e informação, das novas facetas do capitalismo que impactam, diretamente, o modo de vida da

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA FRONTEIRA: AS NOVAS PRÁTICAS CONSTRUIDAS POR PARTICIPANTES DO PROJETO RUEDAS DE CONVERSACIONES

população global e suas interações sociais. Para IMBERNÓN (2009), alguns pontos contribuíram para tais mudanças significativas nas políticas de formação continuada de professores, dentre elas podemos citar: avaliação dos modelos de formação; locais de formação próxima as instituições educativas; a prática reflexiva; a autonomia dos professores e entre outros.

Atualmente, a sociedade assiste as novas configurações de novas perspectivas sociais, com relação às variedades culturais, riqueza potencial das realidades humanas, na qual cada vez mais há uma centralização na discussão política sobre as formas de estar no mundo e, sobretudo, colocam à educação escolar e as práticas pedagógicas demandas e desafios envolvendo o necessário entrecruzamento entre políticas de igualdade e políticas de diferença (CANDAU, 2008, 2016).

Este entrecruzamento é envolvido por tensões e conflitos, pois passa por constantes desafios sociais, ideológicos e de poder. Principalmente no meio cultural, onde cada vez mais manifestam-se afirmações de cunho religioso, étnico, de classes ou de gênero das minorias, historicamente, subalternizadas e excluídas só pelo fato de buscarem em suas lutas os seus direitos reconhecidos.

Faz-se urgente uma reflexão em currículos educacionais onde às diversidades socioculturais sejam reconhecidas como polifonia da representatividade, isto é, que temas como conhecimento, saberes, corporeidade, linguagem, narrativas, relações, tempo e espaços consistem-se na legitimação dos componentes que criam e recriam essas temáticas. Conforme IMBERNÓN (2009), alguns pontos contribuíram para tais mudanças significativas nas políticas de formação continuada de professores, dentre elas podemos citar: avaliação dos modelos de formação; locais de formação próxima as instituições educativas; a prática reflexiva; a autonomia dos professores e entre outros.

É necessária uma reflexão sobre a função da escola nesse novo contexto global, atenta a uma leitura de mundo crítica, diversa e plural. É importante observar o dinamismo dialético e controverso que se dá nas interações dialógicas entre os seus mais diversos sujeitos, que participam dentro de um espaço-tempo histórico no qual reivindicam uma educação atenta aos instrumentos de homogeneização e uniformização com objetivo de ocultar as diferenças culturais. Vários estudiosos como, FLEURI (2009), CANDAU (2011), MOREIRA e CANDAU (2003) argumentam em prol

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA FRONTEIRA: AS NOVAS PRÁTICAS CONSTRUIDAS POR PARTICIPANTES DO PROJETO RUEDAS DE CONVERSACIONES

da necessidade de estimularmos à solidificação de um currículo intercultural, criticamente direcionado a uma formação que seja diversa, dialógica, solidária e acolhedora, pois não se refere apenas a aceitar que existe uma diversidade sociocultural, mas sim de valorizar as identidades e as subjetividades de cada um, dentro do processo que se constroem e ressignificam nossas relações e interações.

A DOCÊNCIA EM ESCOLAS DE FRONTEIRA

Pensar nas escolas localizadas em cidades de fronteira transcende a ideia de que esses espaços são um mundo à parte ou paralelo a isso, pois essas escolas estabelecem limites nacionais ao medir relacionamentos e definir as responsabilidades entre os atores sociais diferentemente posicionados em contexto fronteiriço, nesse sentido, podemos compreender a articulação entre escola-nação e os modos de existência desse movimento de ir vir que é a fronteira. Segundo Milstein, as escolas “(...) são espaços sociais diferenciados e ao mesmo tempo interrelacionados de múltiplas maneiras com os grupos, práticas e conflitos da sociedade local e global” (MILSTEIN, 2009, p. 36). O contexto escolar passa tanto pelas políticas públicas brasileira para a educação quanto pelas tensões sociais e políticas vividas por todos os agentes que participam desse meio.

Para esse diálogo nada mais pertinente falarmos sobre o que é a fronteira? mas falar de uma fronteira fora da contextualização do aspecto geográfico ou dos limites, e sim uma fronteira que discuta características culturais, sociais que viajam dentro do tempo e do espaço de uma comunidade de agentes que são, pela sua condição fronteiriça, díspares e semelhantes, ao mesmo tempo. PASAVENTO (2006), coloca a fronteira como

(...) margem em permanente contato, como passagem a proporcionar mescla, interpenetração, troca e diálogo, que se traduzem em produtos culturais. Assim as fronteiras remetem à vivência, às socialidades, às formas de pensar intercambiáveis, aos ethos, valores, significados contidos nas coisas, palavras, gestos, ritos, comportamentos e ideias (PESAVENTO, 2006, p. 11).

Portanto, as fronteiras, dentro do local e do global, carregam a condição histórica e geográfica dos seus processos de formação. Contudo são marcadas, também, por suas relações identitárias que produzem novos pertencimentos e, conseqüentemente, novos recortes e separações, pois ao mesmo tempo em que

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA FRONTEIRA: AS NOVAS PRÁTICAS CONSTRUIDAS POR PARTICIPANTES DO PROJETO RUEDAS DE CONVERSACIONES

suportamos em nós múltiplas identidades, somos sempre estrangeiros com relação a alguém ou alguma coisa.

ALUNOS IMIGRANTES E OS DESAFIOS PARA A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Na atualidade, os deslocamentos humanos estão cada vez mais intensos. Durante a última década (2011-2020), conforme o relatório OBmigr³, as migrações internacionais no Brasil passaram por diversas mudanças: o perfil dos imigrantes que chegaram ao país alterou-se em relação aos fluxos anteriores, houve um aumento da entrada pela fronteira Norte do país, e uma importante inserção laboral dos imigrantes nas regiões Sul e Sudeste, assim como teve a necessidade de alterações nas políticas e processos de regulamentações dos imigrantes, como, por exemplo, a criação das Resoluções Normativas pelo Conselho Nacional de Imigração (CNIg) (RNs 27/2018, 97/2012, 126/2017) no âmbito da normatização dos imigrantes haitianos e venezuelanos, posteriormente, a nova Lei de Migração de 2017 (Lei 13.445) e a criação de políticas específicas de acolhimento (Operação acolhida, em Boa Vista - RR) e o processo de interiorização dos imigrantes.

Destacamos que alunos imigrantes enfrentam vários desafios ao adentrarem as escolas brasileiras, o primeiro ponto é o currículo brasileiro, considerado território limitado que traz em sua ideologia os valores de uma classe. Nesse contexto, o aluno imigrante fica, na maioria das vezes, invisibilizado envolvido por um processo de ensino que não consegue promover sua inclusão por não identificar suas reais necessidades, sendo a principal necessidade, o conhecimento do novo idioma. Como consequência, muitos vão reprovar e acabar desistindo, deixam a escola para trabalhar em subempregos para ajudar na sobrevivência da família.

Apesar de termos a Resolução N^o 1, de 13 de novembro 2020, do Conselho Nacional de Educação -CNE, que dispõe sobre o direito de matrícula de crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio no sistema público de ensino brasileiro, ainda há um desconhecimento desse instrumento normativo por parte de gestores de sistemas e gestores escolares.

³ Observatórios das migrações internacionais <https://portaldeimigracao.mj.gov.br/pt/observatorio>, consultado em 20/04/2023

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA FRONTEIRA: AS NOVAS PRÁTICAS CONSTRUIDAS POR PARTICIPANTES DO PROJETO RUEDAS DE CONVERSACIONES

A interação dialógica em sala precisa ser uma ferramenta emancipatória das práticas educativas, através da fala, da escuta e da reflexão, os alunos passam a conhecer a história do outro, os problemas e formas de resolvê-los e superá-los, percebem que não estão sozinhos, mas que suas histórias se entrelaçam com as histórias dos outros. Nesse sentido, ao refletirmos na condição do imigrante e/ou refugiado na sala de aula, entendemos a importância de criarmos o espaço da enunciação, abrir espaço no currículo para às vozes silenciadas.

É importante, portanto, ultrapassar os limites impostos pelo território do curricular escolar e garantir ampliações e projeções dos conhecimentos específicos da região onde a escola de fronteira se encontra. Ao conhecer a história do outro começamos a respeitá-lo a entendê-lo e isso é importante para vencermos comportamentos preconceituosos e representações ultrapassadas sobre as migrações (SANTOS, 2021, pg. 284).

O próprio processo de formação das *Ruedas de Conversaciones*, que teve como base as interações dialógicas do grupo, foi uma prática intercultural que valorizou as diferentes vozes: brasileiras, bolivianas, venezuelanas e haitianas, todos podiam se manifestar, falar das suas experiências e incertezas, concordar e discordar das opiniões, possibilitando um diálogo pedagógico produtivo e reflexivo.

O PROJETO, *RUEDAS DE CONVERSACIONES*: PRÁTICAS ESCOLARES DE ACOLHIMENTO E ENSINO PARA IMIGRANTES,

O projeto realizado seguiu a metodologia da formação em roda de conversa, teve como vinculação o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC 2021-2022. A dinâmica dos encontros para formação de professores aconteceu, de forma remota, via Google Meet, no período de setembro a dezembro de 2021, em encontros semanais de duas horas, totalizando uma carga horária de 24 horas. Se inscreveram para participar do projeto 47 pessoas de diferentes regiões do Brasil: Rondônia, Acre, Amazonas, Paraná, Roraima, Pará, e de outros países, Colômbia, Venezuela e Bolívia.

A proposta da formação priorizou os conhecimentos e informações para atender às diferentes situações pedagógicas que envolviam imigrantes e refugiados em nosso país, em especial no estado de Rondônia e Roraima, devido ao fluxo de venezuelanos que estes Estados receberam. Em plena, pandemia, o projeto aconteceu, envolvendo professores, doutores, pesquisadores e acadêmicos em

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA FRONTEIRA: AS NOVAS PRÁTICAS CONSTRUIDAS POR PARTICIPANTES DO PROJETO RUEDAS DE CONVERSACIONES

momentos de aprendizagem e muito diálogo acolhedor, pois todos nós vivíamos o distanciamento social, isolados dentro das nossas residências, com rotinas de trabalho remoto e muita incerteza do que estaria por vir. Foi nesse contexto de resistência que a formação aconteceu, apresentando os novos desafios globais e algumas propostas de como podemos construir práticas escolares mais exitosas. Os temas trabalhados envolveram três eixos: Fronteiras Geopolíticas e Geográficas do Norte do Brasil; Direitos humanos e legislação Educacional Brasileira para Imigrantes e Práticas Escolares de Acolhimento para Estudantes Imigrantes no Brasil

Diante do exposto, foi possível proporcionar aos participantes alternativas de práticas interculturais que foram baseadas na formação individual e coletiva dos professores, foi possível criar redes de formação, permitiu-se aos participantes dentro daquela realidade formativa, um processo de comunicação e intercâmbios de experiências e, assim, dar a possibilidade de atualizar -se em todos os espaços educativos aumentando a comunicação entre os professores de outras fronteiras para uma reflexão sobre a prática educativa diante de uma análise das problemáticas reais desses espaços fronteiriços.

Para o levantamento dos dados e informações da pesquisa que foi feita à distância, foram realizadas: entrevista semiestruturada, conversas informais e revisão das gravações dos encontros do projeto *Ruedas de Conversaciones*: Práticas escolares de acolhimento e ensino para imigrantes.

- **Entrevista semiestruturada**, como afirma Gil (2002, p. 117), esse tipo de entrevista “pode ser parcialmente estruturada, quando é guiada por relação de pontos de interesse que o entrevistador vai explorando ao longo do seu curso”. Nesse sentido, elaboramos algumas questões norteadoras para as entrevistadas. As entrevistas ocorreram em horários específicos, na qual as professoras participantes agendaram seus próprios horários para a entrevista dentro de suas disponibilidades. Assim, de forma individualizada, em uma conversa informal e dialógica, no formato remoto via *Whatsapp*, íamos seguindo nosso roteiro da entrevista e solicitando às entrevistadas uma devolutiva de imediato, tendo em vista que a qualidade da entrevista se dá pelo retorno do assunto ali proposto. O objetivo era de coletar informações sobre as práticas interculturais que as entrevistadas desenvolvem ou já desenvolveram no seu cotidiano escolar a partir de sua participação no projeto *Ruedas de Conversaciones*.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA FRONTEIRA: AS NOVAS PRÁTICAS CONSTRUIDAS POR PARTICIPANTES DO PROJETO RUEDAS DE CONVERSACIONES

- **As conversas informais**, foram realizadas durante todo o estudo também no formato remoto via *Whatsapp*, pois, após a finalização do projeto *Ruedas de Conversaciones*, o contato e a troca de conhecimento com as professoras cursistas sempre se manteve.

- **Revisão dos vídeos dos encontros Ruedas de Conversaciones**, para verificação dos conteúdos e assim poder analisar as possíveis práticas interculturais realizadas pelas professoras entrevistadas em suas salas de aula a partir dos conhecimentos adquiridos no projeto *Ruedas de Conversaciones*. Para esse estudo, foram revistos 13 vídeos dos encontros do projeto *Ruedas de Conversaciones: Práticas Escolares de Acolhimento e Ensino para Imigrantes*, projeto como já foi citado, anteriormente, aconteceu de forma remota via *Google Meet*. Os encontros aconteciam, semanalmente, e eram organizados em 3 eixos de discussão: Primeiro eixo Fronteiras Geopolíticas e Geográficas do Norte do Brasil - coordenado pela Prof.^a Dra. Luciana Borges (GEIFA/UNIR); Segundo Eixo Direitos humanos e legislação Educacional brasileira para imigrantes - coordenado pela Prof.^a Dra. Rosa Martins (GEIFA/UNIR e GET/IFRO) e o Terceiro Eixo Práticas Escolares de Acolhimento para Estudantes Imigrantes no Brasil - Prof.^a Dra. Zuíla Santos (GEIFA/UNIR e GET/IFRO).

A seguir, descreveremos o processo de realização da pesquisa para este artigo.

Resultados e Discussão

Para a realização desta pesquisa, foram convidadas cinco professoras, duas professoras da cidade de Guajará-Mirim/RO, uma de Porto Velho/RO, uma de Pacaraima/RR e uma de Guayaramerin-Bêni/BO, todas são do sexo feminino e trabalham na educação escolar do ensino público de suas respectivas cidades. Elas participaram do projeto *Ruedas de Conversaciones: Práticas Escolares de acolhimento e Ensino para Imigrantes*, logo abaixo elas serão apresentadas por letras das iniciais de seus nomes: Professora C, Professora D, Professora M, Professora R e Professora T.

Identificação das professoras

- **A professora C**, é moradora da cidade de Guajará-Mirim/RO que faz fronteira com a cidade de Guayaramerin/Bêni-BO, tendo uma fronteira que é demarcada geograficamente pela divisa do rio Mamoré. A professora trabalha na escola EEEFM.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA FRONTEIRA: AS NOVAS PRÁTICAS CONSTRUIDAS POR PARTICIPANTES DO PROJETO RUEDAS DE CONVERSACIONES

Irmã Maria Celeste onde atende aos níveis educacionais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, a professora entrevistada atua a 1 ano na educação escolar atualmente ministra aulas para as turmas do 6º ano do ensino fundamental e para o 1º ano do ensino Médio, tem em sua formação a graduação em Letras/Português.

- **A professora D**, é moradora do município de Pacaraima/RR onde faz fronteira com a cidade de Santa Helena de Uiaeren/VE, uma fronteira viva ligada através de uma rodovia onde estabelece um intenso movimento de circulação entre as cidades citadas acima. A professora entrevistada atua a 3 anos na educação escolar e profissionalmente trabalha na EM- Casimiro de Abreu onde ministra aulas para as turmas do 6º ano do Ensino Fundamental, tem como formação a graduação em Matemática.

- **A professora M** é moradora da cidade de Guayaramerin/BO, no departamento do Beni. A cidade boliviana que faz fronteira com o município de Guajará-mirim/BR tem como demarcação em sua divisa o rio Mamoré que marca o fluxo fluvial desta fronteira. A professora entrevistada trabalha há 15 anos na educação escolar e, atualmente, ministra suas aulas na escola San Jose Fe y Alegria lado boliviano e tem como especialidade Lic. En Educación Inicial en Familia Comunitaria.

- **A professora R** é moradora do município de Guajará-Mirim/BR que faz fronteira com a cidade de Guayaramerin/BO demarcada, geograficamente, pela divisa do rio Mamoré. A professora trabalha na educação escola há 6 meses e, atualmente trabalha na EMEPEF José Carlos Nery. A entrevistada tem como formação a graduação em Pedagogia.

- **A professora T** é moradora do município de Porto Velho/RO, a professora entrevistada trabalha na educação escolar há 13 anos. Atualmente, trabalha na escola IME Engenheiro Francisco Erse, tendo como formação a graduação em Pedagogia.

As informações do referente estudo foram coletadas no período de 8 a 31 de março de 2023, a partir das entrevistas semiestruturadas que realizamos. Posteriormente, transcrevemos as entrevistas para podermos organizar as narrativas das professoras de acordo com as temáticas do roteiro que elaboramos para dinamizar a conversa com nossas entrevistadas.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA FRONTEIRA: AS NOVAS PRÁTICAS CONSTRUIDAS POR PARTICIPANTES DO PROJETO RUEDAS DE CONVERSACIONES

Para o processo de análise, optamos em apresentar o recorte das narrativas das práticas pedagógicas que as professoras consideravam interculturais e sobre a aprendizagem dos alunos.

Práticas Interculturais apontadas pelas professoras

Participantes	Respostas
Professora C	Desenvolvemos trabalhos expositivos sobre a Diversidade Cultural presente na escola em destaque " Índigena e Quilombolas ". Os alunos fizeram exposição de alimentação, cultura, religião, linguagem e vestimenta .
Professora D	Sim, a cultura do nosso país, pois ele tem que se adaptar a nossa realidade
Professora M	Si, lo mas basico como ser saludos,agradecimiento, parte de las costumbres
Professora R	Eu aplico práticas interculturais em forma de brincadeiras, roda de conversa , história de outros povos , dialogando com os alunos sobre respeitar a coleguinha da sala que fala em outra língua e que assim como ela existe muitas outras pessoas... também trabalho com músicas em línguas diferentes . Na casa da minha aluna imigrante , não faço atividades impressa específicas para ela, pois ela entendem muito bem o português, inclusive está avançada na aprendizagem em relação a sua idade (4 anos), ela só não pronuncia o português, mas compreende bem. E também faço momentos durante as aulas em que essa aluna pronuncia algumas palavras e os demais alunos tentam falar como ela (no caso em espanhol) e para ela também tentar falar as mesmas palavras em português .
Professora T	Sim, nas atividade de geografia, história e português abordando as diversas culturas .

Fonte: acervo pessoal, M. B. M. (2023)

Foi possível verificar, nesta questão, que as entrevistadas, apesar de não incluírem a temática em todas as aulas, conseguem perceber a importância de se trabalhar estes conteúdos na sala de aula mesmo que sejam em momentos pontuais, e outras aproveitam da própria realidade.

Os educadores tem de reconhecer que qualquer esforço para transformar as instituições de ensino de maneira a refletir um ponto de vista multicultural deve levar em consideração o medo dos professores quando se lhes pede que mudem de paradigma” (HOKKES 2013, p. 51).

Dentre as práticas citadas, destacamos a professora C, a entrevistada apresenta na imagem 1 uma exposição da arte indígena, trabalhado em um projeto que buscou revelar a diversidade indígena e quilombola presente na escola. Entendemos que esse processo expositivo de apresentação de produtos, comidas e vestimentas tem como base a multiculturalidade, na qual, reconhecem as diferenças

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA FRONTEIRA: AS NOVAS PRÁTICAS CONSTRUIDAS POR PARTICIPANTES DO PROJETO RUEDAS DE CONVERSACIONES

culturais, porém, precisamos ampliar e aprofundar nossa prática deslumbrando uma real proposta intercultural, pois apesar de reconhecermos essas diferenças, nos acostumamos a ficar somente nesse reconhecimento. Vale ressaltar que, para construirmos práticas escolares interculturais se faz necessário voltarmos na história e compreender as fissuras socioculturais “Temos que descer aos detalhes [...]”. Conforme cita GEERTZ (1989, p. 38), para que possamos de forma correta compreender “o caráter essencial não apenas das várias culturas, mas também dos vários tipos de indivíduos dentro de cada cultura, [...]” (GEERTZ, 1989, p. 38) e, ao tentar encontrar essa face da humanidade, procurar compreender como construíram conceitos que através da colonialidade subpuseram culturas, rotulando-as como mais ou menos importantes.

Imagem 1- Atividade desenvolvida pela professora C com alunos brasileiros



Fonte: acervo pessoal, C. L. D. S (2022)

Na prática desenvolvida na imagem 2 pela professora D, observamos que ela apresenta aos seus alunos do 6^a ano o conhecimento da moeda brasileira e o novo idioma através de uma música carnavalesca. Destacamos que a professora D é da cidade de Pacaraima/RR e que tem em sua sala de aula 19 alunos imigrantes. Sendo assim, é possível verificar que a professora tem como objetivo, em sua prática pedagógica, apresentar aos seus alunos imigrantes a moeda brasileira e também o conhecimento da nova língua para que os mesmos possam utilizá-las em seu cotidiano, tendo em vista que o Brasil agora é sua nova morada.

Imagem 2- Prática desenvolvida pela professora D com alunos Venezuelanos e brasileiros

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA FRONTEIRA: AS NOVAS PRÁTICAS CONSTRUIDAS POR PARTICIPANTES DO PROJETO RUEDAS DE CONVERSACIONES



Fonte: acervo pessoal M.M.O (2021)

A professora R também trabalha momentos interculturais usando rodas de conversas e momentos lúdicos. A metodologia em Rodas de Conversas era trabalhada no projeto Ruedas de Conversaciones e, mesmo de forma virtual os momentos se davam dentro desta temática, tendo em vista que, esta interação dialógica, além de estimular a oralidade também é uma forma de acolhimento aos alunos imigrantes. Conforme Warschauer (2017), a Roda é uma construção própria de cada grupo, possibilitando na enunciação a abertura para novos pontos de vista, reflexões, pontos de discussões.

Resultados das Práticas Interculturais.

Participantes	Respostas
Professora C	Os alunos perceberam a importância da cultura para identidade de cada um. Porém, em sala de aula nos conectamos com diferentes culturas em um mesmo local. Portanto, ao trabalharmos a importância da Diversidade Cultural na escola , promovemos aos alunos a possibilidade de conhecimento e contato com nossas próprias culturas e a cultura do outro. Como forma de atividade os alunos realizaram pesquisas , leituras, montaram painel e fizeram exposição dos trabalhos para outras turmas da escola. Os materiais expostos foram referentes a Cultura Africana e Indígenas , exposição de degustação de alimentação, religião, objetos, cultura a linguagem e a vestimenta. Comprovando positivamente o aprendizado e o respeito dos alunos sobre os conteúdos trabalhados em sala de aula.
Professora D	Passamos mais conhecimento da nossa cultura e também aprendemos muito com a dos imigrantes .

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA FRONTEIRA: AS NOVAS PRÁTICAS CONSTRUIDAS POR PARTICIPANTES DO PROJETO RUEDAS DE CONVERSACIONES

Professora M	El dominio de pronunciacion y de conocimiento en el idioma portugués sobre lo mas necesario como ser , palabras mágicas de las rutinas diárias
Professora R	Apesar do pouco tempo, pois as aulas começaram a menos de 1 mês, já percebi que a aluna imigrante interage com os coliguinhas e participa das brincadeiras e atividade , no início do ano letivo ela tinha vergonha de conversar, por meio de atividades interdisciplinares realizadas em sala de aulas ela foi aos poucos, mostrando interesse e começou a conversar nas aulas, tirando as dúvidas sobre como desenvolver tais atividades e dialogar com os demais alunos , os mesmos entenderam (por meio das atividades e da fala dela), que ela fala em outra língua , mas que aprende como eles.
Professora R	Apesar do pouco tempo, pois as aulas começaram a menos de 1 mês, já percebi que a aluna imigrante interage com os coliguinhas e participa das brincadeiras e atividade , no início do ano letivo ela tinha vergonha de conversar, por meio de atividades interdisciplinares realizadas em sala de aulas ela foi aos poucos, mostrando interesse e começou a conversar nas aulas, tirando as dúvidas sobre como desenvolver tais atividades e dialogar com os demais alunos , os mesmos entenderam (por meio das atividades e da fala dela), que ela fala em outra língua , mas que aprende como eles.
Professora T	As crianças tiveram noção que existem outros povos , outras línguas , outras danças e músicas , outras comidas , abrangeram a consciência que não estão sozinhos no mundo .

Fonte: acervo pessoal, M. B. M. (2023)

As questões referentes ao quadro 4, sobre quais os resultados alcançados pelas professoras, as entrevistadas relataram que os alunos, a partir de suas novas práticas adquiridas no projeto Ruedas de Conversaciones, tiveram conhecimento sobre a importância da diversidade cultural, identidade, língua, povos, imigrantes enfim, infinitas possibilidades de ensino sugeriram nesses momentos de reflexão e de aprendizagem.

A reflexão sobre o próprio fazer pedagógico é a primeira grande mudança para a condição de pensar sobre a relação entre escola, currículo e cultura a partir de uma articulação inevitável e conflituosa, merecedora de construção de diálogo, portanto, dialógica, em que as relações passam ser estabelecidas a partir da diversidade cultural, dos diferentes interesses, diferentes grupos étnicos e culturais que coexistem no espaço social de dimensões cada vez mais globais.

(...) a prática docente crítica implica o pensar certo, envolvendo um movimento dialético dinâmico entre o fazer e o querer fazer. O conhecimento produzido por práticas pedagógicas espontâneas ou quase espontâneas, "desarmadas", é sem dúvida um conhecimento ingênuo, um conhecimento

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA FRONTEIRA: AS NOVAS PRÁTICAS CONSTRUIDAS POR PARTICIPANTES DO PROJETO RUEDAS DE CONVERSACIONES

empírico que carece do rigor metodológico que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito (FREIRE 2021, p. 30).

Dessa forma a prática pedagógica interfere diretamente e indiretamente nesse dinamismo entre professor, aluno e aprendizagem, gerando conhecimentos que perpassam o saber empírico do sujeito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo objetivou verificar se, a partir dos encontros que ocorreram ao longo do Projeto de **Ruedas Conversaciones: Práticas Escolares de Acolhimento e Ensino para Imigrantes**, as professoras entrevistadas conseguiram desenvolver novas práticas pedagógicas interculturais em seu cotidiano escolar. O intercâmbio de experiências, as leituras e reflexões do grupo, as observações individuais e as vivências profissionais ampliaram os conhecimentos dos participantes, sobre as práticas de acolhimento a imigrantes, direitos humanos, diretrizes legais, interculturalidade, bilinguismo e fronteira.

Identificamos que as professoras entrevistadas desenvolveram práticas multiculturais em seu cotidiano escolar mesmo que em momentos específicos de suas ações pedagógicas. Porém, a interculturalidade parece não estar presente na prática pedagógica dessas professoras, porque processos interculturais são processos de luta contra as ideias colonizadoras representadas nos currículos, normas, livros didáticos entre outros. O desafio da Educação Intercultural está no fato de ser um processo entre sujeito-sujeito. É necessário que se desenvolva uma relação que possibilite “um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condição de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade” (WALSH, 2001, p. 10), que proporcione ainda uma troca, ou um intercâmbio que possa ser construído entre essas diferentes pessoas e seus conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença, um espaço de negociação e de tradução onde as desigualdades sociais, econômicas e políticas, e as relações e os conflitos de poder da sociedade não são mantidos ocultos e sim reconhecidos e confrontados. (WALSH, 2001, p. 10-11).

Sabemos que há muitos desafios para serem sanados na educação brasileira, a solução não é tão fácil. É necessário rever os processos de formação de

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA FRONTEIRA: AS NOVAS PRÁTICAS CONSTRUIDAS POR PARTICIPANTES DO PROJETO RUEDAS DE CONVERSACIONES

professores, tanto em nível técnico e superior, quanto permanente. É necessário maior seriedade nas políticas de Estado para que não haja fragmentação e descontinuidade. E ainda, é preciso diagnosticar as reais necessidades na formação de professores. Torres apud Imbernón (2009, pg. 36) cita à pobreza das políticas de atualização dos professores como um dos motivos da desmotivação docente sendo que existe um tipo de política de atualização e incentivo do professor que poucas vezes tem repercussões sobre a qualidade dos projetos educativos na qual, está envolvido somente nos centros escolares.

Nesse contexto de descontentamentos e necessidades, surgem as ações individualizadas ou em redes de universidades, institutos, organizações civis para atender às demandas formativas mais urgentes, geralmente das comunidades onde estas instituições estão instaladas. O Projeto *Ruedas de Conversas* surgiu com base nas demandas locais, da necessidade de ajudar professores fronteiriços a compreenderem o contexto histórico, político, cultural e educacional onde vivem e trabalham. Ao analisarmos as repostas das professoras entrevistadas verificamos que alguns conceitos trabalhados no processo de formação estão presentes em seus discursos, o que elas tentam recriar suas práticas a partir de processos mais inclusivos e voltados para a diversidade cultural presente na escola.

Portanto, consideramos a importância de projetos como esse, com uma metodologia que estimule a participação de professores que vivem realidades sociais, culturais e econômicas distintas, principalmente, nas regiões de fronteiras, na Amazônia, onde a diversidade pulsa e as vulnerabilidades sociais ficam mais evidentes. E a escola é um dos espaços da sociedade que precisa assumir sua função social, ou seja, de garantir que os alunos aprendam e consigam mudar suas histórias de sofrimento e exclusão, que se sintam fortalecidos para sonharem e construir um caminho exitoso, talvez esse seja o projeto intercultural mais importante que uma escola pública pode desenvolver hoje.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Currículo, Território em Disputa**. Editora Vozes, RJ, 2011.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA FRONTEIRA: AS NOVAS PRÁTICAS CONSTRUIDAS POR PARTICIPANTES DO PROJETO RUEDAS DE CONVERSACIONES

BRASIL, **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**, versão aprovada pelo CNE, novembro de 2017. Disponível no site: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC EI EF 110518 versao final site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acessado em 15 de dezembro de 2022.

BRASIL, **Constituição Federal de 1988**.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 4024/61**

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96**

CHAVES, Nágila Nerval. **Normas para Elaboração de Trabalhos de Conclusão de Curso**. Rolim de Moura, 2018.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Disponível em: <https://www.oas.org/dil/port/1948%20Declara%C3%A7%C3%A3o%20Universal%20dos%20Direitos%20Humanos.pdf>. Acesso em 20/02/2023.

DORFMAM, Adriana. FÉLIX, Juliana Mokwa. FILOZOLA, Roberto. **Ensinando fronteiras: projetos estatais, representações sociais e interculturalidade**. Porto Alegre: Editora Letra1; Editora Diadorim, 2021.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Diferenças Culturais, Cotidiano Escolar e Práticas Pedagógicas**. Currículo sem Fronteiras, v.11, n.2, p.240-255, Jul/Dez 2008, 2011, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 67. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FLEURI, R. M. O que significa Educação Intercultural. In: FLEURI, R. M. **Educação para a diversidade e cidadania**. Módulo 2: Introdução Conceitual – Educação para a Diversidade e Cidadania. Florianópolis: MOVER/NUP/CED/EAD/UFSC, 2009.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**; tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: editora WMF Martins Fontes, 2013.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. 1º. Ed. São Paulo: Cortez, 2009.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: forma-se para mudança e a incerteza**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Educação escolar e culturas: construindo caminhos**. Revista Brasileira de Educação, n. 23, p. 156-168, maio/ago, 2003.

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA FRONTEIRA: AS NOVAS
PRÁTICAS CONSTRUIDAS POR PARTICIPANTES DO PROJETO
RUEDAS DE CONVERSACIONES**

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **Fronteiras culturais em um mundo planetário - paradoxos da(s) identidade(s) sul-latino-americana(s)**. Revista Del Cesla. nº 8. p, 9-19. 2006.

SACRISTÁN, J. G. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, Zuíla Guimarães Cova dos. **Interações e representações sociais: um estudo do espaço escolar em Guajará-mirim (RO), na fronteira do Brasil com a Bolívia**. Curitiba. 2016. <http://orcid.org/0000-0002-4631-4772>

SELLTIZ, C.; WRIGHTSMAN, L. S.; COOK, S. W. **Métodos de pesquisa das relações sociais**. São Paulo: Herder, 1965.

WALSH, Catherine. **La educación intercultural en la educación**. Peru: Ministerio de Educación, 2.

WARSCHAUER, Cecília. **A Roda e o Registro: Uma parceria entre professores, alunos e conhecimento**. Paz e Terra, 2017.



A IMPORTÂNCIA DA INCLUSÃO DO IDIOMA ESPANHOL NAS ESCOLAS DE GUAJARÁ-MIRIM – RO/BR

LA IMPORTANCIA DE INCLUIR LA LENGUA ESPAÑOLA EN LAS ESCUELAS DE GUAJARÁ-MIRIM - RO/BR

Juliana dos Santos Alves¹
Zuíla Guimarães Cova dos Santos²

Resumo

O estudo aqui apresentado, fundamenta a necessidade da inclusão do espanhol no currículo educacional dos sistemas de ensino do município de Guajará-mirim/Rondônia, cidade que faz fronteira com a Bolívia. As escolas brasileiras recebem alunos imigrantes bolivianos e brasileiros descendentes de famílias bolivianas que falam apenas o espanhol. Essa realidade fez imergir meu problema de pesquisa, ou seja, qual a importância da língua espanhola na escola de fronteira? Optamos por realizar uma pesquisa qualitativa fundamentada nos estudos bibliográficos, com o objetivo de conhecer o processo histórico da implantação da língua espanhola no currículo da educação brasileira e os movimentos para garantir a permanência da respectiva língua no processo de formação da educação básica. Nossos resultados apontam para estratégias de inclusão, principalmente para as regiões das fronteiras internacionais brasileiras, regiões singulares que precisam ganhar atenção especial dos nossos governantes, tanto em nível nacional, quanto em nível local.

Palavras-chave: Fronteira ; Portunhol ; Línguas de Fronteira ; Espanhol.

Resumén

El estudio presentado, fundamenta la necesidad de la inclusión del español en la ciudad de Guajará-mirim. A través de la asignatura de Estudios Pedagógicos em la Frontera de Brasil com Bolivia, trabajada em el curso de Pedagogía, verificamos que las escuelas brasileñas de la frontera de Guajará-Mirim tienen profesores que no dominan el idioma español, aunque muchos vivan em la región desde hace mucho tiempo; comprenden poco, hablan todavía menos y no escriben nada. Como

¹ Discente de graduação em pedagogia, na Universidade Federal de Rondônia – Campus Jorge Vassilakis (UNIR), Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6019159681554347>, ORCID: 0009-0008-9369-2128, E-mail: julianadsalves8@gmail.com.

² Pós-doutoranda e Educação pela UFPR, Doutora em Geografia pela Universidade Federal do Paraná - UFPR. Professora da Universidade Federal de Rondônia - UNIR, possui graduação em Pedagogia e Psicopedagogia (UNIR/RO), especialista em Gestão Escolar, Metodologia do Ensino Superior e Tecnologias na Educação. Mestre em Ciências da Linguagem (UNIR/RO). Tem experiência na Educação a Distância, na Formação Inicial e Continuada dos Profissionais da Educação, desenvolve pesquisas na área de Políticas Públicas da Educação; Linguagens, Formação de Professores; Escola em Fronteiras Internacionais e Migrações; Líder do Grupo de Estudos Interdisciplinares das Fronteiras Amazônicas – GEIFA.

A IMPORTÂNCIA DA INCLUSÃO DO IDIOMA ESPANHOL NAS ESCOLAS DE GUAJARÁ-MIRIM – RO/BR

resultado, muchos alumnos inmigrantes quedan sin alfabetizarse. Esta realidad hizo que despertara mi problema de investigación: ¿Cuál es la importancia de la lengua española em las escuelas de la frontera? La base teórica de la investigación fueron artículos científicos, leyes, resoluciones y normas que tratan de la inclusión de la lengua española em el currículo de la Educación Básica brasileña, especialmente las escuelas ubicadas em la frontera. Nuestro aporte teórico se basó em los estudios: Sturza (2005) que trae uma discusión sobre las las lenguas fronterizas y las prácticas lingüísticas, Prates (2013) que aborda la cuestión de las prácticas educativas em la enseñanza de la lengua y la literatura, Santos (2016) sobre las interacciones y representaciones de la escuela em la región fronteriza, Faulstich (1997) sobre las variaciones terminológicas: algunas tendencias em portugués, Oliveira (2009) donde aborda el plurilingüismo em Brasil y las represiones y resistencias lingüísticas, y Gil (2002) donde presenta la mejor metodología para utilizarse durante la investigación. Para aclarar el estudio que aquí se presenta, optamos por realizar uma investigación cualitativa basada em estudios bibliográficos, com el objetivo de conocer el proceso histórico de la implementación del idioma español em el currículo educativo brasileño y los movimientos para garantizar la permanencia de la respectiva lengua em el proceso de formación de la educación básica. Nuestros resultados apuntan a estrategias de inclusión, principalmente para las regiones de las fronteras internacionales brasileñas, regiones únicas que necesitan ganar especial atención de nuestros gobernantes, tanto a nivel nacional como local.

Palabras Clave: Frontera; Portuñol; Lenguas Frontera; Español.

INTRODUÇÃO

Os países da América Latina foram, em sua maioria, colônias espanholas. Nesse processo, a língua espanhola tornou-se o idioma oficial desses países se sobrepondo aos idiomas nativos dessas regiões. O mesmo aconteceu com o Brasil, onde o idioma oficial é o português, resultado do processo colonial marcado pela violenta negação às identidades culturais que aqui viviam, apesar da diversidade cultural e linguística presentes no território brasileiro.

Somos uma ilha de falantes do português imersa em um mar de falantes do espanhol. Essa realidade nos impõe a refletir sobre as regiões limítrofes entre o Brasil e os países da América do Sul, ou seja, as fronteiras.

Foi na disciplina de Estudos Pedagógicos na Fronteira do Brasil com a Bolívia, trabalhada no curso de Pedagogia do Campus Jorge Vassilakis, da Fundação Universidade Federal de Rondônia, que nossas reflexões vão ganhando aprofundamento. Assim, muitas indagações passaram a fazer parte dos meus estudos. Porque, apesar de morar na fronteira de Guajará-mirim/RO-BR com Guayaramerín Beni-BO, meu conhecimento sobre a realidade fronteiriça era muito

A IMPORTÂNCIA DA INCLUSÃO DO IDIOMA ESPANHOL NAS ESCOLAS DE GUAJARÁ-MIRIM – RO/BR

raso e até ingênuo. Nesse sentido, os estudos, leituras e debates vivenciados em sala de aula foram essenciais para um melhor entendimento da geopolítica da fronteira, em especial dos espaços escolares, locais onde a diversidade cultural fronteiriça se faz presente, porém, é comum que ela acabe sendo ignorada no cotidiano escolar.

Essa realidade fez imergir meu problema de pesquisa: qual a importância da língua espanhola nas escolas de fronteira?

Ao realizar alguns trabalhos durante a disciplina Estudos Pedagógicos na Fronteira do Brasil com a Bolívia, verificamos que as escolas brasileiras da fronteira de Guajará-Mirim possuem professores que não dominam a língua espanhola compreendem pouco, falam menos ainda e não escrevem nada, apesar de muitos morarem na região há bastante tempo.

Contudo, nas escolas do município, podemos encontrar alunos imigrantes da Bolívia e também descendentes, que nasceram aqui, mas vivem um tempo na Bolívia, depois retornam ao Brasil, tudo depende dos deslocamentos que a família faz em busca de trabalho. São alunos que trazem na bagagem cultural da língua espanhola e para aprenderem na escola brasileira precisam adquirir o conhecimento da língua portuguesa sem negar o conhecimento do espanhol que já possuem. Portanto, destaca-se a importância da inclusão de um sistema bilíngue, onde crianças imigrantes possam se sentir acolhidas e serem realmente alfabetizadas. Vygotsky (1989), em seus estudos, destaca as relações sociais e a importância da linguagem, principalmente no início do desenvolvimento do ser humano. Portanto, quando pensamos na alfabetização de alunos falantes de outras línguas, fica impossível imaginar uma prática pedagógica onde professores e alunos não consigam dialogar, não consigam se comunicar.

Durante nossas leituras e estudos, verificamos que as populações fronteiriças acabam construindo alternativas de comunicação para poder garantir as interações de estudo, trabalho, comércio e lazer. Oportunhol ganha força nessas relações, através de um processo de comunicação que flui para o mais importante: fazer-se compreender pelo outro.

No entanto, entendemos que em sala de aula a comunicação entre professores brasileiros e alunos bolivianos, alunos bolivianos e alunos brasileiros precisa ser construída com base nos idiomas oficiais, garantindo que as aprendizagens dos idiomas sejam feitas de forma correta. De tal forma que eles possam escrever, ler e

A IMPORTÂNCIA DA INCLUSÃO DO IDIOMA ESPANHOL NAS ESCOLAS DE GUAJARÁ-MIRIM – RO/BR

falar nas duas línguas, independente do país que nasceram. É necessário haver políticas públicas que valorizem a Língua Espanhola no currículo escolar, que contribuam para fortalecer diversidade linguística nas regiões fronteiriças.

O objetivo desta pesquisa, foi conhecer o processo histórico da língua espanhola no Brasil e os movimentos educacionais que buscam fortalecer o ensino do espanhol no país, em especial nas regiões de fronteira internacional. Nossos objetivos específicos focaram no reconhecimento da história da inclusão da língua espanhola no currículo da educação básica; na análise das diretrizes legais que orientam a língua estrangeira no Brasil, em Rondônia e Guajará-Mirim, na identificação de movimentos educacionais que incluem em suas pautas de lutas a oferta obrigatória da Língua Espanhola.

Nesse sentido, a seguir trazemos os resultados dos estudos que realizamos para a construção desse artigo. Em um primeiro momento, abordamos sobre as fronteiras brasileiras e a diversidade linguística. Em seguida falaremos sobre a fronteira rondoniense e as interações em portunhol. Logo após abordaremos sobre a história do município de Guajará-Mirim e suas interações em portunhol. Já na terceira parte, apresentamos fatos sobre os movimentos e articulações na educação para a inclusão do espanhol no currículo brasileiro. Finalizamos com as reflexões, considerações e sugestões sobre a importância da língua espanhola no currículo escolar nas escolas de fronteira

AS FRONTEIRAS BRASILEIRAS E A DIVERSIDADE LINGUÍSTICA

O Brasil é o maior país da América do Sul, possui 16.886 quilômetros de fronteira com dez países: Uruguai, Argentina, Paraguai, Bolívia, Peru, Colômbia, Venezuela, Guiana e Suriname, e com o departamento Ultramarino Frances da Guiana, conforme dados do IBGE (2021).

O Brasil possui trinta e três cidades-gêmeas, sendo que a maioria está localizada na Região Sul do país. A Portaria n.º 2.507, de 5 de outubro de 2021, estabelece:

Art. 1º Serão considerados cidades gêmeas os municípios cortados pela linha de fronteira, seja essa seca ou fluvial, articulada ou não por obra de infraestrutura, que apresentem grande potencial de integração econômica e cultural, podendo ou não apresentar uma conurbação ou semi-

A IMPORTÂNCIA DA INCLUSÃO DO IDIOMA ESPANHOL NAS ESCOLAS DE GUAJARÁ-MIRIM – RO/BR

conurbação com uma localidade do país vizinho, assim como manifestações “condensadas” dos problemas característicos da fronteira, que aí adquirem maior densidade, com efeitos diretos sobre o desenvolvimento regional e a cidadania. Art. 2º Não serão consideradas cidades gêmeas aquelas que apresentem, individualmente, população inferior a dois mil habitantes.

Nessas regiões, as interações e fluxos são corriqueiros. Martins (1997) afirma que as fronteiras tem uma extrema importância no termo “sociopolítico”, pois, assim, possibilita interações sociais, e, em contrapartida, afirma:

Situação de fronteira é um ponto de referência privilegiada para a pesquisa sociológica, porque encerra a maior riqueza de possibilidades históricas do que outras situações sociais. Em grande parte, porque mais do que confronto entre grupos sociais, é interesse de conflitos. (MARTINS, 1997, p. 187).

De acordo com Sturza (2005), as fronteiras vão além de marcos geográficos, pois revelam a pluralização de culturas, de trocas de informações e saberes. As relações sociais, políticas e culturais dessas regiões limítrofes ultrapassam os limites geográficos, garantindo as interações e intercâmbios entre as comunidades que vivem nesses espaços.

[...] mesmo onde os agrupamentos são menores e menos populosos, a fronteira efetivamente é complexa pela natureza de sua formação e pelo modo como se estabelecem ali as relações sociais das diferentes etnias que nela habitam. As fronteiras geográficas são preenchidas de conteúdo social. (STURZA, 2005, p. 48).

Nas fronteiras do Brasil, é possível notar a variedade linguística que ocorre entre as cidades de fronteira. Sturza (2005, p. 47) alega que as práticas linguísticas, que surgem nessas regiões, são pouco estudadas e valorizadas. Se pensarmos no contexto linguístico da América do Sul, a representação que vem a nossa mente é o Brasil como uma ilha de falantes do português, cercadas por um mar de falantes espanhol.

Contudo, apesar do português ser a língua oficial do nosso país, há uma pluralidade linguística grande dentro do território brasileiro, resultante do processo de colonização, dos movimentos migratórios e da existência de comunidades nativas que já habitavam essa região antes da colonização.

Oliveira (2009, p. 24) analisa que o Brasil era para ser um país muito mais plurilíngue, se não fossem as práticas de exclusão que nortearam da sociedade luso-brasileira.

A IMPORTÂNCIA DA INCLUSÃO DO IDIOMA ESPANHOL NAS ESCOLAS DE GUAJARÁ-MIRIM – RO/BR

[...] Conceber uma identidade entre a “língua portuguesa” e a “nação brasileira” sempre foi uma forma de excluir importantes grupos étnicos e linguísticos da nacionalidade; ou de querer reduzir estes grupos, no mais das vezes à força, ao formato “luso-brasileiro”. (OLIVEIRA, 2009, p.25).

Outro fator importante que contribuiu e contribui para a diversidade linguística em nosso país são os processos migratórios e a fixação de imigrantes em território brasileiro, em especial nas regiões de fronteira. Conforme o IBGE (2021), estima-se que no Brasil sejam faladas 250 línguas, entre línguas indígenas, línguas da comunidade afro-brasileira, línguas de sinais e as línguas de imigrantes. Em cidades de fronteira, como o exemplo de Ponta Porã, localizado em Mato Grosso, da qual faz divisa com Paraguai, há algumas escolas em que se utilizam três idiomas: Língua Portuguesa, Espanhol e Guarani.

Segundo Mônica Cardoso ¹(2019), a cidade já é acostumada com esses idiomas, pois há uma interligação que começa na escola, onde o objetivo é manter a cultura materna de cada indivíduo, respeitando-os e ensinando a valorizarem seus idiomas. Na Escola Estadual João Brembatti Calvoso (MS), é promovida reuniões e feiras culturais, para inclusão e valorização de suas línguas e culturas de origem. Os alunos começam a ter mais interações, fazendo então a troca intercultural.

[...] Pelo menos uma vez por semana, as aulas são ministradas em espanhol e guarani, com intercâmbio de professores brasileiros e paraguaios. As atividades escolares, que também abordam questões culturais como música e dança, são realizadas nas três línguas. (CARDOSO, 2019, p.5).

Essas trocas começaram a ocorrer após o início do Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF); porém, com o encerramento do programa, a escola continuou com projetos pedagógicos, valorizando as aprendizagens multilíngues dentro da escola, e posteriormente melhorando o rendimento escolar desses alunos, facilitando todo o campo educacional.

FRONTEIRA INTERNACIONAL RONDONIENSE E AS INTERAÇÕES PLURILÍNGUES

A Bolívia é o país de maior fronteira com o Brasil, a fronteira boliviana se limita com os estados do Acre e Rondônia na Região Norte, com o Mato Grosso do Sul na Região Centro-oeste. Dos 3.423 km de fronteira boliviana, limitam o departamento do Beni/Bol, com o estado de Rondônia. Costa Marques e Guajará-Mirim são os

A IMPORTÂNCIA DA INCLUSÃO DO IDIOMA ESPANHOL NAS ESCOLAS DE GUAJARÁ-MIRIM – RO/BR

municípios rondonienses que se encontram na linha de fronteira entre o Brasil e a Bolívia. Vale destacar que Guajará-Mirim é considerada cidade-gêmea de Guayaramerín, cidade irmã boliviana. O Ministério do Desenvolvimento Regional publicou, em 5 de outubro de 2021, a Portaria nº 2.507, que estabeleceu o conceito de cidades-gêmeas.

Municípios cortados pela linha de fronteira, seja seca ou fluvial, articulada ou não por obras de infraestrutura. Essas cidades apresentam grande potencial de integração econômica e cultural, podendo ou não ter conurbação ou semi-conurbação com uma localidade do país vizinho, assim como manifestações "condensadas" dos problemas característicos da fronteira, que adquirem maior densidade, com efeitos diretos sobre o desenvolvimento regional e a cidadania. Ao todo, 33 Municípios são enquadrados como cidades gêmeas, sendo o Estado do Rio Grande do Sul o ente federado com o maior quantitativo: 11. Não fazem parte dessa definição aquelas que apresentem, individualmente, população inferior a 2 mil habitantes. (BRASIL, 2021).

Conforme, descreve Vitor Hugo (1959), Guajará-Mirim surgiu a partir de um pequeno povoado local, através de uma indicação geográfica apenas para mostrar onde estava a povoação de Guayaramerín (BO). Esta povoação era conhecida como Espiridião Marques. Em 1903, o Brasil e a Bolívia assinaram um acordo diplomático para resolver a questão da disputa de terras do Acre; dentre os pontos negociados, o Brasil se comprometeu em construir uma estrada de ferro para o escoamento da borracha produzida no território boliviano. A construção da Estrada de Ferro Madeira Mamoré estimulou um intenso fluxo migratório para a região. Então, o pequeno povoado recebeu imigrantes do Norte e Sul do país, conforme aponta Teixeira e Fonseca (2003). Vale destacar que essa região já era povoada por povos originários da região, que resistiram, lutaram, mas foram se afastando da cidade e, atualmente, ocupam as áreas preservadas, como é o caso das comunidades indígenas e quilombolas.

Teixeira e Fonseca (2003, p. 145) apontam que a miscigenação da população migrante foi um fator importante para a diversidade identitária da região. Porém, percebemos que essa diversidade não foi valorizada como merecia ao longo das últimas décadas. Nosso museu foi saqueado, não temos um acervo bibliográfico disponível para a consulta da população, não temos uma biblioteca municipal, a nossa história está registrada em partes de livros publicados por autores da região.

Em 10 de abril de 1929, a cidade de Guajará-mirim teve sua emancipação entrou na categoria de município, do então ainda denominado Território de Guaporé,

A IMPORTÂNCIA DA INCLUSÃO DO IDIOMA ESPANHOL NAS ESCOLAS DE GUAJARÁ-MIRIM – RO/BR

juntamente com Porto Velho. Os dois municípios foram pontos estratégicos para a construção da Estrada de Ferro Madeira-Mamoré.

A Guajará-Mirim possui uma extensão territorial de 24.856,877km², com uma população média de 46.930 pessoas. Sua taxa de PIB *per capita* é equivalente a 21.148,43. Uma cidade pequena, apesar de ser a segunda criada no estado de Rondônia, mas que carrega memórias e histórias marcantes.

Uma região multicultural que encanta todos e todas que ousam conhecer a essa fronteira, que se permitem compartilhar saberes e vivenciar as experiências culturais dessas paragens amazônicas.

GUAJARÁ-MIRIM E AS INTERAÇÕES EM PORTUNHOL

Viver na fronteira é ter a possibilidade das travessias, do ir e vir e do deslocamento constante no rio que demarca a fronteira das cidades-gêmeas. Essa dinâmica impõe às duas cidades da fronteira a convivência diária com pessoas com identidades culturais diferentes que se relevam através da alimentação, da maneira como se comportam, dos traços físicos, entre outras características que envolvem os grupos culturais distintos. Mas é através da oralidade, da língua falada, que a identidade cultural se revela de uma forma mais clara.

A migração boliviana para o Brasil tem se destacado nas últimas décadas. Conforme Baeninger (2012), há uma concentração de bolivianos em municípios da faixa de fronteira como Brasiléia, Epitaciolândia, Corumbá e Guajará-Mirim. Entretanto, São Paulo concentra o maior contingente de imigrantes bolivianos que vão em busca de trabalho nas fábricas de confecções irregulares que pertencem a coreanos, brasileiros e bolivianos – estes se estabeleceram antes com maior solidez.

Apesar de não haver uma relevância nas relações globais entre Brasil e a Bolívia, pode-se considerar que a presença dos imigrantes no município de Guajará-Mirim promove um impacto expressivo na região. A mão de obra imigrante impulsiona a construção civil, a agricultura familiar, o agronegócio, a produção de alimentos, entre outros setores da economia local. Há, ainda, o deslocamento constante de trabalhadores e estudantes que, cotidianamente, se deslocam de um país para o outro.

Quanto a presença de imigrantes na educação básica, temos um maior número de alunos bolivianos residentes em Guajará-Mirim estudando nas escolas da Bolívia,

A IMPORTÂNCIA DA INCLUSÃO DO IDIOMA ESPANHOL NAS ESCOLAS DE GUAJARÁ-MIRIM – RO/BR

e um pequeno grupo de brasileiros que residem na Bolívia e estudam no Brasil, alguns deles em escola particular. Quanto ao ensino Superior, há um número expressivo de estudantes brasileiros de diferentes partes do estado de Rondônia e até de outras regiões, que diariamente cruzam a fronteira para cursar medicina. Alguns estudantes brasileiros optam em passar a semana do lado boliviano e retornam apenas no final de semana para o Brasil. É nesse movimento de práticas de estudo e trabalho que a fronteira se torna esse entre lugar de interações culturais, comerciais, políticas, educacionais e linguística.

No que tange à língua, os brasileiros, quando vão a Bolívia, tentam se comunicar através do portunhol para garantir uma melhor interação com os vizinhos bolivianos. Vale considerar que em nosso entendimento o portunhol é uma junção do português e do espanhol, uma interlíngua, conforme considera Faulstich (1997, p. 8):

[...] sistema de transição criado pelo aprendiz, ao longo de seu processo de assimilação de uma língua estrangeira [...] caracterizada pela interferência da língua materna, até o aprendiz ter alcançado seu teto na língua estrangeira, ou seja, seu potencial máximo de aprendizado.

Assim, a partir do portunhol falado pelos fronteiriços da nossa região, destacamos alguns exemplos: “olá Hermano, buenos dias, quanto sales este produto, mui obrigado, esta mui perto.” A mistura dos dois idiomas se torna até algo engraçado. São tentativas realizadas por moradores brasileiros da fronteira, que ao interagirem com os bolivianos vão ampliando o vocabulário do espanhol e incorporando as novas palavras em seus discursos.

Quanto aos bolivianos, quando veem ao Brasil, a maioria não possui essa estratégia linguística. Eles costumam falar em espanhol, dificultando o processo de comunicação, principalmente se no ambiente onde ele se encontra não houver um falante do espanhol. Mesmo morando em cidade de fronteira, muitos moradores de Guajará-Mirim não compreendem o espanhol.

Quando andamos pela cidade de Guajará-Mirim, como aponta Eduardo² (2018), logo se vê a mistura linguística em alguns pontos comerciais, já que uma parcela de comércios na cidade de Guajará-Mirim é proveniente de bolivianos ou descendentes bolivianos, o que torna explícitas as trocas de linguagens na região. Melo e Ferrari ³(2020) afirmam que a cidade de Guajará-Mirim é uma localidade de

A IMPORTÂNCIA DA INCLUSÃO DO IDIOMA ESPANHOL NAS ESCOLAS DE GUAJARÁ-MIRIM – RO/BR

prestígio, onde as interações com a cidade gêmea, Guayara-Mirim (BOL), torna-se ponto de interações linguísticas e culturais.

Os Movimentos e Articulações na Educação Para a Inclusão do Espanhol no Currículo Brasileiro

As abordagens sobre a importância da língua espanhola nas escolas veem se tornando cada vez mais fortes. Muitos professores de espanhol estão articulando maneiras para que o idioma seja implantado dentro do currículo escolar, principalmente em regiões de fronteira, onde se estima um maior número de alunos imigrantes falantes do idioma espanhol. Atualmente, vem se discutindo sobre a necessidade da inclusão de um sistema bilíngue em regiões de fronteira. Algumas Universidades Federais oferecem cursos de licenciatura plena na língua espanhola, como é o caso da Universidade Federal de Rondônia, *Campus* de Porto Velho e a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, *Campus* Pantanal em Corumbá.

Além do processo formativo oferecido nessas instituições, há os movimentos para que a Língua Espanhola retorne ao currículo escolar. Em Rondônia, esse movimento é liderado pela Associação de Professores de Espanhol do Estado de Rondônia – APERO.

Em 2018, houve uma grande movimentação da APERO com o apoio do Departamento de Línguas Estrangeiras – DALE, para a aprovação da lei estadual que tornou obrigatória a oferta dessa língua nas escolas, no Ensino Médio, facilitando a sua inclusão no Ensino Fundamental.

Com a ajuda de parlamentares da Assembleia Legislativa, especialmente do então Deputado Estadual Anderson Pereira⁴, em 3 de outubro de 2018, foi sancionada Lei nº 4.394, de 3 de outubro de 2018, que torna obrigatório o ensino da disciplina de Língua Espanhola no currículo do ensino médio da rede estadual de ensino do Estado de Rondônia, ao lado da Língua Inglesa, porém uma lei estadual não pode se sobrepor a Lei Federal nº 13.415/17, e assim a oferta sendo interpretada como opcional. Cabendo ao sistema de ensino atender às opções apresentadas pela escola, mas organizar uma nova proposta curricular com mais uma Língua Estrangeira o que não é algo tão fácil, demanda espaço, carga horária, materiais e, principalmente, professor

A IMPORTÂNCIA DA INCLUSÃO DO IDIOMA ESPANHOL NAS ESCOLAS DE GUAJARÁ-MIRIM – RO/BR

habilitado. Sendo essa última uma demanda que deve ser atendida via contratação do poder executivo estadual.

Em 2020, outro movimento importante seguiu os passos do ocorrido em 2018, conquistando também a Lei Nº 2.740/2020 de 20 de março de 2020, onde fica autorizado na rede municipal de ensino a oferta do componente curricular da língua espanhola no ensino fundamental e dá de outras providências, na cidade de Porto velho, a partir da iniciativa da então vereadora Cristiane Lopes⁵, com o apoio da APERO para sensibilizar a Câmara com seus demais Vereadores, tendo como presidente da Câmara na ocasião o vereador Edwilson Negreiros.

Deste modo, foi homologada a Lei n.º 3.954/201910, que autorizou à rede municipal de ensino de Porto Velho ofertar a Língua Espanhola no ensino Fundamental, porém durante as pesquisas deste artigo, não foram encontrados dados que digam que a língua espanhola esteja sendo efetivamente ofertada na rede municipal de Porto Velho. Já na rede estadual, no ensino médio, foi verificado que a escola Carmela Dutra contempla a língua espanhola no seu Projeto Político Pedagógico. Os alunos do ensino médio, podem fazer as duas opções de línguas estrangeiras, ofertadas na sua rede, sendo que a Língua inglesa como obrigatória e a língua espanhola optativa.

Há ainda uma outra movimentação que está ocorrendo em nível nacional em prol da oferta da língua espanhola, este movimento chama-se: “FICA ESPANHOL” (2017), que tem o objetivo de que se mantenha o espanhol como matéria obrigatória nas escolas e também no ENEM. O movimento começou no Rio Grande do Sul, com a aprovação de uma PEC, retomando o acesso ao espanhol nas escolas do estado.

Dentre várias argumentações defendidas pelo movimento, destaca-se a possibilita de uma formação mais qualificada para o mercado de trabalho. O movimento “FICA ESPANHOL”⁶ traz consigo a valorização do espanhol e a sua condição de obrigatoriedade nas escolas ao lado das demais línguas de interesse da comunidade.

A JORNADA PARA A PESQUISA

Para realizarmos o estudo aqui apresentado, optamos por desenvolver uma pesquisa qualitativa fundamentada nos estudos bibliográficos. Sendo assim, foi indispensável ler artigos, dissertações, livros e teses para aprofundarmos o estudo

A IMPORTÂNCIA DA INCLUSÃO DO IDIOMA ESPANHOL NAS ESCOLAS DE GUAJARÁ-MIRIM – RO/BR

sobre o nosso objeto de pesquisa, ou seja, o espanhol como língua estrangeira obrigatória. Para Boccato (2006), a pesquisa bibliográfica traz a essência crítica do tema a ser pesquisado, atribuindo conhecimentos que nos ajudem a responder nosso problema de pesquisa. Gil (2002, p. 61) aponta que a pesquisa bibliográfica é um instrumento constituído principalmente de artigos e livros, e, ainda, deixa claro que este modelo de pesquisa pode ser complexo e gerar dificuldades, tendo em vista que os materiais consultados podem trazer dificuldades de entendimento e dúvidas. Nesse sentido, o autor afirma que a pesquisa bibliográfica:

[...] irá possibilitar uma visão mais clara do tema de sua pesquisa e conseqüentemente o aprimoramento do problema de pesquisa. Pode ocorrer, também, que esse levantamento bibliográfico venha a determinar uma mudança nos propósitos iniciais da pesquisa, já que o contato com o material já produzido sobre o assunto poderá deixar claro para o aluno as dificuldades para tratá-lo adequadamente. (GIL, 2002, p. 61).

Fica claro que a pesquisa bibliográfica traz para o pesquisador uma fonte inesgotável de conhecimento para a defesa da sua tese, com um olhar mais crítico ao problema a ser defendido. Desse modo nas pesquisas científicas, a pesquisa bibliográfica consegue possibilitar uma investigação ampla sobre o tema abordado.

Buscar compreender o problema e ir atrás de soluções, é uma forma de dar a importância que a pesquisa tem, compreendendo o quão importante é debater sobre o tema, a fim de chegarmos a um processo conclusivo.

O período pesquisa bibliográfica ocorreu ao início de janeiro de 2023, sendo então finalizada em abril do mesmo ano. Para o desenvolvimento da pesquisa, seguimos as seguintes etapas:

Identificação: Leitura para conhecimento do assunto e conceitos. Foi realizada em todo material e a partir deste processo selecionamos aqueles que se aproximavam da nossa problemática de pesquisa.

Localização: A partir dos conceitos-chave como bilinguismos,portunhol, fronteira, língua de acolhimento, realizamos uma busca em base de dados científicas como a Scielo e Capes, periódicos, também em sites do governo e do município de Guajará-Mirim, identificando textos que nos ajudassem a organizar nosso processo de discussão sobre o problema da pesquisa.

Compilao: Reunimos de forma sistemática os textos que mais nos interessavam. Ou seja, aqueles que apontavam os estudos sobre as importâncias da

A IMPORTÂNCIA DA INCLUSÃO DO IDIOMA ESPANHOL NAS ESCOLAS DE GUAJARÁ-MIRIM – RO/BR

língua espanhola, no currículo brasileiro e em especial nas escolas localizadas em fronteira.

Sistematização: Organização dos materiais no formato de artigo.

ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE A IMPORTÂNCIA DA LINGUA ESPANHOLA NO CURRÍCULO ESCOLAR DAS ESCOLAS DE FRONTEIRA

Os artigos pesquisados sobre a importância da língua espanhola no currículo de escolas de fronteira, mostrou que há caminhos para sua inclusão, porém atualmente não há umas diretrizes legais que determinem a obrigatoriedade nos currículos escolares. No quadro abaixo que catalogamos, é possível ter a visualização do título dos artigos, autores, vínculos institucionais, acervos bibliográficos e os anos dessas publicações.

Bibliografias consultadas.

N	Títulos/Autores	Vínculo Institucional	Acervos bibliográficos	Ano
1	Línguas de fronteira e políticas de línguas: uma história das ideias linguísticas. (Eliana Rosa Sturza)	UFMS – Universidade Federal de Santa Maria	Dossiê: Espaço de enunciação fronteiriço e processos identitários. Pro-Posições, Campinas, SP, v. 21, n. 3, p. 83-96. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643324	2016
2	Subjetividade e Multiculturalismo: Reflexões sobre a formação de professores de espanhol em Rondônia. (Luciana Pitwak Machado Silva Prates)	UNIR – Universidade Federal de Rondônia	Livro: Práticas educacionais no ensino de línguas e de literaturas/Odete Burgeile, organizadora. – 1. ed. – Florianópolis: Pandion. Disponível em: https://books.google.com.br/books?id=5kNmCQAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=pt-PT&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false	2013
3	A história dos professores de espanhol nas fronteiras.	UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	Artigo: As histórias dos professores de espanhol nas fronteiras/Suzana Vinicia Mancilla Barreda – Campo Grande – MS (s.n.), p. 191.	2007

**A IMPORTÂNCIA DA INCLUSÃO DO IDIOMA ESPANHOL NAS ESCOLAS DE
GUAJARÁ-MIRIM – RO/BR**

	(Suzana Vinícia Mancilla Barreda)		Disponível em: https://repositorio.ufms.br/bitstream/123456789/852/1/Suzana%20Vinicia%20Mancilla.pdf	
4	Linguagem, teoria e ensino: a relevância social da linguística e o papel do professor (Luciana Pitwak Machado Silva Prates)	UNIR – Universidade Federal de Rondônia	– Livro: Práticas educacionais no ensino de línguas e de literaturas / Odete Burgeile, organizadora. – 1. ed. – Florianópolis: Pandion. Disponível em: https://books.google.com.br/books?id=5kNmCQAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=pt-PT&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false	2013
5	Inglês ou espanhol? Quais os fatores que os alunos privilegiam na escolha de uma língua para o ENEM? (Marinês Mendes; Marcus Antonius da Costa Nunes)	FVC - Centro Universitário do Vale do Cricaré	Livro: Vivências. v. 15, n. 28, p. 124-134. Disponível em: https://doi.org/10.31512/vivencias.v15i28.20	2019
6	Quatro micro-histórias do Projeto Escolas Interculturais Bilíngues de Fronteira (PEIBF): uma geopolítica das relações cotidianas (Gilvan Müller de Oliveira)	UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina	– Livro: Transbordando as fronteiras: lenguajes desde el entrelugar, resistencia y pluralidad en los Brasiles [recurso eletrônico] / Jorgelina Tallei e Wagner Barros Teixeira (org.). – Manaus: EDUA, 442 p.: il. color. Disponível em: http://riu.ufam.edu.br/handle/prefix/5847	2020
7	Um olhar situado sobre aspectos translíngues da interação professora/alunos em uma escola na fronteira Brasil-Bolívia: justiça social e cultura (Lorene Fernández Dall Negro Ferrari)	UEMS – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul	– Livro: Transbordando as fronteiras: lenguajes desde el entrelugar, resistencia y pluralidad en los Brasiles [recurso eletrônico] / Jorgelina Tallei e Wagner Barros Teixeira (org.). – Manaus: EDUA, 442 p.: il. color. Disponível em: http://riu.ufam.edu.br/handle/prefix/5847	2020

**A IMPORTÂNCIA DA INCLUSÃO DO IDIOMA ESPANHOL NAS ESCOLAS DE
GUAJARÁ-MIRIM – RO/BR**

8	A importância de aprender novas línguas na fronteira (Jorgelina Tallei)	UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais	– Artigo de matéria: A importância de aprender novas línguas na fronteira/ Jorgelina Tallei [matéria eletrônica] Disponível em: https://100fronteiras.com/opiniao/noticia/a-importancia-de-aprender-novas-linguas-na-fronteira-jorgelina-tallei/	2023
---	---	---	--	------

Fonte: Unicamp, Unir, FVC, UFMS, Ufam e 100fronteiras.

O estudo apontou que as discussões que envolvem a temática Língua Espanhola estão mais concentradas nas Universidades localizadas nas regiões de fronteira. Essa realidade demonstra que apesar dos contextos fronteiriços serem diferentes, pelas questões peculiares que ali se apresentam, há uma preocupação comum com a formação linguísticas dos sujeitos fronteiriços e as possibilidades que aprendizagem do espanhol e do português podem trazer para vida das pessoas que vivem nessas regiões.

A partir da organização acima, realizamos à análise dos materiais e apresentamos a seguir nossas reflexões:

Tema: Línguas de Fronteira e Práticas Linguísticas, é notório a preocupação dos autores, com a organização dos sistemas de ensino e a inclusão de práticas linguísticas que possam favorecer os habitantes que vivem em regiões fronteiriças, em que a interculturalidade ocorre de forma harmônica e natural. Sturza (2006) e Prates (2013) entrelaçam a ideia de que nas regiões de fronteiras as percepções multiculturais da língua e os conhecimentos linguísticos resultam da interrelação de culturas e linguagens presentes nesse entre lugar. Destacam a importância dessas práticas linguísticas vivenciadas diariamente.

Tema: Multiculturalismo e Bilinguismo na Formação de Professores, foi possível averiguar que os autores buscam formas de compreender os motivos pelas quais ocorrem as mudanças no cenário brasileiro em volta do ensino das línguas estrangeiras, destacando a importância do bilinguismo na formação de professores e as mudanças nas grades dos currículos escolares. Oliveira (2020) e Ferrari (2020) contam as experiências dos alunos e professores, em ensinos bilíngues, demonstrando que foi possível fazê-lo, pela recorrência do portunhol na fronteira, facilitando a compreensão de ambas as línguas.

A IMPORTÂNCIA DA INCLUSÃO DO IDIOMA ESPANHOL NAS ESCOLAS DE GUAJARÁ-MIRIM – RO/BR

Projetos Políticos Pedagógicos nas Escolas de Fronteiras, todos os autores aqui pesquisados apontam formas e ideias que possam melhorar o sistema educacional nas regiões de fronteira, trazendo questões e vivências. Há um questionamento sobre a importância do Espanhol na grade curricular, ressaltando sobre as escolhas dos alunos ao fazer o ENEM e, também, sobre as escolhas dos alunos de regiões de fronteiras, ao optar pelo espanhol para as provas de línguas estrangeiras. Vale ressaltar que durante o ensino e aprendizagem do estudante é fundamental que ele conheça o contexto em que vive; no caso da fronteira, os conhecimentos históricos e culturais da região são imprescindíveis. Essas competências serão necessárias para a vida futura, principalmente se no futuro o estudante for optar em trabalhar na região de fronteira. Oliveira (2020) destaca a importância que o PEIF teve durante o tempo em que existiu. E afirmou como foi riquíssima sua trajetória vivenciada com os alunos. O que falta é políticas públicas que abracem este novo conceito no currículo nacional. Na visão de Tallei (2023), deixa claro a importância de um planejamento que faça a estruturação linguística para as fronteiras, já que as línguas transitam nesses territórios.

Os textos abordam uma visão educacional de amplo acesso, através do conhecimento cultural que as regiões de fronteira vivenciam, das quais emergem uma necessidade de novos métodos de ensino e aprendizagem, que possam favorecer a todos que ali vivem. O espanhol e o português fazem uma ligação histórica nessas regiões, onde sempre ocorrem interações plurilíngues para uma melhor comunicação.

Desse modo, Santos (2016) afirma que:

Pensar na formação de professores para atuarem em escolas situadas em uma fronteira internacional é ultrapassar o currículo tradicional que apresenta a diversidade articulada às questões indígenas, quilombolas e de necessidades especiais, estas são também questões importantes, já possuem uma maior atenção. Mas, as necessidades educacionais presentes na fronteira ainda precisam ser estudadas, pensadas e dialogadas, portanto, necessário se faz, sair da zona de conforto e perceber o mundo que pulsa na fronteira, levando a análise dessa vida cotidiana para o centro do currículo de formação de professores [...]. (SANTOS, 2016, p. 133).

Há muitos desafios que englobam sobre as cidades de fronteiras, portanto é necessário continuar as lutas sobre uma educação ampla e acolhedora, fazendo com que todos sejam abraçados e respeitados. Uma educação que pense no bem-estar

A IMPORTÂNCIA DA INCLUSÃO DO IDIOMA ESPANHOL NAS ESCOLAS DE GUAJARÁ-MIRIM – RO/BR

de todos os envolvidos, e políticas públicas as quais busquem o que realmente é necessário para a população.

CONSIDERAÇÕES E SUGESTÕES

As fronteiras são espaços singulares com dinâmicas próprias, dinâmicas que se constroem dia a dia no fazer fronteiriço. Nesses espaços se entrelaçam populações de nacionalidades diferentes, a exemplo das cidades gêmeas de Guajará-Mirim - RO/BR e Guayaramerín - BENI/BO. Nesse entre lugar de sonhos, lutas e resistência, o portunhol é a base da comunicação, faz parte da nossa identidade fronteiriça.

O estudo aqui apresentado nos proporcionou condições para responder nosso problema de pesquisa: qual a importância da língua espanhola nas escolas de fronteira? Compreendemos que há um importante jogo de interesses políticos e econômicos quando se definem diretrizes nacionais, tornando obrigatório o ensino de apenas um idioma, como no nosso caso o Inglês. Tal política educacional desconsidera as regiões de fronteira internacional, as relações transfronteiriças que o Brasil possui com países da América do Sul, bem como limita a aprendizagem da Língua Espanhola, um conhecimento essencial para o empoderamento intelectual para as pessoas que vivem nessas regiões.

Há uma forte discussão em diferentes escalas, para que o espanhol possa fazer parte oficialmente da grade curricular da educação básica, e esperamos que esse movimento tenha êxito. Algumas cidades de fronteira, a exemplo de Corumbá – MS, já conseguiram incluir o espanhol como língua opcional na rede pública de ensino.

Contudo, reconhecemos que tanto o português quanto o espanhol são idiomas dominantes e trazem o peso dos processos de colonização opressores e violentos. No entanto, essas duas línguas são necessárias aos moradores das regiões de fronteira, principalmente para aqueles que pretendem fazer novas travessias, para além dos limites fronteiriços, porque o domínio da língua do país de residência será fundamental para sua sobrevivência no novo território.

Defendemos a ideia de um currículo plurilíngue, onde as vozes das comunidades fronteiriças possam se fazer presentes. Propomos também, que os cursos de licenciatura em Pedagogia em Guajará-mirim, incluam em seus currículos a oferta da Língua Espanhola e a oferta de cursos de extensão nas línguas das

A IMPORTÂNCIA DA INCLUSÃO DO IDIOMA ESPANHOL NAS ESCOLAS DE GUAJARÁ-MIRIM – RO/BR

comunidades fronteiriças, indígenas e quilombolas. Quanto maior a diversidade de oferta, melhor será a condição da formação dos professores que atuam nas regiões de fronteira.

Finalizamos, reconhecendo que a Língua Espanhola ao ser incluída no currículo escolar de Guajará-Mirim poderá melhorar a competência linguísticas dos jovens e adultos que vivem aqui na fronteira, mas, entendemos também, que oportunhol estará sempre presente nos diálogos fronteiriços. Nesse sentido, urge que nossas fronteiras ganhem uma atenção especial dos nossos governantes, tanto em nível nacional quanto em nível local.

REFERÊNCIAS

BAENINGER, Rosana. **Rotatividade migratória: Um novo olhar para as migrações internas no Brasil**. Brasília, 2012.

BARREDA, [Suzana Vinicia Mancilla](#). **As histórias dos professores de espanhol nas fronteiras**. [Campo Grande, Mato Grosso do Sul \(s.n.\), p. 191](#). 2007.

BOCCATO, V. R. C. Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação. **Rev. Odontol. Univ.** Cidade São Paulo, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 265-274, 2006. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rdbci/article/view/1896>. Acesso em: 25 mar. 2023

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN**, nº 9394/96.

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

BRASIL. Diário Oficial da União. A Portaria n.º 2.507, de 5 de outubro de 2021. **Cidades gêmeas os Municípios cortados pela linha de fronteira**. Brasília, DF: Ministério de Estado e Desenvolvimento Regional 2021, Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-2.507-de-5-de-outubro-de-2021-350617155>. Acesso em: 10 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Escola de Fronteira**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-fronteira/escola-de-fronteira>. Acesso em 10 de março de 2023.

CARDOSO, Mônica. **Multilinguismo: das línguas de fronteiras às de sinais**. CENPEC, São Paulo, dia 16 de setembro de 2019. Disponível em: <https://www.cenpec.org.br/acervo/o-brasil-e-suas-muitas-linguas>. Acesso em: 4 mar.2023.

EDUARDO, Mauricio Rodrigo Pinilla. **Portunhol in the region border of GuajaráMirim**. 2018. 106 p. Lecture in Arts – Universidade Federal de Rondônia – UNIR – Porto Velho, RO, 2018.

A IMPORTÂNCIA DA INCLUSÃO DO IDIOMA ESPANHOL NAS ESCOLAS DE GUAJARÁ-MIRIM – RO/BR

FERRARI, Lorene Fernández Dall Negro. **Transbordando as fronteiras: lenguajes desde el entrelugar, resistencia y pluralidad en los Brasiles** [recurso eletrônico]/Jorgelina Tallei e Wagner Barros Teixeira (org.). – Manaus: EDUA, 442 p.: il. Color, 2020.

FAULSTICH, E. Variação terminológica: algumas tendências no português do Brasil. *In: Ciclo de conferências 96-97: léxic, corpus i dictionaris*. Barcelona: IULA, 1997

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GUIMARÃES, E. "**Políticas de línguas na América Latina**", *in Relatos*. Junho, número Projeto História das idéias lingüísticas. Ética e política das línguas. DL – IEL - Unicamp/ DL - FFLCH –USP, 2001.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Municípios da faixa de fronteira: organização do território**. Brasil: IBGE, 2021. Disponível em: <https://ibge.gov.br/geociencias/organizacao-do-territorio/estrutura-territorial/24073-municipios-da-faixa-de-fronteira.html>. Acesso em: 7 abr. 2023.

LEFFA, Vilson J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. *Contexturas, APLIESP*, n. 4, 1999.

HAYGERT, Suelen Ferreira. **Programa escolas interculturais de fronteira: professor sujeito fronteiriço**. Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2017.

HUGO, Vitor. **Desbravadores**. Amazonas: Missão Salesiana de Humaitá, 1959.

MARTINS, José de Souza. [Fronteira: a degradação do outro nos confins do humano](#). São Paulo. 1997.

MELO, Silvense Brito; FERRARI, Sandra Aparecida Fernandes Lopes. **Variações linguísticas no processo de ensino-aprendizagem da língua espanhola na fronteira Brasil-Bolívia**. *Educação Profissional e Tecnológica em Revista*, v. 4, n. especial, 2020.

MENDES, Marinês; NUNES, Marcus Antonius da Costa. **Vivências**. Vol. 15, N.28: p. 124-134, 2019

OLIVEIRA, Gilvan Müller de. **Plurilinguismo no Brasil: repressão e resistência linguística**. 2009. Disponível em: <https://gerflint.fr/Base/Bresil7/gilvan.pdf>. Acesso em: 4 abr. 2023.

OLIVEIRA, Gilvan Müller de. **Transbordando as fronteiras: lenguajes desde el entrelugar, resistencia y pluralidad en los Brasiles** [recurso eletrônico] /Jorgelina Tallei e Wagner Barros Teixeira (org.). – Manaus: EDUA, 442 p.: il. Color, 2020

PRATES, P. M. S Luciana. **Linguagem e educação: análises e perspectivas** / organizadora Odete Burgeile. Porto Velho-RO: EDUFRO, 2013.

PREFEITURA, de Guajará-Mirim: Disponível em: <http://www.guajaramirim.ro.gov.br/>. Acesso em: 7 mar. 2023.

SANTOS, Zuíla Guimarães Cova dos. **Interações e representações sociais: um estudo do espaço escolar em Guajará-Mirim (RO), na fronteira do Brasil com a Bolívia**. Curitiba, 2016. <http://orcid.org/0000-0002-4631-4772>

A IMPORTÂNCIA DA INCLUSÃO DO IDIOMA ESPANHOL NAS ESCOLAS DE GUAJARÁ-MIRIM – RO/BR

STURZA, E. R. **Línguas de Fronteira: o desconhecido território das práticas linguísticas nas fronteiras brasileiras**. Ciência e Cultura, São Paulo, p. 47-50, 2005.

STURZA, E. R. Dossiê: **Espaço de enunciação fronteiriço e processos identitários. Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 21, n. 3, p. 83–96, 2006. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643324>. Acesso em: 7 mar. 2023.

TALLEI, Jorgelina. **A importância de aprender novas línguas na fronteira**. 100 fronteiras, 2023. Disponível em: <https://100fronteiras.com/opiniao/noticia/a-importancia-de-aprender-novas-linguas-na-fronteira-jorgelina-tallei/>. Acesso em: 21 abr. 2023.

TEIXEIRA, Marco Antônio Domingues; FONSECA, Dante Ribeiro da. **História regional: Rondônia**. Porto Velho: Rondoniana, 2003.

VIGOTSKY, Lev, Semonovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.



A IMPORTÂNCIA DAS INTERAÇÕES SOCIAIS NA FORMAÇÃO HUMANA: Uma análise a partir dos mapas mentais

THE IMPORTANCE OF SOCIAL INTERACTIONS IN HUMAN FORMATION: An analysis from mental maps

Geise Natália Rodrigues de Freitas ¹

Resumo

No Brasil, a educação dos cidadãos que não conseguiram completar o ensino básico em idade adequada, está contemplada na modalidade de ensino denominada Educação de Jovens e Adultos. Todavia geralmente, tal educação está restrita ao objetivo de capacitar as pessoas para inserção ao mercado de trabalho. Porém, a partir da Psicologia Histórico-cultural percebemos que as interações envolvem não apenas as relações sociais que estabelece com outros indivíduos, mas também as práticas culturais que lhe são apresentadas. Portanto, este trabalho se estruturou nos seguintes questionamentos: a) Como a falta de acesso a escola pode afetar a vida do sujeito? b) Quais os motivos preponderantes que não permitiram o acesso a escola nas idades adequadas? A presente pesquisa se caracteriza como estudo de caso, uma vez que analisou o contexto de uma participante de 75 anos de idade, natural do município de Guajará-Mirim/ RO que não completou a educação básica. Para tanto, utilizou-se o aporte teórico-metodológico da aplicação de mapas mentais, proposto pela pesquisadora Dra. Salete Kozel. Por fim, podemos inferir que, o fato de não ter tido acesso à escola, a Educação não esteve ausente em sua formação, pois conforme afirmam Rodrigues (2001) e Alves (2016), a educação independe dos espaços na qual acontece e pode ser exercida por outros membros do meio social em que o sujeito está inserido. Portanto percebemos que, educação não ocorre apenas nos espaços formais, como das escolas, mais inicia-se dentro do seio familiar e se estende perante as interações do sujeito com o meio em que está inserido.

Palavras-chave: Educação; Formação humana; Mapas mentais.

Abstract

In Brazil, the education of citizens who were unable to complete basic education at the appropriate age is covered by the education modality called Youth and Adult Education. However, generally, such education is restricted to the objective of qualifying people to enter the labor market. However, based on Historical-Cultural Psychology, we realize that interactions involve not only the social relationships established with other individuals, but also the cultural practices presented to them. Therefore, this work was structured around the following questions: a) How can the

¹ Graduada em Pedagogia da Universidade Federal de Rondônia, Campus Jorge Vassilakis. Membro do GEIFA. e-mail: geisenaty@hotmail.com
Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1964154768803277>
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5325-4296>

A IMPORTÂNCIA DAS INTERAÇÕES SOCIAIS NA FORMAÇÃO HUMANA: Uma análise a parti dos mapas mentais

lack of access to school affect the subject's life? b) What are the main reasons that did not allow access to school at the appropriate ages? This research is characterized as a case study, since it analyzed the context of a 75-year-old participant, born in the municipality of Guajará-Mirim/RO, who did not complete basic education. For that, the theoretical-methodological contribution of the application of mental maps, proposed by the researcher Dr. Salete Kozel. Finally, we can infer that, the fact of not having had access to school, Education was not absent in his formation, because as stated by Rodrigues (2001) and Alves (2016), education is independent of the spaces in which it takes place and can be exercised by other members of the social environment in which the subject is inserted. Therefore, we perceive that education does not only occur in formal spaces, such as schools, but it starts within the family and extends to the subject's interactions with the environment in which he is inserted.

Key words: Education; Human formation; Mental maps.

INTRODUÇÃO

O estudante é, sem dúvida, um sujeito histórico social, que deve ser compreendido em sua totalidade a partir de sua história, sua cultura e sua realidade social. Essa compreensão, não deve ser diferente quando nos referimos ao contexto da Educação de Jovens e Adultos, pelo contrário, deve ser observado que esse público é composto por sujeitos que carregam em si toda a sua história de vida e cultura, fruto das relações sociais, políticas e econômicas, estabelecidas ao longo do tempo.

Dessa forma, compreender as especificidades desses estudantes é fundamental para uma educação efetiva, que seja capaz de respeitar e valorizar a sua história, e que, ao mesmo tempo, seja capaz de transformar sua realidade social. É, portanto, a partir da construção de uma educação emancipatória e transformadora que se pode transformar a realidade social, garantindo assim um futuro melhor para toda a sociedade.

No Brasil, a educação dos cidadãos que não conseguiram completar a ensino básico em idade adequada, está contemplada na modalidade de ensino denominada Educação de Jovens e Adultos (EJA). Ainda que a educação seja considerada fundamental para a emancipação do sujeito e para a transformação social, geralmente, a EJA está restrita ao objetivo de capacitar as pessoas para inserção ao mercado de trabalho.

A esse respeito Johnson, Aguiar e Johnson (2022, p. 101) defendem que:

A IMPORTÂNCIA DAS INTERAÇÕES SOCIAIS NA FORMAÇÃO HUMANA: Uma análise a parti dos mapas mentais

Para além da preparação para atender às concepções capitalistas, deve-se considerar que o processo educacional deve estar comprometido com o pleno desenvolvimento do psiquismo humano, possibilitando aos educandos reconhecerem-se como sujeitos históricos e sociais capazes de compreender e transformar as relações sociais.

Assim, concordamos com os pressupostos da Psicologia Histórico-cultural que compreende o desenvolvimento humano a partir das interações sociais e culturais que vivencia. Essas interações envolvem não apenas as relações sociais que estabelece com outros indivíduos, mas também as práticas culturais, política e econômicas que lhe são apresentadas. Assim, a educação assume um papel fundamental na formação desses estudantes, na medida em que oferece não apenas o saber técnico, mas também a possibilidade de desenvolver um pensamento crítico e reflexivo sobre a sua realidade.

A partir dessas conjecturas, se constrói as bases epistemológicas que motivaram a presente pesquisa. Portanto, este trabalho se estruturou nos seguintes questionamentos: a) Como a falta de acesso a escola pode afetar a vida do sujeito? b) Quais os motivos preponderantes que não permitiram o acesso a escola nas idades adequadas? c) como o sujeito que não pode completar a educação básica, percebe a escola?

Com base nesses questionamentos, definimos como objetivo geral desse trabalho: conhecer os desafios enfrentados pelo sujeito que não pode concluir a educação básica na idade adequada. Os seguintes objetivos específicos foram delineados: a) compreender os fundamentos da educação de jovens e adultos; b) descrever os desafios e formas de enfrentamento vivenciados por quem não pode concluir a educação básica na idade adequada c) identificar como esse sujeito percebe a escola.

A presente pesquisa se caracteriza como estudo de caso, uma vez que analisou o contexto de uma participante que não completou a educação básica. Para tanto, utilizou-se o aporte teórico-metodológico da aplicação de mapas mentais, proposto pela pesquisadora Dra. Salete Kozel (UFPR). Assim, destacaremos informações e reflexões construídas a partir do mapa mental.

A IMPORTÂNCIA DAS INTERAÇÕES SOCIAIS NA FORMAÇÃO HUMANA: Uma análise a parti dos mapas mentais

O trabalho de conclusão de curso estrutura-se em cinco partes, apresentando-se no primeiro a Educação e Formação Humana, no segundo uma contextualização da Educação de Jovens e Adultos (EJA) ao longo do tempo, sendo o terceiro capítulo composto pelos materiais e métodos, o quarto pelos resultados e discussões e por fim considerações finais.

1 EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO HUMANA

A Educação é apresentada na Declaração Universal dos Direitos Humanos (UNESCO, 1948), como um direito de todos. A Constituição Federal Brasileira (1988) em consonância com esse documento proclama que a educação visa ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

De um modo geral, a educação é compreendida como uma prática social a fim do desenvolvimento do ser humano em suas multiplicidades, estando presente desde os primórdios em nossa sociedade.

[...] a Educação é necessária para que o Ser Homem seja constituído. O Homem não se define como tal no próprio ato de seu nascimento, pois nasce apenas como criatura biológica que carece se transformar, se re-criar como Ser Humano. Esse ser deverá incorporar uma natureza em tudo distinta das outras criaturas. Ao nascer não se encontra equipado nem preparado para orientar-se no processo de sua própria existência (RODRIGUES, 2001, p. 240)

Nessa perspectiva o autor compreende a Educação como uma totalidade que abarcará em sua ação formativa a dimensão física e intelectual, bem como o crescimento da competência de cada educando para se autogovernar e a formação moral que o leve a um adequado relacionamento com os outros homens.

Para Alves (2016), a educação independe dos espaços na qual acontece, o que significa que não devemos associá-la apenas aos espaços formais que se limitam as escolas e instituições, mais também aos informais como: a família, religião, associações e todos os espaços onde há vida humana.

Complementando a afirmação acima, Rodrigues (2001, p. 252-253) discorre sobre àqueles que exercem o papel de educador-formador do sujeito humano

A IMPORTÂNCIA DAS INTERAÇÕES SOCIAIS NA FORMAÇÃO HUMANA: Uma análise a parti dos mapas mentais

[...] Tradicionalmente, essa é tarefa inicial da família, a começar dos pais, passando a outros membros e a todos os adultos que convivem, desde o início, com as crianças. Em segundo lugar, já foi um papel desempenhado pelas comunidades, pois constituíam um corpo educativo formado, principalmente, pelos mais idosos, que preservavam os princípios a serem seguidos por todos os membros da vida comunitária. A religião também já desempenhou um poder educativo em relação a uma série de valores invocados pelas comunidades. E, por último, as instituições sociais, como o Estado e seus aparelhos, a justiça, os partidos políticos, as organizações da sociedade civil e, do ponto de vista dos conhecimentos e habilidades, as instituições educacionais.

Ao consideramos outros espaços para a formação do sujeito, somos levados a indagar que os fins da educação não devem estar restritos à aquisição e o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades. Para o autor a educação deve acionar os meios intelectuais do sujeito, capacitando-o a assumir o pleno uso de suas potencialidades físicas, intelectuais e morais para conduzir a continuidade de sua própria formação. Assim, são destacadas três condições para que seja reconhecido como sujeito social: autonomia da vontade, autonomia física e autonomia intelectual.

Sendo a autonomia da vontade àquela que expressa a capacidade de estabelecer relações de equilíbrio racional entre emoções e paixões. A autonomia física, compreende a responsabilidade pelo próprio corpo e as relações equilibradas com o mundo natural. E a autonomia intelectual corresponde a determinação e escolha dos meios e dos objetivos de seu crescimento intelectual e as formas de inserção no mundo social (RODRIGUES, 2001).

Neste sentido, a Educação é uma das principais ferramentas para a formação de um ser humano pleno e capaz de enfrentar os desafios da vida. Através da educação é possível adquirir conhecimentos, habilidades e valores essenciais para a vida em sociedade. É fundamental que todos tenham acesso à educação de qualidade desde a infância, pois somente assim poderemos formar cidadãos capacitados e conscientes de seu papel na sociedade e aptos a fazerem escolhas e tomarem decisões de forma autônoma, contribuindo assim para o desenvolvimento socioeconômico do país.

Nesse contexto, pensar em Educação é pensar sim em um processo formativo do indivíduo, em uma formação humana integral, mas, também é concebê-la como

A IMPORTÂNCIA DAS INTERAÇÕES SOCIAIS NA FORMAÇÃO HUMANA: Uma análise a parti dos mapas mentais

àquela que capacita o sujeito para modificar a realidade. Paulo Freire em seu livro Pedagogia da Autonomia destaca que a:

(...) a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento. Dialética e contraditória, não poderia ser a educação só uma ou só a outra dessas coisas. Nem apenas reprodutora nem apenas desmascadora da ideologia dominante. (FREIRE, 1996, p. 38).

Para ele, a educação é uma prática transformadora, capaz de empoderar as pessoas e levá-las a participar ativamente da construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Além disso, Freire (1996) defendia que a educação deve ser um processo de conscientização, no qual o aluno seja estimulado a questionar a sua própria realidade e desenvolver o senso crítico. É importante que o estudante possa compreender a realidade em que está inserido, identificando e analisando historicamente o processo de construção da sociedade na atualidade e as suas contradições e desigualdades, e buscando formas de transformá-las.

Nesse sentido Saviani (2013, p. 26) alerta que: “[...] a educação é um ato político significa dizer que a educação não está divorciada das características da sociedade; ao contrário, ela é determinada pela sociedade na qual está inserida.” Deste modo, percebemos que a Educação é de suma importância para a formação do sujeito social, não devendo ser assim associada apenas a conquista de habilidades como ler e escrever ou às necessidades impostas pelo capital, sendo tal condição primordial para entender os processos históricos que impactaram nas situações de precarizações e vulnerabilidade humanas, mas ser entendida como uma ferramenta fundamental que promove a cidadania, igualdade social, justiça, desenvolvimento econômico e a transformação da sociedade no geral.

Alves (2016), destaca que a educação é um processo contínuo que acompanha o desenvolvimento do homem. Desta forma, quando mais acesso à educação o ser humano tiver, mais conseguirá se desenvolver e assim ganhar autonomia.

Por fim, é fundamental ressaltar que a formação social dos indivíduos faz parte dos seus direitos básicos e da capacidade do sistema educacional de promover uma educação que potencialize suas habilidades e capacidades. Portanto, a função da

A IMPORTÂNCIA DAS INTERAÇÕES SOCIAIS NA FORMAÇÃO HUMANA: Uma análise a parti dos mapas mentais

escola é a de formar cidadãos comprometidos com os valores da democracia, do respeito, da convivência e do bem-estar social, preparando-os para atuarem de forma consciente do mundo que os cerca. Assim, a formação social que se almeja é a de cidadãos autônomos e críticos, capazes de refletir sobre sua própria existência e sobre a existência da sociedade em que vivem.

2 CONTEXTUALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

Ao refletirmos sobre a importância da educação para a formação humana, somos levados a indagar sobre o contexto da Educação de Jovens e Adultos, será que ela caminha na direção de promover uma educação de valorização do sujeito social? Para pensar tal questionamento, se faz necessário conhecer como essa modalidade se organiza.

A Educação de Jovens e Adultos no Brasil inicia-se durante o período colonial com os Jesuítas que atuavam com o objetivo de alfabetizar povos indígenas para que assim estes pudessem ser catequizados. Deste modo, ao logo dos tempos percebemos que tal Educação perpassa por várias políticas públicas as quais em muitos casos estavam voltadas para a formação e inserção no mercado de trabalho.

De acordo com Ventura e Bomfim (2015), pode-se dizer que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no país possui várias especificidades, as quais faz-se necessário analisá-las através da expansão capitalista, a qual as autoras apontam como sendo dependente, desigual e associada ao capital, ou seja, uma Educação atrelada a formação com foco no mercado de trabalho. Neste contexto, fica claro que a EJA surge para atender as necessidades do mercado capitalista, o qual possui foco apenas nos lucros o que torna o processo educativo mecanizado.

Costa, Tada e Johnson (2020) destacam que o acesso a uma educação de qualidade que vise a reflexão e formação de sujeitos pensantes não interessa o sistema e as políticas empregadas, pois quanto menos consciência o trabalhador tiver, mais seguirá o que está posto, não questionando assim o que está sendo pedido.

Desta forma, a EJA surge no Brasil para atender as necessidades do mercado, visando a acessão das classes menos favorecidas, ou seja, daqueles que não possuíram acesso a escola durante o período certo, para assim diminuir o índice de analfabetismo e assegurar direitos básicos. Com isso, percebemos que o processo

A IMPORTÂNCIA DAS INTERAÇÕES SOCIAIS NA FORMAÇÃO HUMANA: Uma análise a parti dos mapas mentais

de consolidação do que conhecemos hoje como Educação de Jovens e Adultos passou por várias fases e adequações ao longo da história.

Mediante todo o processo de consolidação da Educação de Jovens e Adultos, um fator que permanece em evidência trata-se da importância que tal educação possui para assegurar as classes menos favorecidas que não tiveram a oportunidade durante a infância e juventude ao acesso a escola, a oportunidade de aprender a leitura e escrita, tendo assim o direito a dignidade e acesso a uma profissão.

Conforme verificamos no artigo 37 da Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB, 1996). A Educação de Jovens e Adultos destina-se aqueles que por alguma razão não possuíram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria, assegurando assim a continuidade da educação e a aprendizagem ao longo da vida de forma gratuita. Sob essa ótica, ganha particular relevância seu § 3º que aborda sobre a EJA ser articulado preferencialmente com a educação profissional, na forma regular. A resolução nº. 01/2021 de 25 de maio de 2021 aponta em seu artigo 1º que:

Art. 1º Esta Resolução institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) nos aspectos relativos:
VII – à flexibilização de oferta, de forma que se compatibilize com a realidade dos estudantes, e o alinhamento da elevação de escolaridade com a qualificação profissional, a serem obrigatoriamente observadas pelos sistemas de ensino, na oferta e na estrutura dos cursos e exames de Ensino Fundamental e Ensino Médio, que se desenvolvem em instituições próprias, integrantes dos Sistemas Públicos de Ensino Federal, Estaduais, Municipais e do Distrito Federal, como também do Sistema Privado. (BRASIL, 2021)

Ainda de acordo com a resolução nº. 01/2021 que trata sobre as Diretrizes da Educação de Jovens e Adultos, em seu Art. 2º (figura 1) estabelece as modalidades de ensino para assim possibilitar a permanência e continuada dos estudos daqueles que não tiveram a oportunidade de frequentar uma escola ou interromperam por algum motivo.

Figura 1: Submodalidade da Educação de Jovens e Adultos.

A IMPORTÂNCIA DAS INTERAÇÕES SOCIAIS NA FORMAÇÃO HUMANA: Uma análise a partir dos mapas mentais

I – Educação de Jovens e Adultos presencial;

II – Educação de Jovens e Adultos na modalidade Educação a Distância (EJA/EaD);

III – Educação de Jovens e Adultos articulada à Educação Profissional, em cursos de qualificação profissional ou de Formação Técnica de Nível Médio; e

IV – Educação de Jovens e Adultos com ênfase na Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida (certificação a partir de um profissional selecionado).

Fonte: Adaptação BRASIL, 2021.

Segunda as Diretrizes da EJA, atualmente ela encontra-se organizada tanto na modalidade semestral como na modular, tendo segmentos e etapas o que possibilita uma maior flexibilidade da carga horária exigida. Deste modo os segmentos possuem correspondência nas etapas da Educação Básica tendo assim cargas horária específicas a seguir:

I – Para os anos iniciais do Ensino Fundamental, que tem como objetivo a alfabetização inicial e uma qualificação profissional inicial, a carga horária será definida pelos sistemas de ensino, devendo assegurar pelo menos 150 (cento e cinquenta) horas para contemplar os componentes essenciais da alfabetização e 150 (cento e cinquenta) horas para o ensino de noções básicas de matemática;

II – Para os anos finais do Ensino Fundamental, que tem como objetivo o fortalecimento da integração da formação geral com a formação profissional, carga horária total mínima será de 1.600 (mil e seiscentas) horas; e

III – Para o Ensino médio, que tem como objetivo uma formação geral básica e profissional mais consolidada, seja com a oferta integrada com uma qualificação profissional ou mesmo com um curso técnico de nível médio, carga horária total mínima será de 1.200 (mil e duzentas) horas. (BRASIL, 2021)

Quanto a articulação da EJA para à Educação Profissional as Diretrizes definem que estas podem ser ofertadas através das formas:

I - Concomitante, na qual a formação profissional é desenvolvida paralelamente à formação geral (áreas do conhecimento), podendo ocorrer, ou não, na mesma unidade escolar;

A IMPORTÂNCIA DAS INTERAÇÕES SOCIAIS NA FORMAÇÃO HUMANA: Uma análise a parti dos mapas mentais

II - Concomitante na forma, uma vez que é desenvolvida simultaneamente em distintas instituições educacionais, mas integrada no conteúdo, mediante a ação de convênio ou acordo de intercomplementaridade para a execução de Projeto Político Pedagógico (PPP) unificado; e

III - Integrada, a qual resulta de um currículo pedagógico que integra os componentes curriculares da formação geral com os da formação profissional em uma proposta pedagógica única, com vistas à formação e à qualificação em diferentes perfis profissionais, atendendo as possibilidades dos sistemas e singularidades dos estudantes. (BRASIL, 2021)

Percebemos que segundo as Diretrizes a oferta da EJA articulada a Educação Profissional pode ocorrer de três formas, das quais duas podem acontecer de modo concomitante, onde uma ocorre paralela à formação geral e a outra simultaneamente em mais de uma instituição, porém com um conteúdo integrado. Já a terceira forma corre de modo integrado, ou seja, há a integração dos componentes curriculares da formação geral com a formação profissional, sendo aplicados em uma única proposta pedagógica, o que possibilita a qualificação de diferentes perfis profissionais.

Deste modo, é notório a importância que a EJA possui para a formação daqueles que por alguma razão não tiveram a oportunidade ou a chance de estudar ou abandonaram a escola durante a infância e adolescência. Tendo em vista que o processo de aprendizagem se torna de fundamental importância para a formação do indivíduo e inserção dele na sociedade de forma digna.

Em resumo, a educação de jovens e adultos, deve ser compreendida como um processo de transformação e libertação, capaz de empoderar os estudantes e transformar a realidade em que vivem. É fundamental que a educação seja baseada no diálogo, na aprendizagem significativa e na conscientização, buscando sempre o fortalecimento das pessoas e a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

3 MATERIAIS E MÉTODOS

De acordo com Kauark, Manhães e Medeiros (2010), a pesquisa científica configura-se na busca por respostas, ou seja, soluções para possíveis problemas, sendo deste modo, um caminho para se chegar à ciência. Pois através das escolhas dos procedimentos que o pesquisador tem a possibilidade de adotar os melhores métodos a serem aplicados durante o desenvolvimento da pesquisa.

A IMPORTÂNCIA DAS INTERAÇÕES SOCIAIS NA FORMAÇÃO HUMANA: Uma análise a parti dos mapas mentais

Para esse trabalho foi adotado a abordagem qualitativa, conforme Kauark; Manhães; Medeiros (2010), apresenta a seguinte característica: sendo considerada como uma relação dinâmica entre o sujeito e o ambiente em que está inserido, o qual possui um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade, não sendo possível assim ser traduzida em números.

Nessa perspectiva, optou-se pelo Estudo de Caso como estratégia para o desenvolvimento da presente pesquisa. O qual se caracteriza como “um caso é um acontecimento ou um fenômeno em estudo. O EC é uma metodologia de estudo de fenômenos individuais ou, processos sociais.” (PEREIRA; SHITSUKA; PARREIRA; SHITSUKA. 2018, p 70). Sendo assim, podemos entender o EC como um estudo aprofundado daquilo que se deseja estudar, através de uma abordagem abrangente, da coleta de dados e análise.

"A pesquisa básica objetiva gerar conhecimentos novos, úteis para o avanço da ciência sem aplicação prática prevista. Envolve verdades e interesses universais" (Kauark; Manhães; Medeiros, 2010, p. 26). Deste modo, utilizou-se como natureza da pesquisa básica, tendo em vista que a mesma visa a geração de conhecimentos.

Para o melhor desenvolvimento desta pesquisa, observou-se que ela é classificada como pesquisa Exploratória. Isso devido ao fato do uso de fontes bibliográficas e descritivas para ser possível descrever todo o processo. Sendo assim segundo Kauark; Manhães; Medeiros (2010), a pesquisa exploratória busca objetivar uma maior familiaridade do pesquisador com o problema, possibilitando assim a construção de hipóteses.

Como instrumento para coleta de dados utilizou-se da elaboração de um mapa mental desenvolvido pela entrevistada, através do seguinte questionamento: Desenhe o que representa a escola para você? Seguido por uma entrevista para entender os motivos que não permitiram que ela frequentasse a escola e o que isto encadeou em sua vida.

Deste modo podemos entender os mapas mentais como instrumentos afins de possibilitar a construção de ideias, através da percepção de diversas situações, os quais utilizam as expressões gráficas, realizando a leitura das imagens como uma possibilidade de leitura dos valores humanos. Kozel aponta que o “mundo cultural é considerado não apenas como uma soma de objetos, mas como uma forma de linguagem referendada no sistema de relações onde estão imbricados valores,

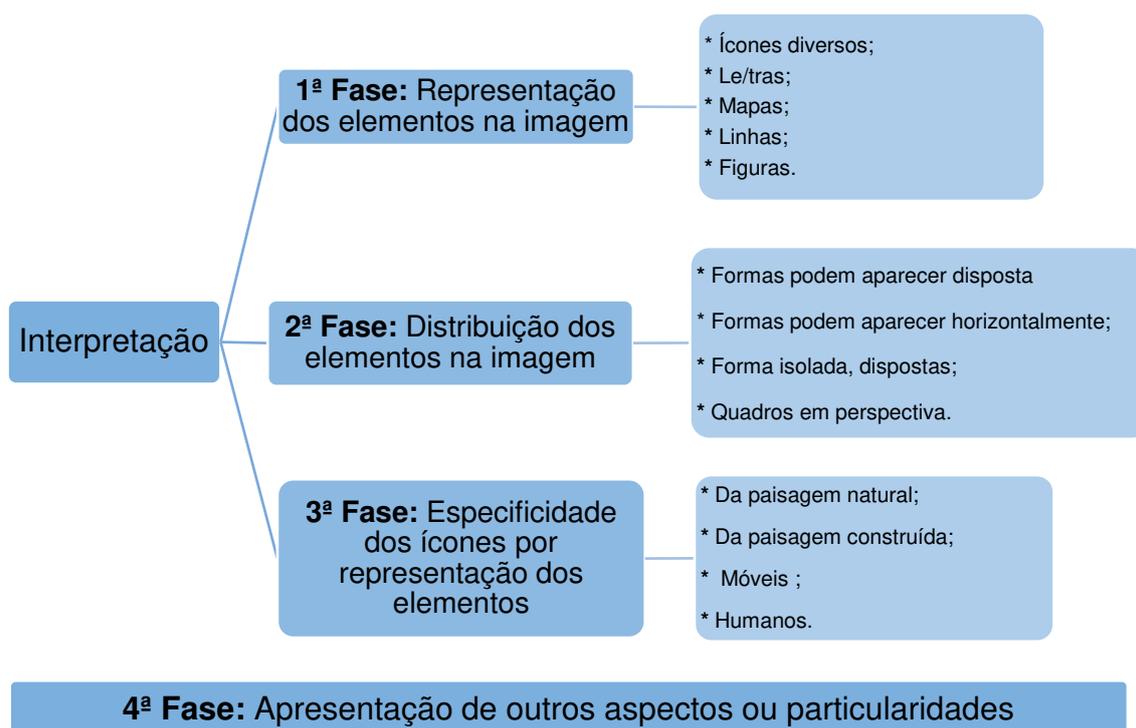
A IMPORTÂNCIA DAS INTERAÇÕES SOCIAIS NA FORMAÇÃO HUMANA: Uma análise a parti dos mapas mentais

sentimentos, atitudes e vivências e essas imagens passam a ser entendidas como mapas mentais.” (KOZEL, 2010 p. 1).

Para a realização da tarefa foram disponibilizados à participante alguns materiais de desenho, entre os quais: folha de papel A4, lápis de cor, canetas hidrográficas, lápis preto e borracha. O tempo estipulado para a elaboração do mapa mental foi 20 minutos, a parti do seguinte questionamento: “O que é a escola para você?”

Kozel (2009) aponta que a interpretação dos mapas mentais possui quatro fases a serem analisadas, o que permite uma maior compreensão a respeito dos atores e suas ligações com o espaço vivenciado. Sendo assim, a “Metodologia Kozel” para análise dos mapas mentas buscar identificar os seguintes quesitos (Figura 2).

Figura 2: Metodologia Kozel



Fonte: Adaptação de KOZEL, 2009.

Desta forma, a metodologia Kozel busca em suas três primeiras fases a interpretação das figuras contidas nos mapas mentais. Segundo Barroso, Johnson e Brito (2020), na 1ª fase temos a interpretação dos elementos que compõem a

A IMPORTÂNCIA DAS INTERAÇÕES SOCIAIS NA FORMAÇÃO HUMANA: Uma análise a parti dos mapas mentais

imagens, a qual buscar observa-se os Ícones que podemos definir com formas de representação gráficas através de desenhos; Letras que são palavras que servem para complementar as representações gráficas e Mapas que são forma de representação cartográfica que evidencia a espacialização do fenômeno representado. Já na 2ª fase busca-se a interpretação dos aspectos referentes a: Representação da imagem em perspectiva, da imagem em forma horizontal, da imagem em forma circular, da imagem de maneira dispersa e de imagens de forma isoladas. A 3ª fase necessita-se de uma análise mais complexa, tendo em vista que há a interpretação de elementos simbólicos sendo dividida pelos grupos: Elementos da paisagem natural, elementos da paisagem construída, elementos móveis e elementos humanos. Quanto a 4ª fase as autoras apontam a necessidade de se fazer um levantamento e análise das mensagens veiculadas pelos mapas mentais como textos a serem desvendados.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nessa seção apresentaremos uma breve contextualização da história de vida da participante da pesquisa, seguido da apresentação do que é a escola na percepção da participante a partir da construção do mapa mental.

4.1 A participante da pesquisa

A presente pesquisa desenvolve-se a partir de uma entrevista, realizada com uma mulher de 75 anos de idade, natural do município de Guajará-Mirim/ RO (a qual chamaremos pelo nome fictício de Rosa). Rosa não teve a oportunidade de frequentar a escola em detrimento do local onde morava e falta de apoio da família.

A participante da pesquisa relata que nasceu nas margens do Rio Pacaás Novos em Guajará-Mirim/ RO, sendo a 2ª de 11 irmãos, na época da produção de borracha. Filha de pai Cearense e mãe Natural de Pedras Negras/RO, Rio Guaporé sendo sua mãe de naturalidade peruana. Viveu nos seringais de Guajará-Mirim com sua família e aos 14 anos foram morar em São Miguel do Guaporé/RO, no Rio Caespinas no seringal do finado Arlindo de Freitas. Aos 17 anos foi morar em Limoeiro o qual hoje encontra-se como sendo reserva legal, e logo em seguida seus pais mudaram para Porto Mortinho/RO.

A IMPORTÂNCIA DAS INTERAÇÕES SOCIAIS NA FORMAÇÃO HUMANA: Uma análise a parti dos mapas mentais

Após se casar voltou a morar em Limoeiro onde teve 9 filhos, dos quais 2 não chegaram a fase adulta. Em decorrência do local onde moravam está em processo de transformação para se tornar reversa legal o IBAMA solicitou as terras, e deste modo mudaram-se para Porto Mortinho/RO e posteriormente foram morar em Costa Marques/RO. No ano 2006 veio morar em Guajará-Mirim onde residiam grande parte dos seus filhos e por ser um lugar mais desenvolvido, o qual reside até os dias atuais.

Quando questionada sobre ter frequentado a escola, ela informou que: nunca frequentou a escola, pois morava com sua família no seringal de Guajará-Mirim e neste local não havia escola e a realidade da família não a permitia estudar. Todavia ao se mudarem para o distrito de Porto Mortinho seus irmãos mais novos tiveram acesso a escola, porém nesta época ela já havia completado 18 anos e por este motivo seu pai não há matriculou.

Segundo a entrevistada, havia um senhor, amigo de seu pai que a ensinou o básico (aprendizagem das vogais, consoantes, construção de sílabas e as noções de matemática), porém como tinha que trabalhar na roça e no seringal auxiliando seu pai não conseguia aprender muita coisa, pois as horas de ensino eram curtas e não havia o incentivo da família para estudos e sim para trabalhar, pois o trabalho garantia uma renda financeira para a família. Depois de casada se matriculou em uma escola destinada a pessoas adultas que não sabiam ler e nem escrever, porém novamente não teve o incentivo por parte do seu marido o que a fez desistir dos estudos para cuidar dos filhos e afazeres do lar.

Dona Rosa aponta que a maior dificuldade enfrentada por nunca ter frequentado a escola foi na questão do trabalho, pois a falta de estudo não lhe permitiu ter um emprego formal. Quando perguntada se gostaria de aprender a ler e escrever, a resposta foi, *“Sim, gostaria de aprender a ler e escrever se tivesse oportunidade, pois se eu tivesse aprendido quando era mais nova hoje em dia teria um emprego e teria mais facilidade nas coisas. Se eu tivesse ido à escola seria mais fácil pois, me possibilitaria ter um emprego e não depender dos outros (marido) para compra minhas coisas”*.

Observamos que, para Rosa, o acesso à Educação representa oportunidades de acesso ao mercado de trabalho. Notamos que a falta de acesso ao ensino e aprendizagem acaba por tornar as pessoas dependentes, desta forma Costa, Tada e Johnson (2020) destacam que “explorado e explorador pertencem a uma sociedade

A IMPORTÂNCIA DAS INTERAÇÕES SOCIAIS NA FORMAÇÃO HUMANA: Uma análise a parti dos mapas mentais

de classes, com interesses distintos, onde quanto menos consciência o trabalhador tiver, mais seguirá o que está posto, por não ter acesso a uma educação de qualidade para auxiliá-lo na reflexão para além do fazer cotidiano [...]” (COSTA; TADA; JOHNSON, 2020. p.140).

4.2 A escola na percepção de ROSA

A partir de agora apresentaremos a análise do mapa mental (figura 3) construindo por Dona Rosa com base no seguinte questionamento: Desenhe o que representa a escola para você?

Figura 1: Mapa mental



Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

Conforme a Metodologia Kosel, destacamos os elementos contidos no mapa mental, elaborado por Rosa:

- 1 Casa;
- 1 Bandeira;
- 1 Professora;
- 1 Filtro;

A IMPORTÂNCIA DAS INTERAÇÕES SOCIAIS NA FORMAÇÃO HUMANA: Uma análise a parti dos mapas mentais

- 2 Copos;
- Duas Árvores.

Ao analisarmos o mapa mental notamos a presença de ícone e figuras, que expressam como Rosa imagina a escola, sendo representada por imagem em perspectiva, em formatos circulares e de maneira dispersa. Há, ainda a presença de elementos da paisagem natural e paisagem construída, assim como elementos humanos.

Percebemos que a concepção que Rosa possui sobre a escola é de um ambiente onde o conhecimento pode ser aprendido tanto dentro da escola como fora, pois, segundo ela as duas árvores contidas no mapa mental servem “*para fazer sombra na escola, pois a escola é no ar livre*”. Outro ponto a ser destacado, refere-se a bandeira, a qual segundo ela “*a bandeira porque pertence a escola*” o que evidencia os momentos práticos presentes nas escolas.

A produção de Rosa parece indicar, ainda que a realidade da sua infância se reflete no desenho quando ela explica que “*filtro de água e copo é onde se bebe água*”. Antes de termos os eletrodomésticos que conhecemos como: geladeira, bebedouro e purificador de água, a realidade das famílias para conservação de água era em filtros² feitos de barro ou cerâmica. Temos ainda a representação humana, a qual foi identificada como sendo da Professora e uma casa que Rosa pontuou como, “*essa casa para mim representa a escola*”.

Devemos destacar que na construção do mapa mental Rosa não apresentou elementos característicos da sala de aula, como: mesa, cadeira, quadro, caderno, canetas, livros, entre outros, assim como não há elementos escritos. Tal fator pode ser interpretado por ela nunca ter vivenciado um ambiente de sala de aula, demonstrando que o seu conhecimento sobre a escola é de forma superficial pelo que ela conhecia ao levar seus filhos à escola.

No entanto, apesar de Rosa nunca ter frequentado a escola, as relações vivenciadas ao longo de sua vida possibilitaram a construção do saber, com o pouco

² Filtros ou potes de barro são modelos de filtros criados no Brasil no fim do século XX, que tem chamado bastante atenção no mundo. Isso ocorre pelo fato desses filtros possuírem alta qualidade e eficácia na purificação de água. Seu corpo é composto por um material poroso que retém sujeira, detritos, bactérias, protozoários e cistos microbianos da água. Fonte: CCDM. **A eflorescência em filtros de barro**, 2020. Disponível em: www.ccdm.ufscar.br/2020/06/06/a-eflorescencia-em-filtros-de-barro/. Acesso em: 16 abr. 2023.

A IMPORTÂNCIA DAS INTERAÇÕES SOCIAIS NA FORMAÇÃO HUMANA: Uma análise a parti dos mapas mentais

que a prendeu durante as horas que o amigo de seu pai lhe ensinava durante a infância e a vontade de aprender, desenvolveu a habilidade da leitura e interpretações dos textos bíblicos. E mesmo com dificuldade na escrita em relação a formação das palavras ela possui conhecimento do alfabeto e das sílabas e com ajuda conseguir escrever textos curtos. Rosa relata que a sua vontade em aprender a ler e compreender os textos contidos na bíblia a motivaram a desenvolver a capacidade da leitura a qual ela pratica diariamente, no entanto sua escrita ainda é muito precária pois só conseguir escrever algumas palavras e necessita de apoio para realizar a transcrição, segundo ela *“consigo realizar a leitura de textos com um pouco de dificuldade, mas só consigo escrever se tiver uma cópia para auxiliar”*.

Por fim, podemos inferir que, o fato de Rosa não ter tido acesso à escola, a Educação não esteve ausente em sua formação, pois conforme afirmam Rodrigues (2001) e Alves (2016), a educação independe dos espaços na qual acontece e pode ser exercida por outros membros do meio social em que o sujeito está inserido.

É fato que a restrição no acesso à escola e, conseqüentemente, ao conhecimento científico fornecido por essa, podem ter produzidos limitações na formação de Rosa. No entanto, ao considerarmos as condições descritas por Rodrigues (2001), podemos perceber que, mesmo com lacunas na autonomia intelectual, a participante da pesquisa pode desenvolver-se como sujeito social, uma vez que, sua história de vida demonstra que a mesma adquiriu capacidade para assumir o pleno uso de suas potencialidades físicas, intelectuais e morais para conduzir a continuidade de sua própria formação.

Questionamo-nos, então se o atual contexto proposto pela EJA se apresentaria à Rosa como um caminho para a formação de cidadãos comprometidos com os valores da democracia, do respeito, da convivência e do bem-estar social, preparando-os para atuarem de forma consciente do mundo que os cerca. Assim, a formação social que se almeja é a de cidadãos autônomos e críticos, capazes de refletir sobre sua própria existência e sobre a existência da sociedade em que vivem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das indagações apresentadas, notamos que o processo de educação de jovens e adultos torna-se de fundamental importância para que o sujeito que não

A IMPORTÂNCIA DAS INTERAÇÕES SOCIAIS NA FORMAÇÃO HUMANA: Uma análise a parti dos mapas mentais

teve acesso à educação possa adquirir conhecimentos específicos, possibilitando assim que este tenha uma vida digna.

Todavia, percebemos que tal educação não ocorre apenas nos espaços formais, como das escolas, mais inicia-se dentro do seio familiar e se estende perante as interações do sujeito com o meio em que está inserido. Sendo este processo de ensino e aprendizagem de forma diferenciada, do que acontecer dentro das instituições de ensino.

Entendemos assim, que o sujeito pode aprender a leitura e a escrita fora do ambiente escolar, mais o processo de ensino e aprendizagem deste indivíduo pode possuir um nível fragmentado de aprendizagem, pois neste contexto pode não ocorrer uma metodologia adequada para o desenvolvimento amplo da educação. Notamos assim, que a escola ainda é de extrema importância para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem, pois esta possibilita uma metodologia adequada para a formação.

REFERÊNCIAS

ALVES, Janaína Bastos. **EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO HUMANA**. VIII Encontro Estadual de História. ANPUH BA| Feira de Santana| 2016. Disponível em: www.encontro2016.bahia.anpuh.org/site/anaiscomplementares?AREA=2682&impressao. Acesso em: 10 abr. 2023.

BARROSO, C. G.; JOHNSON, L. F.; BRITO, T. A. **A ESCOLA NA PERSPECTIVA DE ESTUDANTES: UM OLHAR SOB A LENTE DE MAPAS MENTAIS**. In Geopedagogia: a escola em mapas mentais de estudantes brasileiros, bolivianos e haitianos / organização Rosa Martins Costa Pereira; Solimária Pereira Lima; Zuila Guimarães Cova dos Santos. - Porto Velho, RO: EDUFRO, 2020. ISBN: 978-6587539-13-3

BRASIL. **RESOLUÇÃO Nº. 01/2021** DE 25 DE MAIO DE 2021 (*). DIRETRIZES EJA. Ministério da educação. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/acao_informacao/pdf/DiretrizesEJA.pdf. Acesso em 09 abr. 2023.

_____. **LBD: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. – 3. Ed.- Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2019.

COSTA, B. L.; TADA, I. N. C.; JOHNSON, L. F. **A ESCOLA E O PROCESSO DE HUMANIZAÇÃO DO ESTUDANTE**. In Geopedagogia: a escola em mapas mentais de estudantes brasileiros, bolivianos e haitianos / organização Rosa Martins Costa Pereira; Solimária Pereira Lima; Zuila Guimarães Cova dos Santos. - Porto Velho, RO: EDUFRO, 2020. ISBN: 978-6587539-13-3

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa** / Paulo Freire. – São Paulo: Paz e Terra, 1996. 25ª edição– (Coleção Leitura) ISBN 85-219-0243-3.

A IMPORTÂNCIA DAS INTERAÇÕES SOCIAIS NA FORMAÇÃO HUMANA: Uma análise a parti dos mapas mentais

KAUARK, F.; MANHÃES, F. C.; MEDEIROS, C. H. **Metodologia da pesquisa**: guia prático. - Itabuna: Via Litterarum, 2010.

KOZEL, Salete. **REPRESENTAÇÃO DO ESPAÇO SOB A ÓTICA, DOS CONCEITOS: MUNDO VIVIDO E DIALOGISMO**. Anais XVI Encontro Nacional dos Geógrafos. AGB. Porto Alegre - RS, 2010. ISBN: 978-85-99907-02. Disponível em: <https://docplayer.com.br/26767033-Representacao-do-espaco-sob-a-otica-dos-conceitos-mundo-vivido-e-dialogismo.html>. Acesso em 07 abr. 2023.

_____. **AS LINGUAGENS DO COTIDIANO COMO REPRESENTAÇÕES DO ESPAÇO: UMA PROPOSTA METODOLÓGICA POSSÍVEL**. 2009. Disponível em: <https://docplayer.com.br/36616862-As-linguagens-do-cotidiano-como-representacoes-do-espaco-uma-proposta-metodologica-possivel.html>. Acesso em 08 abr. 2023.

JOHNSON, K.; SALES AGUIAR, F.; FREITAS JOHNSON, L. **EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E FORMAÇÃO INICIAL**: breve análise a partir do PPC da Unir – Campus Guajará-Mirim. *Communitas*, [S. l.], v. 6, n. 14, p. 100–109, 2022. DOI: 10.29327/268346.6.14-8. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/COMMUNITAS/article/view/6201>. Acesso em: 2 abr. 2023.

PEREIRA, A. S.; SHITSUKA, D. M; PARREIRA, F. J; SHITSUKA, R. **Metodologia da pesquisa científica**. – 1. Ed. – Santa Maria, RS : UFSM, NTE, 2018. 1 e-book.

RODRIGUES, N.. **Educação**: da formação humana à construção do sujeito ético. *Educação & Sociedade*, v. 22, n. 76, p. 232–257, out. 2001.

SAVIANI, D. **O conceito dialético de mediação na Pedagogia Histórico-Crítica em intermediação com a Psicologia Histórico-Cultural**. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 7, n. 1, p. 26-43, dez. 2014. ISSN 2175-5604. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/12463>. Acesso em: 1 maio 2023.

VENTURA, J.; BOMFIM, M. I.. **FORMAÇÃO DE PROFESSORES E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: O FORMAL E O REAL NAS LICENCIATURAS**. *Educação em Revista*|Belo Horizonte|v.31|n.02|p. 211-227 | Abril-Junho 2015. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0102-469820150002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 18 mar 2023.