

**UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

Revista Querubim

Letras – Ciências Humanas – Ciências Sociais

Coletânea Interdisciplinar 4

Ano 18

**Aroldo Magno de Oliveira
(Org./Ed.)**

2022

2022

2022

2022

Niterói – RJ

Revista Querubim 2022 – Ano 18 – Coletânea Interdisciplinar – 61p. (abril – 2022)
Rio de Janeiro: Querubim, 2022 – 1. Linguagem 2. Ciências Humanas 3. Ciências Sociais Periódicos. I - Título: Revista Querubim Digital

Conselho Científico

Alessio Surian (Universidade de Padova - Itália)
Darcília Simoes (UERJ – Brasil)
Evarina Deulofeu (Universidade de Havana – Cuba)
Madalena Mendes (Universidade de Lisboa - Portugal)
Vicente Manzano (Universidade de Sevilla – Espanha)
Virginia Fontes (UFF – Brasil)

Conselho Editorial

Presidente e Editor

Aroldo Magno de Oliveira

Consultores

Alice Akemi Yamasaki
Andre Silva Martins
Elanir França Carvalho
Enéas Farias Tavares
Guilherme Wyllie
Hugo Carvalho Sobrinho
Hugo Norberto Krug
Janete Silva dos Santos
João Carlos de Carvalho
José Carlos de Freitas
Jussara Bittencourt de Sá
Luiza Helena Oliveira da Silva
Marcos Pinheiro Barreto
Mayara Ferreira de Farias
Paolo Vittoria
Pedro Alberice da Rocha
Ruth Luz dos Santos Silva
Shirley Gomes de Souza Carreira
Vânia do Carmo Nóbile
Venício da Cunha Fernandes

SUMÁRIO

01	Ensino de linguagem: letramento e discurso – Aroldo Magno de Oliveira	05
02	Habilidades socioemocionais na educação: fatores essenciais às relações no contexto da sala de aula – Camille Santana Gomes e Kenedy Martins Miné	16
03	Unidade didática como recurso pedagógico na educação infantil – Euza Maria Alves da Silva	26
04	Recursos didático-pedagógicos e diferentes linguagens no ensino de geografia: alguns apontamentos – Hugo de Carvalho Sobrinho, Odair Ribeiro de Carvalho Filho e Rodrigo Capelle Suess	35
05	Possibilidades do ensino remoto da língua portuguesa como segunda língua para estudantes surdos – Márcia de França Silva e Adriana Aparecida de Souza	43
06	Formação de professores por um viés interdisciplinar: dialogando com a teoria – Rosinaldo José Barbosa Ribeiro	52

Apresentação

A Coletânea Interdisciplinar constitui uma iniciativa da Revista Querubim que busca promover um diálogo entre os campos de investigação nas áreas de humanas e sociais. Um espaço onde o leitor poderá acompanhar os resultados de pesquisas e reflexões sobre as relações entre os seres humanos na vida social e como se constituem historicamente a organização da sociedade, de modo que possibilite estabelecer relações entre os conteúdos referenciais dos textos produzidos pelos autores das diversas áreas e campos de investigação das ciências humanas e sociais. Os resultados de pesquisas nas áreas de humanas e sociais apresentaram (e apresentam) um significativo e extraordinário avanço em nosso país, sobretudo em função dos novos e inusitados desafios deste início do século XXI tanto no campo discursivo quanto no da economia, da política, da ideologia, da cultura, da comunicação, do direito, da psicologia e etc. O referido avanço processa e expõe os conflitos sociais, políticos e culturais, e suas origens, do século XX. Espera-se que neste início de século XXI as áreas em questão possam fornecer possibilidades de superação dos conflitos e das contradições detectadas ao longo do século passado tanto no campo específico de investigação quanto na vida social. Entendemos que as áreas de pesquisa em ciências humanas/sociais/linguagem/educação se integram no processo de compreensão ininterrupta da relação entre os seres humanos na dinâmica da vida social, o que ressignifica, reorienta e reconfigura práticas sociais no sentido de qualificar a vida e o convívio entre os seres humanos

ENSINO DE LINGUAGEM: LETRAMENTO E DISCURSO

Aroldo Magno de Oliveira¹

Resumo

Os estudos sobre o letramento muito contribuiu e ainda contribui para o processo de qualificação do ensino de linguagem na Educação Básica. O presente trabalho objetiva apresentar alguns aspectos relacionados ao letramento e sua relação qualitativa com o ensino de linguagem. Além disso, pretende apresentar uma formulação intrinsecamente relacionada com um posicionamento político no ensino aprendizagem dos textos, tanto no que se refere à leitura quanto à produção, que consiste em atrelar o letramento ao discurso. Pretende-se, portanto, apresentar um conjunto de reflexões sobre a relação letramento e discurso, uma vez que se o letramento é um processo de formação no qual o sujeito apreende e utiliza os recursos expressivos para qualificar a sua relação com o mundo, os discursos, por sua vez, materializam as relações objetivas entre os sujeitos nas práticas sociais para uma intervenção qualitativa.

Palavras-chave: linguagem; ensino; letramento; discurso

Resumen

Los estudios sobre lectoescritura han contribuido y contribuyen al proceso de cualificación de la enseñanza de idiomas en la Educación Básica. El presente trabajo tiene como objetivo presentar algunos aspectos relacionados con la lectoescritura y su relación cualitativa con la enseñanza de idiomas. Además, pretende presentar una formulación intrínsecamente relacionada con una posición política en la enseñanza y aprendizaje de textos, tanto en términos de lectura como de producción, que consiste en vincular alfabetización con discurso. Se pretende, por tanto, presentar un conjunto de reflexiones sobre la relación entre lectoescritura y discurso, ya que si la lectoescritura es un proceso formativo en el que el sujeto apreende y utiliza recursos expresivos para cualificar su relación con el mundo, los discursos, a su vez, materializar las relaciones objetivas entre sujetos en prácticas sociales para una intervención cualitativa.

Palabras clave: lenguaje; enseñando; literatura; habla.

Introdução

O ensino de linguagem com os avanços das pesquisas e formulações muito vem avançando e se qualificando, apesar de todas as amarras e idiosincrasias do sistema educacional brasileiro e das políticas públicas de educação e das posições políticas dos que assumem o executivo nas esferas federal, estadual e municipal. Deparamo-nos ainda com relatos dos professores de Língua Portuguesa e das outras disciplinas da Educação Básica que os alunos não conseguem ler e escrever com relativa qualidade, ou mesmo que não conseguem interpretar e compreender muitos discursos orais e escritos.

Constata-se que há muitas décadas os professores de Língua Portuguesa se encontram em uma condição bastante adversa para o desenvolvimento de propostas alternativas que possibilitem uma formação linguística que atenda a real necessidade dos alunos em geral, e que esteja coerente com o que propõe uma determinada corrente teórico-metodológica. O fato em si (necessidade real do aluno e corrente teórico-metodológica) está inscrito em uma dimensão que precisamos delimitar.

¹ Professor da Faculdade de Educação – Universidade Federal Fluminense – RJ

Desde o “*Manual de Expressão Oral e Escrita*” de Mattoso Câmara Jr. há tentativas reais e bem fundamentadas para a qualificação da produção dos textos dos alunos da Educação Básica, sobretudo porque este autor organiza o seu trabalho tratando o processo de produção dos textos enfocando os aspectos reais presentes neste processo, sem confundir a descrição gramatical com as regras de fato empregadas pelos falantes.

Ao longo destas duas primeiras décadas do século. XXI, a linguística aplicada ao ensino de língua materna vem cumprindo um papel muito importante nos cursos de formação de professores de Língua Portuguesa, uma vez que aborda as contribuições dos estudos linguísticos ao ensino-aprendizagem, inclusive na Educação Básica.

Os estudos sobre o Letramento se constituem em outro enfoque significativo para contribuir na formação dos licenciando nos cursos de Letras. Constitui-se em uma corrente que amplia as concepções de alfabetização e contribui para uma melhor compreensão do processo de aquisição de linguagem.

A Análise do Discurso e a Semiótica também muito contribuíram para um ensino-aprendizagem de língua materna, uma vez que tratam da leitura em uma perspectiva crítica levado em conta um conjunto de aspectos presentes no objeto a ser lido: texto ou imagem.

Nesse sentido, busca-se aqui articular o letramento com o discurso para que possamos depreender os elementos de um e de outro e integrá-los, a fim de verificar e defender a pertinência de se afirmar que o discurso é um complemento significativo a ser incorporado no letramento.

Expressão oral e escrita

A preocupação com a expressão oral e escrita (produção de textos orais e escritos) foi e continua sendo central no ensino de língua materna. Nestas duas primeiras décadas do século XXI a preocupação permanece e continua sendo uma constante nos relatos de professores da Educação Básica. Além disso, há uma perspectiva de se dar ênfase a leitura crítica, ou seja, esta seria também um dado a mais a ser acrescentado, sobretudo porque também contribui no processo de produção de textos (orais e escritos).

Em Mattoso Câmara Jr (1977, 4ª ed.) deparamo-nos com uma justificativa sobre a importância da produção de textos orais e escritos:

Assim, deixando de parte outras muitas funções da linguagem na vida humana, podemos fixar-nos nestas duas primaciais e incontestáveis: a) possibilitar o pensamento em seu sentido lato; b) permitir a comunicação ampla do pensamento assim elaborado.

O autor afirma que a linguagem possui essas duas funções, ou seja, a produção de textos orais e escritos com qualidade possibilita o aprimoramento do pensamento e a comunicação de forma mais ampla. Isto quer dizer que o ensino de língua teria de utilizar como norte esses dois itens que compõem as funções fundamentais da linguagem.

De fato, no momento histórico de sua escritura significou um avanço significativo, tendo em vista que na tradição gramatical a boa utilização da linguagem (expressão do pensamento) seria necessário estudar a gramática normativa em sua variedade padrão (prescritiva). Aprender as regras gramaticais garantiria assim, a boa produção dos textos em geral.

O aspecto importante na perspectiva de Mattoso Câmara Jr refere-se à utilização de uma concepção de linguagem integrando a expressão do pensamento (concepção tradicional) e instrumento de comunicação (concepção estruturalista). Tanto na oralidade quanto na escrita, chamou a atenção para aspectos fundamentais a serem associados ao emprego das regras gramaticais: tom, valor expressivo, elocução, ritmo, pausas e, sobretudo o planejamento da exposição (oralidade); e estrutura da frase, constituição dos períodos, ortografia, concordância, regência, seleção de palavras, concepção de correção, estudo, pesquisa e plano de redação (escrita).

Dessa forma, ocorreu um avanço significativo na formação de professores de Língua Portuguesa, uma vez que criou melhores condições para o emprego de uma metodologia calcada em um pressuposto teórico que amplia a concepção de linguagem e de ensino.

Linguística aplicada ao ensino

A linguística surgiu no Brasil na década de 1950. E apesar de a Linguística Aplicada ter surgido na década de 60 (século XX), começou a tomar um maior impulso ao longo da década de 80 (século XX) com os trabalhos desenvolvidos em nível de pós-graduação e disponibilizados ao público acadêmico da área de Letras. É um estudo de natureza trans-inter-disciplinar que também se apoia na cultura, cujo objetivo é estabelecer uma relação dos fundamentos da linguística com a prática social da linguagem, e no nosso caso, com o ensino de língua portuguesa. Assim, a utilização dos fundamentos é para auxiliar e qualificar o ensino de língua portuguesa.

Vimos anteriormente a contribuição de Mattoso Câmara Jr que foi pioneiro no estabelecimento de um ponto de partida que trata a questão do ensino de língua portuguesa com a utilização dos pressupostos da linguística. Esta não estabelecia a prescrição gramatical como objeto de ensino, mas um conjunto de descrições destituídas de caráter prescritivo, mas sim analítico das ocorrências linguísticas.

Nesse sentido, Mattoso Câmara Jr entende que o profissional do ensino de língua portuguesa deveria considerar as ocorrências linguísticas dos alunos das classes populares como objeto de análise. Da mesma forma, era preciso analisar a variedade culta estabelecendo as suas regras em cotejo com as regras apreendidas e analisadas da variedade apresentada pelos alunos da educação básica.

Ao longo dos anos subsequentes apresenta-se a necessidade de uma pesquisa sobre a realidade linguística brasileira, ou seja, uma investigação calcada no falar médio do brasileiro. Assim, foi dado início o projeto NURC – Norma Urbana Linguística Culta e mais tarde a Gramática do Português Falado, sob a coordenação do Prof. Ataliba T. de Castilho. O objetivo da pesquisa, em linhas gerais, era sistematizar as regras gramaticais utilizadas pelos falantes médios dos setores urbanos da sociedade brasileira para caracterizar a norma culta da língua portuguesa “falada” no Brasil.

A Linguística Aplicada teria a função de criar um conjunto de metodologias para o ensino, e mais especificamente para o ensino de língua portuguesa. Enquanto a Linguística dava conta da teoria e descrição, a Linguística Aplicada daria conta do ensino.

Dentre os aspectos a serem destacados pela Linguística Aplicada pode-se citar a produção de textos, a leitura de textos e a alfabetização que antes não se posicionavam de uma forma importante no ensino de língua, uma vez que este priorizava o estudo da gramática tradicional na perspectiva da prescrição da norma padrão.

A produção de textos passou a ser entendida como resultado de leituras prévias sobre o tema, ou seja, seria necessário um processamento das leituras para a produção de um texto que tivesse clareza do interlocutor e do contexto situacional de produção.

A leitura de textos prioriza o trabalho de tornar o leitor, até então encarado como passivo, em leitor ativo, ou seja, o que mobiliza e potencializa a criticidade interagindo com o autor e o tema.

A alfabetização começa a se posicionar além da aprendizagem do alfabeto, a relação do som com a representação gráfica e a psicomotricidade. Os aspectos relacionados a cultura, o contexto social e o contexto situacional passam a compor em boa medida o que se denomina de letramento, pois esses aspectos estão diretamente relacionados com a formação de leitores críticos.

Portanto, a Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas muito contribuiu em todo esse processo de desenvolvimento do ensino-aprendizagem, pois acrescenta os aspectos acima relacionados às proposições de Mattoso Câmara Jr.

Letramento

O letramento é uma vertente de estudo que trata do processo de aquisição de linguagem, no qual o sujeito em seu processo de formação vai adquirindo e desenvolvendo a sua capacidade de utilizar a linguagem para ampliar as suas condições de interagir em diversos contextos sociais. Embora os estudos apresentem enfoques com distintas orientações teóricas, o letramento é visto como um evento que qualifica a formação dos sujeitos no que diz respeito à produção e leitura de textos.

Os estudos do Letramento enfocam dois posicionamentos sobre a relação entre alfabetização e letramento. O primeiro defende a posição de que a Alfabetização e o Letramento são dois processos distintos: a alfabetização é individual de aquisição de escrita e leitura, enquanto o Letramento seria um processo que considera as práticas sociais de usos da escrita e da leitura entendendo que o sujeito está inserido nessas práticas (processos interativos). O segundo defende a posição de que a alfabetização contém o letramento, entendendo que a alfabetização é um processo bem amplo. Isto quer dizer que a criança já possui experiências com a língua usando-a no cotidiano e, mesmo antes de seu ingresso na escola já desenvolve a percepção sobre a escrita e a leitura. Essa experiência se constitui como uma das bases para iniciar o processo de alfabetização.

O fato é que os enfoques sobre o Letramento são um aprofundamento e uma ampliação da qualificação do ensino-aprendizagem de línguas, uma vez que não entende o processo de alfabetização como algo mecânico ou aprendizagem de uma tecnologia, mas sim como uma prática social que se caracteriza pela instrumentalização do sujeito para ampliar e qualificar a sua inserção e intervenção na sociedade.

O problema que se apresenta é a prática social de leitura e escrita na escola, se esta é suficiente ou não para uma prática qualitativa nos outros grupos sociais que o sujeito interage, ou seja, na sociedade em sentido amplo. Angela Kleiman (2008) diz que: “[...] o fenômeno do letramento, então, extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita”. Assim, o ensino na escola circunscreve apenas algumas práticas de uso da escrita e da leitura.

Magda Soares (2009) amplia a dimensão do Letramento como “resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita; o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais”. Nesse sentido, é possível afirmar que escola tem a função de desenvolver a mais ampla experiência possível no processo de letramento, inserindo o sujeito da aprendizagem nos diversos contextos de produção e usos da escrita e da leitura, de modo que possa adquirir gradativamente habilidades de produção e leitura de textos para utilização nos processos interativos da sociedade.

Portanto, é importante ter a clareza de que a experiência escolar possui características distintas da experiência social em sentido amplo. E assim, é possível afirmar que a escola não poderia dar conta das experiências dos sujeitos em outras instancias sociais e, dessa forma, a escola possui limitações no ensino de escrita e leitura e no desenvolvimento de habilidades para uma prática social ampla. Entretanto, é nela (escola) que os sujeitos possuem as condições de uma aprendizagem sistemática e reflexiva sobre o desenvolvimento dessas habilidades.

Texto

O texto é a construção lingüística composta e organizada por palavras, orações, períodos e parágrafos. É o campo de estudo da Linguística Textual que surge a partir da década de 60 do século XX como parte do desenvolvimento das investigações sobre os estudos gerais da linguagem como objeto de investigação científica.

A primeira etapa consistiu em empregar uma análise gramatical do texto. As relações anafóricas, por exemplo, foram empregadas para analisar os elementos que constituem o texto. Assim, entendia que os elementos gramaticais na análise sintática da oração ou do período também precisavam ser compreendidos nas suas relações na produção do sentido.

Em uma segunda etapa o contexto de produção do texto foi levado em consideração, uma vez que somente o aspecto formal não poderia dar conta da compreensão/interpretação do texto. Nesse sentido, os fatores pragmáticos passaram a ser considerados no processo de análise, sobretudo porque incorpora elementos como o contexto de produção, os interlocutores e seus lugares culturais e, ainda o conteúdo referencial do texto produzido.

Em uma terceira etapa foi incorporado e potencializado um conjunto de fatores relacionados ao entendimento de conhecimento e formação cultural, sendo tanto um como outro constituídos histórica e socialmente. Isto quer dizer que, além dos elementos gramaticais e pragmáticos, o conhecimento prévio e a cultura dos interlocutores passaram a compor as condições necessárias para a elaboração do texto.

Nesse sentido, a produção do texto está condicionada pelo conhecimento lingüístico (léxico e gramática); pelo conhecimento de mundo; pelo conhecimento do conteúdo referencial; pelo conhecimento do contexto social no qual o texto é produzido e pelo conhecimento do tipo de texto. O conjunto de todos esses elementos tornou a Linguística Textual um campo de investigação que muito veio a contribuir no ensino de língua, sobretudo porque a unidade fundamental e significativa no ensino passa a ser o texto, apesar da complexidade que envolve todo o processo de formação nos cursos de Letras e na educação básica.

A Linguística Textual, assim, muito contribuiu para que se compreendesse o texto e a composição de sua estrutura. O tópico discursivo, o encadeamento e as estratégias de construção foram itens fundamentais que, incorporados ao ensino de língua, aprimoraram tanto a produção quanto a leitura dos textos em sala de aula. Além disso, abriu o espaço para a sistematização do ensino dos gêneros textuais e as suas condições de produção.

Discurso

Em linhas gerais o discurso é uma construção linguística inscrita no contexto social. O discurso seria um determinado pronunciamento do sujeito em suas interações cotidianas com outros sujeitos, entendendo que todos pertencem ao grupo social, em sentido amplo.

Embora em um primeiro momento o grupo social seja entendido como sociedade, é preciso destacar que a sociedade em si é composta por vários grupos sociais que atuam em sintonia com os seus interesses e necessidades. A produção dos discursos está atrelada aos conteúdos referenciais próprios e característicos do centro de interesse de um determinado grupo.

A Análise do Discurso, por exemplo, apresenta alguns pressupostos que muito contribuem para uma compreensão mais significativa do discurso. Destaca que as condições de produção são muito importantes, tanto ou mais que as questões gramaticais. Sendo assim, leva-se em consideração aspectos externos que constituem os processos interativos: a história, a organização social, a cultura e a ideologia. Isto quer dizer que o saber do sujeito não é só linguístico, mas também histórico, social e ideológico.

A Análise do Discurso entende que as condições de produção são caracterizadas pelos elementos presentes no processo de produção do discurso: o contexto histórico-social amplo e restrito, o grupo social dos interlocutores, o contexto situacional, o conceito que os interlocutores tem de si mesmos e do conteúdo referencial do discurso produzido. Pode-se afirmar que esses elementos arrolados fazem parte do conjunto de itens necessários para proceder a leitura do texto (discurso).

A Análise do Discurso também apresenta alguns aspectos importantes que devem ser considerados: A formação discursiva e a formação ideológica. A primeira caracteriza-se pelo que se é autorizado a dizer no lugar e no grupo social histórica e culturalmente determinado. Por exemplo, o discurso de um evangélico em seu grupo social precisa estar de acordo com o que está previsto na composição histórica do discurso evangélico, com todos os seus conteúdos referenciais. Caso contrário, se um evangélico profere um discurso católico, este não será reconhecido e “aceito” no grupo social em questão. O segundo, formação ideológica, caracteriza-se como atitudes e representações que os interlocutores constituem de si, dos outros e do conteúdo referencial, sobretudo porque tais representações estão relacionadas com o grupo social e seus interesses nas relações de poder que se estabelecem entre esses grupos sociais. Por exemplo, na luta política temos as formações ideológicas do tipo capitalista, socialista, neoliberal, social democrata, etc.

Importante destacar ainda, que a Análise do Discurso empreende um esforço significativo no campo ideológico, ou seja, em caracterizar no conteúdo referencial a ideologia do grupo social que profere um determinado discurso, sobretudo em função dos eventos políticos ocorridos na década de 60 (século XX): contestação da ditadura militar no Brasil e nas manifestações contundentes dos estudantes universitários ocorridas na França.

Outro fator significativo a ser destacado diz respeito à presença de outras vozes presentes no discurso do sujeito. Isto quer dizer que o sujeito, do seu lugar de discurso e de ideologia, produz um discurso constituído nas relações com os outros, sobretudo porque todos nós nos constituímos nas relações que travamos com os outros de nosso grupo social e de outros grupos sociais.

Dessa forma, a AD contribui no ensino de língua por focar aspectos presentes no processo discursivo que, sem dúvida, amplia a qualidade de interpretação e compreensão dos textos produzidos nas interações.

Letramento e discurso

A relação entre os tópicos aqui assinalados, em linhas gerais, constitui um processo de desenvolvimento e qualificação no ensino de língua. Dos estudos da expressão oral e escrita à análise do discurso, depreendemos o Letramento e o Discurso como tópicos significativos para o que aqui esboçamos. Embora os elementos constituintes tanto do Letramento quanto do Discurso sejam importantes, não são fundamentais se considerarmos a amplitude de todo o espectro do ensino de língua. Entretanto, dada a atual conjuntura social, econômica e política, entendemos como significativo estabelecer essa relação como uma opção política.

Apesar de o Letramento apresentar dois pontos de vista sobre a aquisição de linguagem, um mostrando os lugares distintos da Alfabetização e do Letramento e outro mostrando a integração entre os dois, os enfoques são bastante pertinentes e contribuem para o debate. O que aqui se esboça leva em consideração esses dois pontos de vista, uma vez que circunscrevemos a aquisição de linguagem em si como o ponto que estabelece a relação com o discurso. Chamamos de Letramento porque entendemos aqui que é uma referência que engloba os estudos mais significativos sobre a aquisição de linguagem.

No que se refere ao discurso e aos estudos da AD, delimitamos as condições de produção, a formação ideológica e a noção de polifonia ou outras vozes presentes no discurso do sujeito ou enunciador.

Letramento: aspecto político

O aspecto político do Letramento se verifica em duas instancias: na política educacional e no conteúdo referencial no ensino de língua. O primeiro é pautado no conjunto de interesses do grupo social detentor do poder político de Estado, isto é, se o poder de Estado é exercido pela burguesia (grupo controlador dos meios de produção e financeiro), esse Estado precisa de Instituições que coloquem o Regime Político como um todo a serviço da manutenção do Estado “burguês”. Portanto, a Escola – parte que compõe o sistema educacional – é pensada, implantada e gestada de acordo com o que prevê o sistema educacional. Soma-se o fato de que as políticas educacionais são elaboradas em conformidade com o sistema educacional.

O sistema e a política educacionais são caracterizados por uma burocracia ou regras de funcionamento: leis, espaço físico, organização administrativa, tempo diário de funcionamento, hierarquias, composição da sala de aula, disciplina, atribuições de cada profissional, atribuições do aluno, etc. Chama-nos a atenção o fato de que, se a sociedade é composta de classes e que uma determinada classe possui privilégio e outra(s) não, o funcionamento de todo o sistema e toda a política é montado em conformidade com a estrutura social. A classe detentora do poder de Estado possui todas as condições para um Letramento adequado, independente da orientação política, enquanto as classes que não possuem o poder de Estado (médica e trabalhadora do campo e da cidade) não possuem as mesmas condições de um Letramento, sobretudo por questões de ordem econômica.

No que tange ao conteúdo referencial deparamo-nos, em linhas gerais, com aspectos relacionados ao conteúdo de ensino e a metodologia, sendo o primeiro relacionado ao que deve ser ensinado e o segundo ao como deve ser ensinado.

O conteúdo de ensino no Letramento (aquisição de linguagem) é composto do alfabeto e o domínio da tecnologia para conhecê-lo e utilizá-lo, entendendo que é utilizado para a escrita das letras, das sílabas, das palavras, das frases, das orações, dos períodos e dos textos. Portanto, tal conhecimento habilita o sujeito para utilizar a modalidade escrita tanto na leitura quanto na produção dos textos nas interações sociais.

Quanto às formas de ensinar, deparamo-nos com algumas correntes metodológicas que, de uma maneira ou de outra, habilitam os sujeitos aprendentes. No processo histórico da nossa geração, tanto o **método sintético** (método alfabético – a base é a letra; método silábico – a base é a sílaba e método fônico – a base é a sonoridade); quanto o **método analítico** (método da palavração - base é a palavra – explora os sons de uma determinada palavra, método da sentencição – a base é a sentença – explora uma sentença ou frase inteira e o método global – a base é o texto — explora pequenos textos inteiros – pequenas histórias) atingem o objetivo central em seu aspecto formal. Entretanto, se considerarmos o aspecto político em sentido estrito, a opção entre um ou outra metodologia é reveladora de um estágio de desenvolvimento da unidade educacional, sobretudo porque as unidades que trabalham na perspectiva do método analítico global, em boa medida, inscrevem o aluno no universo textual, pois o referido método entende que a produção/leitura de texto é o produto das interações, é o que efetivamente se dá nestes processos. A letra, a sílaba, a sonoridade, a palavra e a sentença são destituídas de significados ou de efeitos de sentido, uma vez que tais efeitos fazem parte das interações, o que por sua vez se dá na produção/leitura dos textos.

Nesse sentido, o ensino-aprendizagem da escrita a partir do texto pode ser entendido e desenvolvido para que o aluno compreenda e exercite a interação utilizando a modalidade escrita desde o início do seu aprendizado.

Discurso: aspecto político

Tendo como base a Análise do Discurso, circunscrevemos a formação discursiva, a formação ideológica e a polifonia como os elementos mais significativos para o que aqui se esboça, isto é, a relação entre Letramento e Discurso.

Ao considerarmos a formação discursiva como um conjunto de idéias e valores próprios de um determinado grupo social, entendemos que o grupo em questão se organiza na assunção de uma determinada identidade. As suas práticas discursivas funcionam no sentido de se afirmar costumes, hábitos, visões de mundo, comportamentos, etc. Em tópico anterior ilustramos com o discurso evangélico, mas poderíamos ilustrar com o discurso escolar, que aqui é o que nos interessa.

O que chamamos aqui de discurso escolar está diretamente relacionado com o discurso historicamente proferido na sociedade brasileira constituída em classes sociais em que a classe burguesa detém o poder de Estado. Dessa forma, o grupo social de poder idealizou, implantou e, até os dias atuais, está na administração/gestão da escola, o que o faz produzindo discursos que pautam as concepções de escola, de ensino-aprendizagem, de conteúdo, de currículo, etc. São discursos que caracterizam a escola desde o tipo de espaço físico até os comportamentos e atribuições daqueles que atuariam nesse espaço.

No que tange à formação ideológica, podemos ressaltar que os discursos proferidos no âmbito escolar reforçam e/ou se adaptam ao conjunto de representações do grupo social detentor do poder de Estado que no nosso caso, é a burguesia e o modelo econômico é capitalista. Portanto, a formação ideológica no âmbito escolar constitui-se como parte das representações de mundo que o grupo social detentor do poder de Estado veicula em todas as Instituições do Estado.

A Escola é, dentre os espaços institucionais, aquele que também reproduz, em certa medida, os valores e afirmação da organização social e econômica capitalista. As relações de todos os atores sociais na escola estão determinadas pelas condições objetivas e concretas que regem o referido modelo social constituído de classes sociais.

Quanto à polifonia, destaca-se que os discursos produzidos se apóiam em outros discursos historicamente proferidos por diversos grupos sociais. Os produzidos na atual sociedade brasileira se constituem em uma espécie de reconfiguração dos já produzidos, cuja finalidade é o reforço das representações da burguesia, sobretudo se levarmos em conta a necessidade desta classe permanecer no poder de Estado.

No golpe de estado de 1964, por exemplo, havia o discurso do perigo comunista para justificar a tomada do poder de governo. No golpe de estado de 2016, dentre os discursos que justificavam o golpe, também foi utilizado o mesmo discurso do perigo comunista. No âmbito escolar, já em 2016 veiculou-se o discurso em defesa da Escola sem partido com parte da justificativa do golpe para afastar o perigo comunista. Nesse sentido, observa-se que o grupo social detentor do poder de Estado reconfigura os discursos como forma de manutenção de suas representações.

Letramento e Discurso: aspectos políticos necessários ao ensino de linguagem

O letramento entendido como um processo de aquisição de linguagem, no qual o sujeito ingressa nas etapas de conhecimento do mundo natural e mundo social, uma vez que são as duas únicas instâncias com as quais o ser humano se relaciona, destaca-se que tal processo precisa ser compreendido em sua dimensão humana, ou seja, se o ser humano necessita da natureza para suprir as suas necessidades de sobrevivência, o que é utilizado da natureza serve para todos os indivíduos do grupo social, pois as condições de todos são mesmas. O aprendizado da linguagem é uma dessas necessidades fundamentais, pois materializa o processo de desenvolvimento da consciência do que todo o grupo social precisa para uma vida qualitativa.

A materialidade sobre a qual nos referimos na linguagem é o próprio discurso, ou seja, o discurso é produzido com a matéria prima: linguagem. Sendo assim, o aprendizado “letramento – discurso”, além de ser uma condição fundamental para a vida humana, é também um processo de conhecimento e intervenção no mundo natural e no mundo social, sobretudo com a finalidade de qualificar essas relações.

Entretanto, o que observamos na constituição histórica dos grupos humanos foi um conjunto de conhecimentos que condicionaram as relações desiguais tanto com o mundo natural quanto com o mundo social. A intervenção do ser humano no mundo natural utilizou os recursos da natureza, seja a matéria prima seja a matéria prima transformada (tecnologia), não para a qualificação da vida de todo o grupo social, mas de uma determinada parte desse grupo. Se, por hipótese, no “início” havia a consciência de que o mundo natural deveria suprir a necessidade de todo o grupo, a história tratou de superar essa consciência.

Chegamos ao século XXI com um acúmulo extraordinário de conhecimentos tanto do mundo natural quanto do mundo social, e apesar disto, permanecemos sem atender a necessidade de todos os seres humanos do grupo social. Este, ao longo da história, dividiu-se entre os que controlam a produção de tudo que necessitamos e aqueles que efetivamente produzem o que necessitamos. Contraditoriamente, aqueles que de fato produzem, não usufruem dos produtos que atendem as suas necessidades.

Nesse sentido, se levarmos em consideração que o mundo já produz tudo para suprir integralmente a as necessidades de todos, faz mais do que sentido uma educação que promova um conhecimento que transforme as relações atuais, conforme nos referimos anteriormente, em relações nas quais aqueles que de fato produzem assumam o controle da produção, o que exigirá um letramento que se apóie na produção de um discurso que redimensione o conhecimento tanto do mundo natural quanto do mundo social.

Enfim, há a urgente tarefa de proceder a uma migração do atual discurso proferido na escola caracterizado pela adequação ao que se entende hoje por conhecimento e por educação para um discurso que profira, pelo menos, a necessidade de mudança de concepções e metodologias sobre o conhecimento e sobre a ciência.

Considerações finais

Neste artigo apontamos o início de uma reflexão que será aprofundada em outros ensaios. Destacamos que há uma possibilidade concreta de articulação entre os princípios do Letramento com os da Análise do Discurso para se efetivar em todas as escolas um ensino-aprendizagem que reposicione as Ciências Naturais e as Ciências Sociais/Humanas.

Consideramos que as Ciências Naturais desenvolvem um conhecimento sobre a natureza e a tecnologia para o atendimento integral da necessidade de todos os seres humanos, enquanto as Ciências Sociais/Humanas desenvolvem um conhecimento sobre o ser humano e a sua vida social, cuja finalidade aqui seria a qualificação e aprimoramento das relações humanas na manutenção do atendimento das necessidades de todos.

A síntese aqui tratada sobre os conceitos e enfoques do ensino de linguagem é uma pequena amostragem dos significativos estudos já realizados e que ainda se encontram em desenvolvimento neste ou aquele aspecto. Importante ressaltar que a opção por um ou outro enfoque pode resultar em uma contribuição significativa no ensino de linguagem, apesar das limitações presentes no sistema educacional brasileiro.

A opção política esboçada é resultado de uma pesquisa e reflexão que procuram estar em sintonia com a dura realidade do nosso povo e de todos os povos que se encontram nas mesmas condições, ou seja, sem o atendimento integral de suas necessidades integrais para uma vida digna, pois só mesmo assim o ser humano poderá desenvolver inúmeras potencialidades que ora estão interdidas.

Referências

- BAKHTIN, Mikail. Marxismo e filosofia da linguagem. 12ª ed, São Paulo: Hucitec, 2006.
- BRITTO, Luiz Percival Leme de. Contra o consenso. Campinas: Mercado de Letras, 2009.
- FRANCHI, Carlos. Criatividade e gramática. Trabalhos em lingüística aplicada, Campinas, nº09, pp. 5-45, 1987.
- FRANCHI, Carlos. Linguagem: atividade constitutiva. Campinas: Parábola Editorial, 2011.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.
- _____. Pedagogia da indignação. São Paulo: Editora Unesp, 2000.
- _____. Pedagogia da autonomia. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- _____. Política e educação. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- _____. Educação como prática da liberdade. 50ª ed. São Paulo: Cortez, 2019.
- _____. Educação e mudança. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- GERALDI, João Wanderley. (org.) O texto na sala de aula. São Paulo: Ática, 1999.
- _____. Portos de passagem. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- _____. Linguagem e ensino. Campinas: Mercado de Letras, 2006.
- _____. A aula como acontecimento. São Paulo: Pedro e João ed. 2015.
- GNERRE, Maurizio. Linguagem, escrita e poder. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- ILARI, Rodolfo. A lingüística e o ensino da língua portuguesa. São Paulo: Martins Fontes, 1985.
- KLEIMAN, Ângela B. A formação do professor. Campinas: Mercado de Letras, 2009.
- KLEIMAN, Ângela B. (Org.). Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 2008. 294 p.
- LAJOLO, Marisa. Do mundo da leitura para a leitura do mundo. São Paulo: Ática, 1993.
- POSSENTI, Sírio. Questões para analistas do discurso. SP: Parábola, 2009.
- SABATO, Ernesto. Homens e engrenagens. Campinas: Papyrus, 1993.
- SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. 124p

HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS NA EDUCAÇÃO: FATORES ESSENCIAIS ÀS RELAÇÕES NO CONTEXTO DA SALA DE AULA

Camille Santana Gomes²
Kenedy Martins Miné³

Resumo

Esse artigo tem como objetivo apresentar um panorama teórico a respeito de aspectos socioemocionais no contexto da educação no Brasil, com foco nas relações entre atores humanos no âmbito da sala de aula. A Fundamentação Teórica está alojada no campo interdisciplinar das Ciências da Educação, especialmente em trabalhos acadêmicos que versam sobre aspectos da psicologia da educação nos domínios da educação formal. O tipo de pesquisa é bibliográfico, partindo da premissa de que foram colocadas diferentes percepções teóricas em confluência. O ambiente educacional pode ser um local adequado para compreender e refletir sobre os aspectos socioemocionais daqueles que ocupam aquele espaço.

Palavras-chave: Competências Socioemocionais. Educação Socioemocional. Inteligência Cognitiva.

Resumen

Este artículo tiene como objetivo presentar un panorama teórico de los aspectos socioemocionales en el contexto de la educación en Brasil, centrándose en las relaciones entre los actores humanos dentro del aula. La Fundamentación Teórica se aloja en el campo interdisciplinario de las Ciencias de la Educación, especialmente en trabajos académicos que tratan aspectos de la psicología educativa en los dominios de la educación formal. El tipo de investigación es bibliográfico, partiendo de la premisa de que se conjugaron diferentes percepciones teóricas. El ambiente educativo puede ser un lugar propicio para comprender y reflexionar sobre los aspectos socioemocionales de quienes ocupan ese espacio.

Palabras clave: Habilidades Socioemocionales. Educación Socioemocional. Inteligencia Cognitiva.

Introdução

Há tempos dentro das instituições de ensino que o foco sempre esteve voltado às políticas públicas e às atividades pedagógicas, fato esse que compõe as atividades pertinentes ao seu papel social enquanto instituição escola. Não obstante, o que se observa é que no âmbito cognitivo pouco se valorizou o desenvolvimento da situação emocional daqueles com desenvolvem suas atividades dentro desse ambiente tão cheio de adversidades. Entretanto, atualmente, se percebe que não adianta ter um intelecto impecável e não ser criativo, saber lidar com conflitos e gerenciar suas emoções.

²Graduada em Pedagogia pela Faculdade para o Desenvolvimento Sustentável da Amazônia (FADESA). Docente da rede privada de ensino em Parauapebas-PA. Gestora da franquia educacional Super Cérebro de Parauapebas.

E-mail: camillesantanag2011@gmail.com.

³ Mestre em Ciência da Educação pela Universidade Estácio de Sá (UNESA). Docente da Rede Municipal de ensino em Parauapebas-PA. Membro da Comissão Própria de Avaliação (CPA) da Faculdade para o Desenvolvimento Sustentável da Amazônia (FADESA). E-mail: kenedyminee@hotmail.com.

Essa visão ressalta a ideia de que o indivíduo é formado por diversas habilidades e desenvolver apenas uma não o tornará produtivo e habilitado a se desenvolver plenamente, por isso, torna-se evidente que as instituições de ensino precisam direcionar seus alunos a desenvolver não apenas suas habilidades intelectuais, mas também as habilidades socioemocionais

A partir de 2020, quando o mundo entrou em colapso com o advento da COVID-19, a população sentiu a importância de saber gerenciar as emoções. O período de isolamento, que veio com o objetivo de preservar a vida física, acabou prejudicando muitas vidas emocionais de acordo com a Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento (2021). Essa realidade afetou tanto adultos como crianças e deixou feridas profundas em toda a sociedade.

Frente a esse caos, a necessidade de se ter inteligência emocional – sendo capaz degeri-la – se tornou muito notória e deve ser buscada de forma emergente, por todas as idades, a fim de amenizar essas marcas deixadas pela pandemia e preparar os indivíduos para lidarem com quaisquer desafios que vierem no futuro. Afinal, a realidade do mundo mudou e o futuro se torna cada vez mais incerto, exigido de cada indivíduo a capacidade de exercer a resiliência, ter autodisciplina e controle emocional.

O termo que precisa ser destacado é: “pleno desenvolvimento”, no qual se refere à formação integral do indivíduo e nesta está inserido o desenvolvimento das habilidades cognitivas e emocionais, justificando assim a relevância dessa reflexão, mostrando o quão o relevante e necessário essa análise para os dias atuais. Afinal, se o pensamento é formar uma geração proativa, com profissionais mais capacitados, a pedra fundamental precisa ser lançada na educação básica e a mesma está atrelada como desenvolvimento socioemocional.

Em suma, analisar a realidade da educação socioemocional permite investigar o preparo dos professores para trabalhar questões socioemocionais em sala de aula. Isso, por sua vez, aponta a visão dos mesmos sobre a importância da aplicação de aulas de educação socioemocional, analisa as práticas adotadas pelas escolas para aplicação da educação sócio emocional e investiga se há resultados positivos na forma como as competências socioemocionais estão, de fato, sendo aplicadas no cotidiano. Neste sentido, favorece a criação de um novo conceito que venha favorecer o seu trabalho, quando não observados tais pontos, traumas que, não bem administrados, acarretam problemas de saúde, problemas psicológicos etc.

Inteligência Emocional x Inteligência Cognitiva

O ponto de vista de que não existe apenas um tipo de inteligência é muito bem defendido pela Teoria das Inteligências Múltiplas, de Gardner (1994), na qual ele confronta a ideia de que a inteligência humana pode ser medida por um único modelo de avaliação, determinando a partir deste o Cociente de Inteligência (QI). Com base nisso, Gardner (1994) apresenta as oito inteligências: Naturalista, Musical, Lógico-matemática, Interpessoal, Corporal-cinestésica, Linguística, Intrapessoal e Espacial. Sendo todas presentes em cada ser humano, porém cada um apresenta um nível de desenvolvimento específico em cada uma destas áreas.

Contemporâneo ao estudo de Gardner, surgem vários pesquisadores que elaboram modelos de inteligência emocional e passam a publicar suas ideias. Os primeiros a proporem este conceito foram Peter Salovey e John Mayer, quando publicaram em 1990 um artigo intitulado “Inteligência Emocional: imaginação, cognição e personalidade”. Logo após surge Goleman, que passa a fazer seus próprios questionamentos e pesquisas criando seu próprio modelo de IE (Inteligência Emocional).

A fim de obter dados mais precisos, foram realizadas diversas pesquisas neurológicas por meio do método conhecido como padrão-ouro. Esse método, em neuropsicologia, identifica as áreas cerebrais associadas a comportamentos e funções mentais específicos por meio do estudo de lesões, ou seja, analisa as sequelas de comportamento proveniente de lesões em lugares específicos do cérebro. Desta forma pode-se comprovar que a inteligência emocional reside em áreas cerebrais distintas das do QI (GOLEMAN, 2012b, p.12).

Goleman (2012b) relata que em seu primeiro ano de faculdade, ao observar o baixo rendimento profissional de um aluno que em seu período escolar alcançava as maiores notas, passou a questionar-se se o QI por si só era realmente capaz de explicar o sucesso de uma carreira. Isso, por sua vez, baseia o sucesso em notas de teste de conhecimento, o que não haveria explicação para o fracasso profissional deste aluno.

A partir do questionamento de Goleman (2012b), esta vasta pesquisa foi se fortalecendo e dando abertura para novas buscas e testes, a fim de entender de maneira mais clara e objetiva qual a relação da inteligência emocional com o desempenho integral do indivíduo em todas as áreas de atuação.

Olhando por esse prisma, é oportuno citar que a LDB (1996) define que todos possuem o direito de ter uma educação que o qualifique para o trabalho. Ao definir que a qualificação profissional é ponto a ser alcançado, pressupõem-se que a meta é formar bons profissionais, os quais tenham as mesmas condições de se desenvolverem e alcançarem o topo dentro de suas esferas profissionais. Ao analisar novamente o questionamento de Goleman quando presenciou a decadência profissional de um aluno de sua faculdade, nota-se que para alcançar a meta proposta pela LDB, é necessário ir além do desenvolvimento cognitivo.

ParaCury (2015):

o DNA de um excelente profissional é esculpido no terreno da educação, elaborado nos solos dos conflitos, forjado no calor dos desafios, esculpido no terreno da fragilidade. No passado, ser um bom profissional era suficiente para ter segurança, obter regalias, atingir metas. Hoje, as sociedades capitalistas passam por transformações tão rápidas e agressivas que, para se ter segurança e saúde psíquica, não basta ser bom, é necessário atingir a excelência. (CURY, 2015, p. 235).

Seguindo essa premissa de que é necessário ser excelente para conseguir sobreviver na árdua disputa que é o mercado de trabalho atual, há algumas características específicas que fazem os profissionais se destacarem. Goleman (1999, p. 44) realizou centenas de entrevistas e avaliações em empresas de vários ramos, desde centros médicos e gigantescas firmaspetroquímicas, os pontos cruciais para se trabalhar nessas empresas envolvia conhecimento técnico especializado e aptidões analíticas além de habilidades interpessoais, inovação, liderança eficaz, montagem de parcerias, autoconfiança, flexibilidade, vontade de realizar, orientação para o serviço, senso de trabalho em equipe e cooperação, exercício da influência e capacidade para promover o desenvolvimento de outros.

A revista digital Época Negócios, publicou em 2021 uma pesquisa realizada pelo palestrante e escritor best-seller Andrea Iorio, na qual foram coletados dados de 264 RHs de empresas brasileiras que possuem mais de 500 funcionários. O objetivo era compreender como as competências humanas vêm sendo enxergadas e abordadas pelas organizações apontando o nível de exigência que as mesmas possuem em analisar esses fatores.

Um dos dados apontados pela pesquisa, revela que para 93% dos RHs pesquisados, é preferível o candidato ter competências socioemocionais bem desenvolvidas, mesmo sem conhecimento técnico suficiente, do que possuir auto nível de conhecimento técnico e deixar a desejar nas chamadas *soft skills* (competências socioemocionais).

Em outra pesquisa, Goleman (1999, p. 45) analisando modelos de competência, de 181 funções diferentes em diversas empresas, chegou à conclusão de que as gerências das organizações consideravam que “67% das capacidades essenciais para um desempenho eficaz eram competências emocionais” e não competências cognitivas e técnicas.

Claudio Fernández-Aráoz, encarregado de caça a executivos em toda a América Latina, trabalhando no escritório em Buenos Aires da *Egon Zehnder International*, comparou 227 executivos altamente bem-sucedidos com 23 que haviam fracassado em seus empregos. Descobriu que os gerentes que haviam fracassado possuíam, quase todos, QI elevado e alto grau de conhecimento especializado. Em todos os casos, a deficiência fatal estava na área da inteligência emocional – arrogância, excesso de confiança no vigor cerebral, incapacidade de se adaptar a mudanças econômicas ocasionalmente desorientadoras na região e desprezo pela colaboração ou pelo trabalho em equipe. (GOLEMAN, 1999, p.56).

Todas essas pesquisas encontram o mesmo resultado: a IE é fundamental para o desenvolvimento e aprimoração das habilidades inter e intrapessoais em especial para proporcionar sucesso na área profissional, desta forma, fica claro que precisa ser desenvolvida tanto quanto a inteligência cognitiva, não deixando apenas para a vida adulta, mas iniciando-se ainda durante o período de vida escolar.

Segundo Goleman (2012b, p. 9), a Inteligência Emocional pode ser classificada em quatro grupos: autoconsciência; autogestão; gerenciamento de relacionamentos; consciência social. Dessa forma o domínio desta inteligência permite ao indivíduo entender a si próprio, identificando suas potencialidades e fraquezas, podendo a partir daí gerenciar seus pensamentos e atitudes, afetando não apenas a ele próprio, mas também àqueles que o cercam, além de o capacitar a ser inteligente emocionalmente, saber qual o seu papel na sociedade e agir de forma a contribuir para o desenvolvimento desta.

Todo indivíduo com plena saúde neural, nasce com as mesmas capacidades de desenvolver sua inteligência emocional, basta que cada habilidade seja estimulada corretamente. “Todas as capacidades de inteligência emocional se desenvolvem no currículo da vida, a partir da infância – mas o SEL (aprendizagem social/emocional) dá a cada criança uma oportunidade igual de dominá-las”(GOLEMAN,2012b, p. 104).

É possível obter resultados positivos independentemente da idade que esse processo seja iniciado, porém melhores e mais rápidos resultados são gerados quando se inicia pela base. “Se precisamos melhorar em uma coisa ou outra, podemos fazer isso a qualquer momento. Mas porque não dar a toda criança uma vantagem inicial nessas habilidades na vida?” (GOLEMAN, 2012b, p.104).

É inquestionável a capacidade que as crianças possuem de assimilação de novos conhecimentos e a potencialidade que carregam de se desenvolverem constantemente em todas as áreas, desde que recebam estímulos. Por isso a inteligência emocional deve estar diretamente ligada ao processo de escolarização básica a fim de maximizar suas chances de sucesso formando o indivíduo por completo.

Habilidades Socioemocionais

Desde a criação do homem que as emoções estão presentes no dia a dia, indo do medo à alegria, do amor ao ódio, da empatia ao egoísmo. Portanto, desde os primórdios as habilidades emocionais formam as relações e completam o ser humano. Porém, somente neste século estas questões estão vindo à tona e começou a notar-se a importância de se aprimorar as competências socioemocionais, tudo isso devido a transformação drástica que a sociedade sofreu desencadeando uma mudança incisiva na forma com que o homem passou a se ver e se relacionar.

Na Idade Média, a desnutrição física era dramática; hoje, a desnutrição emocional é espantosa. Na Idade Média, se matava com espada; hoje, na era digital, se mata com palavras, com a crucificação da imagem, com cyberbullying. Na Idade Média, se escravizava o corpo; na era digital, a emoção. Na Idade Média, os ricos se protegiam atrás das muralhas; hoje, na era digital, ricos e pobres não têm proteção, sua emoção frequentemente tem sido terra de ninguém: um olhar atravessado infecta o dia; uma ofensa, o mês; uma traição destrói uma vida. Na Idade Média, os inimigos vinham de fora, eram concretos; hoje, o *Homo sapiens* digital, quando não tem inimigos reais, os cria em sua própria mente. Um desses inimigos é o medo do futuro. (CURY, 2019, p.17)

Nesta analogia entre passado e presente, Augusto Cury pretende mostrar como a era digital tem destruído emocionalmente toda uma geração. Não há nenhum ponto em que não sejam afetados ou não estejam expostos como vitrines que esbanjam suas imperfeições e particularidades emocionais.

Mesmo que os estudos mais aprofundados sobre o assunto tenham se iniciado por volta da década de 90, somente em 2017 com a publicação da nova BNCC (Base Nacional Comum Curricular) as escolas brasileiras foram obrigadas a ter um olhar mais direcionado para o desenvolvimento dessas habilidades, agora intituladas socioemocionais.

A BNCC em si é um documento norteador para que as escolas possam elaborar seus currículos decidindo a melhor forma de contemplar as competências propostas pela Base Nacional. Ao todo são dez competências, de forma geral as cinco primeiras podem ser sintetizadas, em ordem, da seguinte forma: conhecimento, pensamento crítico, repertório cultural, comunicação e cultura digital. Já as cinco últimas, de forma um pouco mais detalhada, porém ainda sucinta, podem ser especificadas da seguinte maneira:

6. Trabalho e projeto de vida: compreensão das relações do mundo do trabalho e tomadas de decisões alinhadas ao projeto de vida profissional, pessoal e social;
7. Argumentação: estímulo à argumentação com base em informações e fatos confiáveis para negociar, formular e defender pontos de vista e ideias;
8. Autocuidado e autoconhecimento: reconhecimento das próprias emoções e das emoções do outro para cuidar da saúde física e mental e manter relações saudáveis;
9. Empatia e cooperação: exercício de diálogo, empatia, cooperação e resolução de conflitos, fazendo-se respeitar e promover o respeito ao outro;
10. Responsabilidade e cidadania: estímulo à ação pessoal e coletiva com responsabilidade, autonomia, resiliência, flexibilidade e determinação. (CURY, 2018, s/p).

Nota-se que o termo Educação Socioemocional não aparece escrito explicitamente na proposta pedagógica da BNCC, contudo, as competências gerais da Educação Básica, são correspondentes a ESE. As seis últimas competências ressaltam muito bem a necessidade de ensinar para os alunos a importância de preservar a saúde mental, a fim de estimulá-los a ter cuidado com si próprios e suas emoções, assim como enxergar melhor o outro de forma empática, com respeito e valorizando sempre a cooperação, sendo capaz de se expressar, além de ser flexível e resiliente a quaisquer situações.

Como foi mencionado do capítulo anterior, fazer com que os alunos consigam gerenciar sua inteligência emocional lhes garantem sucesso em sua vida adulta no quesito social, pessoal e profissional. Porém os resultados podem ser vistos ainda na infância, quando observado o desenvolvimento escolar destes indivíduos.

Se você é uma criança dominada pelo aborrecimento, pela raiva, angustia, ansiedade, ou qual for a causa de estresse em você, terá uma capacidade diminuída em prestar atenção ao que o professor está lhe dizendo. Mas se você conseguir controlar essas perturbações emocionais, sua memória ativa – ou seja, a capacidade de atenção para absorver informação – aumenta. E o SEL lhe ensina como administrar esses sentimentos destrutivos [...] por intermédio de aprender como conviver melhor com outras crianças (uma fonte fundamental desses sentimentos turbulentos). E isso faz com que você seja um melhor aprendiz (GOLEMAN, 2012b, p.107).

Por mais que o futuro seja muito visado, com relação a formação da vida adulta, a educação emocional já produz efeitos ainda dentro da vida acadêmica, afinal deter estes conhecimentos e praticá-los, permitem que o discente consiga ter domínio próprio o que acarreta em tomadas de decisão mais coerentes e conseqüentemente melhor desenvolvimento acadêmico.

A cultura pedagógica na qual a sociedade atual se encontra inserida permanece com os olhos vendados para esses benefícios citados por Goleman, pois ficam presas à metodologias conteudistas, com a mesma mentalidade de desenvolver apenas o QI, como se desenvolver a leitura e a escrita fosse o suficiente.

A questão apresentada aqui não é que não se deve desenvolver as áreas exatas e linguísticas, elas são sim essenciais e precisam ser enfatizadas, porém, não devem ser a única prioridade, o professor precisa enxergar seus alunos de forma mais ampla e profunda, além de compreender que o tato e a forma como este docente se vê e lida com seus alunos interfere de forma negativa ou positiva em como os mesmos vão se desenvolver emocionalmente.

Professores que só transmitem dados de maneira fria, que não sabem educar a emoção dos seus alunos, que não resolvem conflitos em sala de aula, não estimulam a criatividade, o altruísmo e a generosidade e muito menos os encantam para o prazer de aprender têm grandes chances de formar uma platéia de herdeiros, não de sucessores [...]. Por isso não apenas os alunos, mas também os professores e todos os pais ou responsáveis, devem conhecer as ferramentas fundamentais da inteligência socioemocional (CURY, 2019, p. 100).

A formação socioemocional não é apenas para alunos, deve fazer parte de todos que os cercam, família e corpo docente. Segundo Cury (2015) “nem sempre os pais e professores libertam seu imaginário e procuram decifrar os códigos da inteligência para dar o melhor de si para seus filhos e alunos.” É provável que essa realidade seja proveniente de falta de orientação, direcionar os pais para que desenvolvam em si próprios as habilidades emocionais e ajudem seus filhos em sua construção é imprescindível.

A realidade é dura, porém é passiva de mudança. Como foi dito anteriormente a BNCC é apenas uma norteadora, colocar todas essas competências em prática de forma a potencializar o desenvolvimento dos alunos, é função da instituição de ensino. Pensando em uma forma de auxiliar as escolas nessa nobre missão, foram sendo criados vários programas de aprendizagem socioemocional, como ferramentas práticas e capacitadoras tanto para professores como para alunos.

Goleman (2012) diz, que “os programas de Aprendizagem Social Emocional são concebidos para dar às crianças as lições neurais de que elas precisam conforme seu cérebro cresce—é esse o significado de ‘modo adequado de desenvolvimento’”. Ou seja, são elaborados para atender a necessidade psicológica de cada faixa etária, levando em consideração os conflitos e desafios enfrentados em cada nível da vida, para assim poder acompanhar o desenvolvimento natural do indivíduo.

Esses programas específicos garantem um aprofundamento de fato mais detalhado decada CSE (Competência Socioemocional), porém como está previsto na BNCC, os próprios materiais didáticos convencionais já incluem em suas propostas de apresentação dos conteúdos questões voltadas para a aplicação destas competências.

Independentemente se as escolas optarão por um material que englobe essas competências de forma generalizada ou por um programa mais especializado e completo, o importante é garantir que tanto alunos, professores e família, possam ter ao seu dispor ferramentas que os auxiliem no processo de crescimento e desenvolvimento emocional.

Realidade Emocional das Crianças no Período Pandêmico

É evidente que não somente os adultos, mas também as crianças, sofreram com a mudança de rotina e perda de entes queridos durante o período pandêmico, iniciado no Brasil em março de 2020. O que precisa ser avaliado é como ficou a saúde emocional dessas crianças ao passar por essas mudanças repentinas.

Foram longos, longos 18 meses para todos nós – especialmente para as crianças e adolescentes. Com *lockdowns* nacionais e restrições de movimento relacionados à pandemia, as meninas e os meninos passaram anos indelévels de sua vida longe da família, de amigos, das salas de aula, das brincadeiras—elementos-chave da infância”, disse a diretora executiva do UNICEF, Henrietta Fore. ‘O impacto é significativo e é apenas a ponta do iceberg. Mesmo antes da pandemia, muitas crianças estavam sobrecarregadas com o peso de problemas de saúde mental não resolvidos. Muito pouco investimento está sendo feito pelos governos para atender a essas necessidades críticas. Não está sendo dada importância suficiente à relação entre a saúde mental e os resultados futuros na vida.(UNICEF, 2021)

O dado apontado pelo Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas (UNICEF) é muito claro quanto ao descaso que tem ocorrido com a saúde mental das crianças, muito se fala da preservação da saúde física, porém pouco se preocupam com a manutenção da emocional, se em tempos passados onde a vida era dita como normal, já se apontava para uma grande necessidade de desenvolver habilidades emocionais mais saudáveis, quanto mais agora em um momento em que todos vivenciaram um caos de forma generalizada.

A UNICEF produziu uma pesquisa a nível mundial a fim de avaliar os danos socioemocionais causados pelo período de isolamento social em jovens, crianças e adolescentes, e foi notório a quantidade de crianças afetadas por essas mudanças na rotina social e como isso implicará diretamente em sua vida futura.

Enquanto a covid-19 está perto de chegar a seu terceiro ano, o impacto sobre a saúde mental e o bem-estar de crianças e jovens continua pesando muito. Segundo os últimos dados disponíveis do UNICEF, globalmente, pelo menos uma em cada sete crianças foi diretamente afetada por *lockdowns*, enquanto mais de 1,6 bilhão de crianças sofreram alguma perda relacionada à educação. A ruptura com as rotinas, a educação, a recreação e a preocupação com a renda familiar e com a saúde estão deixando muitos jovens com medo, irritados e preocupados com seu futuro (UNICEF, 2021, s/p).

Analisando esses dados é notório o grau de impacto direto na qualidade de vida das crianças durante o período de *lockdown*, que por meio do isolamento social tentou amenizar a disseminação do covid-19. A partir disso, fica claro o quanto somos seres dependentes das relações sociais e como elas tem um papel crucial em nos proporcionar bem-estar e melhor qualidade de vida.

A pandemia não afetou apenas a parte emocional das crianças, com ela vieram a aulas remotas obrigatórias e repentinas, sendo que o acesso se tornou restrito em muitos lugares, apenas alunos que possuíssem dispositivos móveis com acesso à internet, o que excluiu boa parte dos estudantes de ter acesso à educação. Ou seja, os danos foram muito maiores do que se possa imaginar.

Portanto o cenário atual é composto por uma geração de crianças e adolescentes desestruturados emocional, familiar e academicamente. Passando assim para as escolas a grande missão de minimizar o prejuízo cognitivo avassalador, além de ajudar estas crianças a construir uma mente emocionalmente mais saudável e preparada para lidar com os demais desafios que ainda terão que enfrentar.

Considerações Finais

A pesquisa bibliográfica demonstrou claramente que as aulas de educação socioemocional não são voltadas apenas para lidar com traumas, mas servem como uma ferramenta preventiva, ou seja, servem para ensinar a como ter uma mente saudável, a compreender a importância de cuidar das suas próprias emoções pensando também no outro com um olhar empático, de forma a pontuar a necessidade da dependência um dos outros e como é preciso saber trabalhar em equipe, além de mostrar que é necessário ser resiliente às diversas situações, entre outras competências.

Partindo desse ponto e analisando, percebe-se ouvindo os alunos e tentando ajudá-los a solucionar alguns problemas já é um importante passo rumo ao trabalho socioemocional, a necessidade que sentem do auxílio de profissionais voltados para a área de psicologia, aponta uma falha na interpretação do que de fato são aulas de educação socioemocional. Segundo a proposta da BNCC, o que deve ser trabalhado é o desenvolvimento da IE e não somente acolher e solucionar conflitos emergentes.

Os professores sozinhos não conseguirão fazer grandes transformações, nem tão pouco uma única escola, por mais que seu empenho seja relevante. Para que haja a aplicação de aulas, de fato, de Educação Socioemocional, é necessário que os órgãos competentes à educação, percebam a urgência de formar seus professores e implantar programas mais específicos dentro das escolas, a fim de garantir aos professores mais segurança e domínio das competências propostas pela BNCC e garantir resultados mais eficazes nos discentes.

Portanto, espera-se que a visão de desenvolvimento conjunto das habilidades cognitivas e emocionais seja levada em consideração de forma mais expressiva pelos líderes do ensino público com o objetivo de fazer cumprir o real propósito da educação que é a transformação e construção efetiva do indivíduo.

Referências

- BNCC–**Base Nacional Curricular**. Disponível em: base nacional comum.mec.gov.br.Acesso:15/11/2021.
- BRASIL.**Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais(LGPD)**.Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/L13709.htm>. Acesso em: 21nov. 2021.
- BRASIL/MEC. **Lei nº.9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: 20 de dezembro de 1996.
- CURY, Augusto. **BNCC e competências socioemocionais: educando com mais qualidade**. 2018. Elaborado por Escola da Inteligência. Disponível em:<https://escoladainteligencia.com.br/blog/bncc-e-competencias-socioemocionais-educando-com-mais-qualidade/>.Acesso em: 15 nov. 2021.
- CURY, Augusto. **Inteligência Socioemocional – Ferramentas para pais inspiradores e professores encantadores**. Rio de Janeiro: Escola da Inteligência, 2019.
- CURY, Augusto. **O Código da Inteligência**.Rio de Janeiro: Sextante, 2015.
- FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- GARDNER, H. **Estruturas da Mente: a Teoria das Inteligências Múltiplas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4ª. ed. São Paulo: Atlas,2002.
- GOLEMAN, Daniel. **Inteligência Emocional: A teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012a.
- GOLEMAN, Daniel. **O cérebro e a inteligência emocional: novas perspectivas**. 1. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012b.
- GOLEMAN, Daniel. **Trabalhando com a inteligência emocional**. 1. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 1999.
- LEFÈVRE, F.; LEFÈVRE, A. M. **Discurso do Sujeito Coletivo: um novo enfoque em pesquisa qualitativa (desdobramentos)**. Caxias do Sul, RS:EDUCS, 2003.
- MAGALHÃES, Ricardo Antonio. GARCIA, July Mesquita Mendes. **Efeitos Psicológicos do Isolamento Social no Brasil durante a pandemia de COVID-19**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 06, Ed. 01, Vol. 01, pp. 18-33. Janeiro de 2021.

SCHNEIDER, Eduarda Maria; FUJII, Rosangela Araujo Xavier; CORAZZA, Maria Júlia.

Pesquisas Quali-Quantitativas: Contribuições para a Pesquisa em Ensino de Ciências.

Revista Pesquisa Qualitativa, São Paulo, v. 5, n. 9, p.569-584, dez.2017.

TAWIL, Marc. Para 93% dos RHs, candidatos com soft skills superam outros com conhecimento técnico?. **Época Negócios**, out. 2021. Disponível em <https://epocanegocios.globo.com/colunas/Futuro-do-trabalho/noticia/2021/10/para-93-dos-rhs-candidatos-com-soft-skills-superam-outros-com-conhecimento-tecnico.html> acesso em 05dejaneiro de2022.

UNICEF- Fundo das Nações Unidas para Infância. **Impacto da covid-19 na saúde mental de crianças, adolescentes e jovens é significativo, mas somente a 'ponta do iceberg'**. Nova Iorque: UNICEF, 2021.

UNIDADE DIDÁTICA COMO RECURSO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Euza Maria Alves da Silva⁴

Resumo

Esse trabalho é um recorte de uma pesquisa maior, desenvolvida no contexto de mestrado. O objetivo é apresentar um panorama teórico acerca da Unidade Didática enquanto ferramenta pedagógica nas aulas de Língua Portuguesa na educação infantil. A Fundamentação Teórica está alojada no campo interdisciplinar das Ciências da Educação, operando na interface entre os estudos aplicados da linguagem e a didática. A metodologia é do tipo bibliográfico, partindo da premissa de que as teorias mobilizadas nesse artigo tentam convergir e tornar os conceitos mais complexos. A pesquisa revela potencial catalisador das Unidades Didáticas no contexto de ensino e aprendizagem, podendo ser fortes aliadas do professor no processo de ensino de língua materna.

Palavras-chaves: Educação Infantil. Ensino de língua materna. Unidade Didática.

Abstract

This work is a part of a larger research, developed in the context of a master's degree. The objective is to present a theoretical overview about the Didactic Unit as a pedagogical tool in Portuguese language classes in early childhood education. The Theoretical Foundation is housed in the interdisciplinary field of Educational Sciences, operating at the interface between applied language studies and didactics. The methodology is of the bibliographic type, starting from the premise that the theories mobilized in this article try to converge and make the concepts more complex. The research reveals the catalytic potential of the Didactic Units in the context of teaching and learning, which can be strong allies of the teacher in the process of teaching the mother tongue.

Keywords: Early Childhood Education. Mother tongue teaching. Didactic Unit.

Introdução

Nesse artigo, apresenta-se um panorama acerca da Unidade Didática (UD) enquanto instrumento de catalisação didática, a partir de suas projeções pedagógicas já bastante difundidas no contexto de ensino e de aprendizagem no Brasil. Nesse sentido, foram mobilizados saberes científicos, na área das Ciências Humanas, com o propósito de tornar complexa a visão geral acerca da UD.

Para isso, é necessário considerar que a UD é, na verdade, uma materialização de desdobramentos do letramento escolar, sobretudo no que compete ao desenvolvimento de habilidades e competências do aluno. Entretanto, neste trabalho, considera-se o pressuposto de que a UD pode colaborar no desempenho intelectual não apenas dos alunos, mas também dos professores, tendo em vista que a construção do pensamento crítico deve partir de uma via de mão-dupla, já que o ato de refletir exige uma dimensão dialógica entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem.

⁴ Mestranda em Ciências da Educação pela Facultad Interamericana de Ciencias Sociales. Docente da Rede Municipal de Educação do município de Xinguara (PA).

Partindo desse princípio, *a priori*, foi feita uma discussão teórica a respeito da UD e seus desdobramentos no contexto de ensino, de modo a fazer refletir sobre todo o cenário da educação básica brasileira. Assim, entende-se que seja necessário mobilizar saberes advindos de diversas perspectivas teóricas, uma vez que a UD não é de interesse apenas das discussões em Pedagogia.

Somado a isso, faz-se uma articulação entre UD e letramento escolar, entendendo este último como prática social em que as habilidades e competências dos sujeitos envolvidos tornam-se o foco primeiro. Aqui, foram mobilizados muitos pressupostos dos estudos aplicados da linguagem, partindo da premissa de que se trata de uma vertente de investigação tradicional nas discussões sobre a referida problemática.

Unidade Didática no Contexto de Ensino

Discutir sobre UD é, antes de mais nada, compreender os meandros escolares em que será aplicada, partindo do princípio de que isso, por sua vez, demonstra preocupação do professor com o entorno de sua atividade pedagógica, bem como com o próprio sujeito de pesquisa. Nesse sentido, a UD é, por si só, um assunto interdisciplinar, uma vez que seus desdobramentos são de interesse de várias vertentes de estudos, que versam sobre os fenômenos pedagógicos desencadeados no contexto de sala de aula. Partindo desse pressuposto, pode-se citar as investigações desenvolvidas por Anjos-Santos, Lanferdini, Cristovão (2011), Cargnelutti (2012), Tahara e Darido (2014) e Corrêa e Dias (2016).

O trabalho de Anjos-Santos, Lanferdini e Cristovão (2011) consiste em um estudo sobre UD a partir do seu conceito instaurado na Revista Nova Escola. Para isso, os autores mobilizam saberes advindos do Sociointeracionismo Discursivo, de gênese europeia, com o intuito de identificar definições dessa estirpe no referido periódico, conhecido em todo o território nacional em razão das suas discussões sobre educação em todos os níveis. O referido artigo revela diferentes perspectivas conceituais sobre UD, o que conduz ao pensamento de relativização da definição do termo e de seus procedimentos práticos.

A fala transposta acima torna-se convidativa à esta proposta, visto que atenta a não padronização da definição de UD. Neste artigo, entende-se por UD como um material didático-pedagógico que, uma vez elaborado, deve semiotizar práticas discursivas daquela localidade em que opera, pois estabelece um fluxo interacional entre sujeitos envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem. Assim, deve agregar em si relevância cultural e social, além da pedagógica, pois exige conhecimento prévio a respeito do contexto maior em que está inserido (ANJOS-SANTOS; LANFERDINI; CRISTOVÃO, 2011).

Já a pesquisa de Cargnelutti (2012) consiste em uma proposta de UD a partir de suas contribuições cognitivas, as quais não são as mesmas do livro didático. O autor estabelece um diálogo com o Sociointeracionismo, com o propósito de relativizar as práticas de interação promovidas pela UD, as quais se mostram diferentes das estabelecidas por qualquer outro material didático. Faz-se um breve histórico da educação no Brasil, para que, assim, possam ser entendidas as colaborações da UD com mais precisão.

Conforme Cargnelutti (2012), é necessário dar uma atenção especial à Língua Portuguesa, considerando-a um componente curricular constituído pela ênfase dada ao entendimento da língua materna, a qual, por isso, está imbuída em todos os domínios sociais. Além disso, é de conhecimento de que a Língua Portuguesa não tem sido explorada de maneira satisfatória pela maioria dos livros didáticos, os quais insistem em discuti-la de maneira desvinculada de um contexto maior de enunciação.

A partir disso, o trabalho de Cargnelutti (2012) é representativo no que se refere à problemática posta em voga, partindo do princípio de que permite refletir a respeito do ensino de Língua Portuguesa em todos os níveis da educação básica, trazendo questionamentos, inclusive, sobre formação de professores. Além disso, o autor também entende a linguagem como algo universal, sendo basilar ao processo de ensino e de aprendizagem. Assim, o autor julga ser relevante conhecer o processo de criação da UD para entender se a proposta de catalisação das habilidades e das competências são, de fato, eficientes dentro do contexto em que se opera. A UD em si, enquanto produto, é importante, pois semiotiza todos esses esforços por parte de quem a propõe.

Tahara e Darido (2014) acrescentam no sentido de que propõem uma UD a partir de práticas corporais. Em outras palavras, os autores criam uma UD a partir de um tema comumente não escolarizado e, com isso, inovam nas perspectivas de ensino e de aprendizagem a partir do referido material didático. Como destaque, os autores utilizam as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) como diferencial entre as etapas de execução da UD. Esta, por sua vez, foi aplicada no município de Ilhéus, no Estado da Bahia. A pesquisa revelou grande aproveitamento, tanto físico quanto teórico, sobre o autoconhecimento do corpo e suas colaborações à saúde.

Tahara e Darido (2014) problematizam a necessidade do professor, em todos os níveis de educação, bem como no escopo de qualquer disciplina, inovar sua metodologia e, com isso, proporcionar momentos de mais atrativos para o desenvolvimento dos horizontes cognitivos. Assim, os autores entendem que o docente deve considerar a eficácia de temáticas emergentes e, a partir delas, estabelecer fluxos dialógicos.

Ainda conforme Tahara e Darido (2014), os autores endossam que nem todas as escolas têm um aporte físico adequado à inovação pedagógica. Entretanto, como o professor deve ser um profissional criativo, este deve propor medidas de intervenção a partir das especificidades em que está inserido.

Para Corrêa e Dias (2016), a UD é um material didático diferentes dos demais em razão de sua preocupação com habilidades específicas a serem desenvolvidas. Logo, trata-se de um material pedagógico elaborado com a finalidade de se desdobrar acerca de alguma lacuna específica que deve ser suprida.

Corrêa e Dias (2016) assim entendem em razão dos resultados obtidos em seu trajeto investigativo, o qual teve o município de Ouro Preto, no Estado de Minas Gerais, como local de aplicação da sua proposta de pesquisa. A proposta era identificar práticas pedagógicas a partir do uso de TICs nas aulas de Língua Portuguesa da educação básica local. A elaboração da UD visou, com isso, o mapeamento de problemáticas a serem minimizadas a partir da aplicação deste material didático. Com uma abordagem qualitativa de pesquisa, a investigação endossou a importância da criatividade no processo de desenvolvimento de multiletramentos, o que significa dizer que a UD atuou, de maneira satisfatória, em várias perspectivas de letramento.

No contexto contemporâneo, em que as práticas de interação humanas são cada vez mais efêmeras, o uso das tecnologias como instrumentos mediadores dos atos pedagógicos se torna cada vez mais necessário. Nesse sentido, a UD surge como instrumento didático que possibilita conferir liberdade para ato criativo docente, pois atribui autonomia para que o professor possa desenvolver sua prática de ensino da maneira como entender ser mais conveniente (CORRÊA; DIAS, 2016).

Nesse sentido, a UD parece confluir com a multiplicidade cultural que convive em uma localidade específica e, com isso, estabelecer pontes de comunicação multissemiótica. Em outras palavras, a UD possibilita ao aluno e ao professor fazer múltiplas interpretações das projeções da linguagem, as quais são constituídas de várias maneiras no processo de interlocução.

A concepção de Corrêa e Dias (2016) parte da premissa de linguagem enquanto instrumento carregado de ideologia e de sentido, visto que tudo que é feito é dotado de intenção. Assim, no contexto da educação infantil, o foco deve recair no teor lúdico do discurso, com ênfase na percepção de cores e do fantástico.

Por fim, entender as propostas sobre UD é compreender um pouco do contexto escolar em que ela foi proposta. Todas as pesquisas aqui apresentadas convergem no sentido de entender os movimentos sociais e contextuais como propulsores à elaboração do referido material didático. Isso, por sua vez, se aproxima do que Freire (1987) argumenta, ao entender que o contexto real do aluno deve ser o pano de fundo de quaisquer projeções pedagógicas, pois é elementar que o discente se reconheça no processo de ensino e de aprendizagem, sobretudo na função de protagonista.

Colaborações da Unidade Didática para o Letramento Escolar

Ao se falar sobre UD, é impossível não falar sobre as práticas de letramento que podem ser desenvolvidas a partir da utilização deste material didático. Isso porque as unidades têm função precípua de catalisar habilidades e competências que são redesenhadas no contexto de seu uso, o que converge, diretamente com as práticas de letramento diversas. Muitos são os trabalhos que problematizam questões de letramento em contextos concretos de intervenção pedagógica. Entretanto, constituem-se como investigações motivadoras as desenvolvidas por Street (1984), Rojo (1995), Rojo (1998), Signorini (2007), Soares (2011), Tayassu (2011) e Silva (2012).

O conceito de letramento é bastante movediço, pois acopla em si questões antropológicas, filosóficas, sociológicas, linguísticas e pedagógicas. Isso, por sua vez, comprova sua natureza interdisciplinar, partindo do princípio de que o ato de letrar esbarra em diversas acepções e ênfases teóricas.

Partindo desse verdadeiro mosaico conceitual, o trabalho de Street (1984) é precursor nesse ramo, pois foi o primeiro teórico que utilizou o referido termo, em inglês *literacy*, sem muita preocupação em desvinculá-lo à ideia de alfabetização. Entretanto, com o tempo, foram sendo adicionados diferentes meandros semânticos ao termo, o que acabou por diferenciá-lo do ato de alfabetizar propriamente.

Street (1984) acrescenta que o letramento tem relação social e cultural, sendo, pois, um ato antes de tudo reflexivo. Nesse âmbito, o ato de refletir está contido na própria linguagem, ou seja, o letramento tem vínculo direto com o ato da linguagem refletir sobre ela mesma. O teor metalinguístico é reverberado quando o investigador entende que, uma vez com a capacidade intelectual de refletir sobre si mesmo, o sujeito letrado pode reconstruir sentidos e, com isso, transformar constantemente suas ideias.

No contexto dos estudos aplicados da linguagem, muitas são as colaborações aferidas às práticas de letramento. Redimensionando-as ao contexto de ensino e de aprendizagem, Rojo (1995) estabelece um paralelo entre letramento e UD. Para a autora, a produção de material didático está diretamente articulada aos diferentes modelos de letramento, partindo do princípio de que se trata de um produto que se faz existir por meio da tratativa de desempenho de alguma habilidade do aluno.

Nesse sentido, Rojo (1995) endossa o caráter reflexivo da UD, o qual vai além do simples executar pedagógico. A autora argumenta que as múltiplas possibilidades de letramento podem ser semiotizadas em uma UD, o que reverbera uma capacidade linguística e pedagógica do docente.

Rojo (1998) acrescenta que a perspectiva interativa da UD é de natureza Sociointeracionista, o que significa dizer que potencialidades sociais constituem a viga-mestra do processo de intervenção pedagógica. A autora parte do princípio de relocalização dos autores de Genebra para entender as práticas de letramento em seus mais diversos desdobramentos. Logo, é possível construir o social a partir da interação de saberes e de comportamentos postos em voga no contexto de produção de um material didático.

Signorini (2007) avança nas discussões sobre UD e letramento ao propor que tudo isso só é possível se o professor regente estiver inserido em uma prática formativa que favoreça o fluxo de pensamento reflexivo. Em outros termos, a autora problematiza a formação de professores como um pressuposto essencial ao entendimento das práticas pedagógicas.

Pensar sobre formação de professores no contexto de elaboração de uma UD é comprovar que o processo de letramento engloba docentes e discentes, visto que ocorre em uma via de mão-dupla. Nesse sentido, quando se fala em formação docente, tendo a UD como foco, a intenção é convidar o leitor a ter uma visão mais uníssona do processo interativo em sala de aula, pois uma formação condizente aos preceitos mais contemporâneos de ensino tende a ser algo basilar à construção de significados, tanto no processo de elaboração do material didático, quanto no processo de execução do mesmo.

Já Soares (2011) estabelece uma discussão analógica entre letramento e alfabetização. Tal justaposição evidencia uma dissonância representativa entre os dois polos, ainda que ambos não seja supostos de maneira desvinculada. Isso, por sua vez, colabora para se repensar as práticas de reflexão as quais são reverberadas no contexto dos estudos do letramento. Do ponto de vista linguístico, a diferença é bastante evidente já que retoma à ideia de precisão cognitiva.

Soares (2011) apresenta uma discussão densa nesse sentido. Entretanto, no contexto da educação infantil, é importante considerar que letrar e alfabetizar devem andar juntos de maneira integral, haja vista que a criança está inserida no momento da vida em que alfabetizar também é algo essencial. Portanto, o que a autora acredita é que se trata de práticas sociais inseparáveis e que devem ser repensadas de maneira conjunta, pois são complementares e, por isso, devem fazer parte da elaboração de uma UD voltada à educação infantil.

Nesse mesmo sentido, Tayassu (2011) avança nas discussões e propõe o letramento e a alfabetização como medidas de inclusão social, em dois sentidos: a) porque o social é fabricado a partir do ato de letrar e de alfabetizar; e b) porque a concepção de inclusão do autor é mediada pelas projeções de inserção social por meio do ato de ler e de se entender o que leu.

A ideia de social tratada por Tayassu (2011) é um importante elemento de reflexão e de análise. O autor revisita questões de empoderamento social tendo a escrita e a leitura como principais motivadores. Nesse sentido, entender que a prática de conhecer a sua própria língua e sua própria linguagem é, historicamente, marcado pela ideia de (re) construção das práticas humanas e das inserções mais específicas em grupos sociais diversos.

Do ponto de vista histórico, a cultura humana se constituiu a partir da ideia de nação grafocêntrica. Isso quer dizer que, quando se sabe ler e escrever, o sujeito evidencia um certo nível de empoderamento social. Entretanto, com a modernização da sociedade, saber ler e escrever não é o suficiente. É necessário saber entender o que se lê e o que se escreve, estando incluso nisso as práticas de letramento. Logo, é necessário entender e se fazer entender, considerando que as projeções imagéticas que são feitas devem ser devidamente passíveis de interpretação, coletiva ou individual.

Já para Silva (2012), é necessário pensar sobre o letramento no contexto escolar em específico, tendo em vista que o contexto escolarizado demanda forças ideológicas específicas. Em outros termos, há de levar em conta os meandros da sala de aula para, assim, fazer-se a proposta de intervenção, seja ela qual for.

A pesquisa de Silva (2012) consiste em um estudo de caso desenvolvido no contexto da escola básica no município de Campinas, Estado de São Paulo. Em sua pesquisa, o autor procurou entender como a produção de textos pode comprovar o sucesso ou o fracasso escolar daquela localidade. Assim, aplicação de materiais didáticos deve obedecer aos critérios locais em que o material será aplicado, observando o letramento do aluno, mas também o letramento do professor que estará à frente dessa atividade.

Em suma, entende-se que não é possível separar letramento, UD e formação do professor. Todos os autores mencionados nesse tópico convergem com a seguinte ideia: o letramento deve ser entendido como uma prática, ou seja, como algo processual a ser desenvolvido por todos os sujeitos inseridos naquele contexto específico. Isso, por sua vez, colabora para se entender a natureza sistêmica e complexa da referida problemática, pois as práticas de letramento estão imbuídas em todas as manifestações da sociosssemióticas.

Conhecendo uma Unidade Didática

A Figura 1 ilustra o referido movimento de uma UD. A proposta é entender como os ditos “momentos” estabelecem uma relação dialógica entre si, de maneira a entender que um momento pressupõe o outro. Nesse sentido, pode-se dizer que o momento posterior consiste, justamente, em minimizar as dificuldades mapeadas no momento anterior.



Figura 1: Etapas de uma UD
Fonte: Autoria Própria

A Figura 1 prevê três momentos dentro do processo de criação e execução de uma UD. Tais momentos são executados e criados de maneira simultânea, o que significa dizer que a separação proposta é de cunho meramente metodológico, para facilitar o entendimento do leitor sobre o assunto. No entanto, o professor deve ter a sensibilidade de entender como estes momentos se interconectam e, com isso, podem favorecer o ensino e a aprendizagem.

Os momentos previstos na figura podem ser assim entendidos:

- 1º Momento (cor laranja): constituído por “elementos básicos”, “descrição”, “objetivos” e “conteúdo”;
- 2º Momento (cor cinza): constituído por “sequência de atividades” e “metodologia”;
- 3º Momento (cor amarela): constituído por “atividades” e “avaliações”.

Reitera-se que esta divisão é proposta como fins metodológicos, podendo variar, a depender da situação em que o professor está inserido. Isso, por sua vez, ilustra a autonomia aferida ao professor no processo pedagógico.

No 1º Momento, *a priori*, leva-se em consideração os “elementos básicos” de uma UD, ou seja, o docente deve ter uma visão preliminar de como seria o material que irá produzir. A esta premissa confere-se a denominação de “estrutura preliminar” (ROJO, 1995).

Este pressuposto colabora para que o professor entenda o mecanismo de “descrição”, ou seja, é necessário que o professor saiba descrever a UD enquanto um produto de intervenção pedagógica, considerando que se trata de algo basilar ao início do projeto de execução da unidade. Nessa fase, o professor deverá ter condições de pensar em quantos blocos sua intervenção irá se basear, bem como as habilidades que visa desenvolver a partir dela.

Após isso, tem-se os “objetivos” da UD, basilares à sua execução prática, visto que tudo que se é pensado na educação deve ter um objetivo. Assim, pensa-se em objetivo geral, caracterizado como a intenção primeira na execução do produto, bem como os objetivos específicos, os quais devem visar as habilidades e competências que pretende desenvolver em cada momento da intervenção.

Isso, por sua vez, remete ao trabalho de Mayrink-Sabinson (1998), em que o autor argumenta sobre a necessidade de se estabelecer metas, de modo a favorecer o processo de ensino e de aprendizagem.

Para encerrar o 1º Momento, tem-se a fase de “Conteúdo”, em que o professor deve apresentar o conteúdo que deseja trabalhar naquela UD. Isso é algo importante a ser pensado, pois a ideia de conteúdo proposta aqui não se resume a um determinado assunto escolarizado, mas sim no teor transversal que pode agregar em si a partir de uma articulação com outros saberes, escolarizados ou não.

A partir disso, Solé (1998) argumenta que todos os conteúdos devem convergir com as diretrizes de leitura, entendendo-a como uma ferramenta de responsabilidade dos docentes de qualquer componente curricular. Para a autora, todo professor é professor de leitura, sendo responsabilidade de todos pensar em estratégias de leitura transformadoras e eficientes ao processo de letramento do aluno.

Aconselha-se que o conteúdo a ser trabalhado deva manter coesão com outros que podem ser evidenciados no decorrer do processo de ensino e de aprendizagem.

Já no 2º Momento, tem-se a “sequência de atividades”, que consiste justamente no conjunto de exercícios que deverá ser pensando como catalisadores das habilidades que se pretende desenvolver. Aqui, o professor deve saber explicar o porquê de cada atividade, sendo que cada uma deve manter uma relação dialógica com os objetivos específicos.

Rememora-se aqui o trabalho de Mesquita, Almeida e Pereira (2015), no qual os autores fazem uma proposta de UD para se ensinar literatura. Os autores fizeram vários blocos de atividades, que consistiam em incentivar o desenvolvimento das capacidades de leitura dos alunos a partir de textos literários.

Todos os movimentos de atividades devem ser refletidos no que se refere à competência cognitiva e intelectual que se pretende desenvolver. Assim, é necessário que o professor faça as readequações curriculares cabíveis, caso queira reaproveitar a ideia de UD e readequá-la à realidade em que opera.

A última fase do 2º Momento é destinada à “metodologia”. Aqui, o professor deve explicitar a maneira como o conteúdo será trabalhado e, com isso, a forma dinâmica com a qual os conhecimentos deverão ser pensados do ponto de vista metodológico.

No 3º Momento, tem-se as “atividades” e “avaliações” a serem consideradas na UD. Aqui, o professor deve esclarecer como as avaliações de sua disciplina deverão ser pensadas e executadas. Em outras palavras, trata-se do momento em que o docente tem de rever seus preceitos avaliativos.

Do ponto de vista pedagógico, é necessário entender a avaliação como um processo contínuo e depende de fatores pré-existentes. Logo, a avaliação deve ser pensada não como algo que se esgota na UD em si, mas como uma prática que deve permear todo o processo de ensino e de aprendizagem.

Em síntese, apresentou-se aqui os momentos de criação e execução de uma UD a partir de um viés interacional e dialógico. Entretanto, reitera-se que o professor deve ter liberdade para fazer a readequação que desejar na proposta, já que, assim como assevera Freire (1987), os sujeitos envolvidos no processo criativo da educação devem entender que têm liberdade o suficiente para criar a partir de fatores específicos aos seus olhos.

Considerações Finais

Neste artigo, foi possível propor o passo-a-passo para a criação de uma UD. Trata-se, portanto, de um grande passo, quando nos referimos à educação, visto que procuramos descolar dos conceitos e propor algo passível de aplicabilidade prática. Nesse sentido, podemos afirmar que a UD proposta aqui confere liberdade ao professor que deseja utilizá-la, visto que o docente deve ter autonomia para seu uso.

Em suma, esperamos ter colaborado de alguma maneira para que o ensino de língua materna possa ser repensado a partir de habilidades e competências, o que deve assegurar um ensino menos robótico e mais focado em uma realidade concreta.

Referências

- ANJOS-SANTOS, L. M.; LANFERDINI, P. A. F.; CRISTÓVÃO, V. L. L. Dos Saberes para Ensinar aos Saberes Didatizados: Uma Análise da Concepção de Sequência Didática segundo o ISD e sua Reconcepção na Revista Nova Escola. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, SC, v. 11, n. 2, p. 377-400, maio/ago. 2011.
- CARGNELUTTI, J. Novo Português através dos Textos: Processo de constituição da unidade didática. **Cadernos do IL**, Porto Alegre, n. 44, p. 27-42, junho de 2012.
- CORREA, H. T.; DIAS, D. R. Multiletramentos e Usos das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação com Alunos de Cursos Técnicos. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, n. 55, v.2, p. 241-261, mai./ago. 2016.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

- MAYRINK-SABINSON, M. L. Reflexões sobre o Processo de Aquisição da Escrita. In.: ROJO, R. (org). **Alfabetização e Letramento: Perspectivas Linguísticas**. Campinas: Mercado de Letras, 1998. P. 87-120.
- MESQUITA, A. M. P.; ALMEIDA, N. R.; PEREIRA, B. G. Letramento Literário na Sala de Aula: Uma proposta metodológica. In: AIRES, B. F. da C. *et al.* (Orgs). **Relatos de Experiência em Iniciação à Docência na Universidade Federal do Tocantins**. Palmas: Universidade Federal do Tocantins, 2015, v. 1, p. 53-60.
- ROJO, R. Reflexões sobre o Processo de Aquisição da Escrita. In.: ROJO, R. (org). **Alfabetização e Letramento: Perspectivas Linguísticas**. Campinas: Mercado de Letras, 1998. P. 87-120.
- ROJO, R. O Letramento na Ontogênese: Uma perspectiva socioconstrucionista. In.: KLEIMAN, A. B. (org). **Os Significados do Letramento: Uma perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 1995. p. 121-172.
- SIGNORINI, I. Letramento Escolar e Formação do Professor de Língua Portuguesa. In.: KLEIMAN,, A. B.; CAVALCANTE, M. (orgs). **Linguística Aplicada: Suas faces e interfaces**. Campinas: Mercado de Letras, 2007. P. 317-338.
- SILVA, W. R. **Letramento e Fracasso Escolar: O ensino de língua materna**. Manaus: UEA Edições, 2012.
- SOARES, M. B. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto, 2011.
- STREET, B. V. **Literacy in the Theory and Practice**. Cambridge University Press, 1984.
- TAHARA, A. K.; DARIDO, S. C. Proposta de Unidade Didática acerca das Práticas Corporais de Aventura, Trilhas Interpretativas, Educação Física Escolar e Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). **Revista Corpoconsciência**, Santo André, vol. 19, n. 2, p. 55-68, jul/dez 2014.
- TAYASSU, C. Alfabetização e Letramento: Condições de Inclusão Social. In.: GONÇALVES, A. V.; PINHEIRO, A. S. (orgs): **Nas Trilhas do Letramento: Entre teoria, prática e formação docente**. Campinas: Mercado de Letras, 2011. P. 17-48.

RECURSOS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS E DIFERENTES LINGUAGENS NO ENSINO DE GEOGRAFIA: ALGUNS APONTAMENTOS ⁵

Hugo de Carvalho Sobrinho ⁶
Odair Ribeiro de Carvalho Filho ⁷
Rodrigo Capelle Sues ⁸

Resumo

Este ensaio tem o objetivo de evidenciar alguns apontamentos sobre a relevância e utilização dos recursos didático-pedagógicos e das diferentes linguagens como potencializadores do processo de ensinar e aprender Geografia na Educação Básica. Trata-se de uma investigação qualitativa por meio da pesquisa bibliográfica. Notou-se que tais recursos e linguagens diferenciadas têm como função e/ou estratégia aumentar e dinamizar o interesse pela Geografia e, assim, cooperar com a construção dos conhecimentos geográficos no desenvolvimento intelectual dos estudantes e no compromisso de humanização, de aprimoramento dos sujeitos para construção de um mundo mais humano, ético, compreensivo e cooperativo.

Palavras-chave: Ensino de Geografia. Recursos Didático-Pedagógicos. Linguagens.

Abstract

This essay aims at evincing some remarks on the relevance and usage of didactic and pedagogical resources and different languages as potential means of the Geography learning and teaching process in Basic Education. It refers to a qualitative investigation by means of a bibliographic research. It is observed that these singular resources and languages have as a function, and/or strategy, enhance and stimulate interest in Geography and, thus, cooperate with the construction of geographical knowledge on their intellectual development, on the humanization commitment and on the individuals' improvement to the construction of a more humanitarian, ethic, understanding and cooperative world.

Keywords: Geography Teaching. Didactic and Pedagogical Resources. Languages.

Introdução

A atuação no campo educacional nos faz entender que lidamos com sujeitos em processo de formação em um mundo dinâmico, em movimento e acelerado. No contexto brasileiro, esse campo enfrenta diversas problemáticas: a falta de estrutura física das escolas públicas, a precarização da formação docente inicial e continuada, desmotivação dos professores, desvalorização desses profissionais e falta de recursos didático-pedagógicos. No que se relaciona ao pedagógico, o maior desafio é operacionalizar ações que conduzam ao processo de ensino e aprendizagem adequado, mesmo diante do cenário de precarização.

⁵Este trabalho faz parte das reflexões, vivências e experiências dos autores em contextos escolares e como professores-pesquisadores do Ensino de Geografia.

⁶ Doutor em Geografia pela Universidade de Brasília (UnB) e Professor de Geografia da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), e-mail: hugo.carvalhosobrinho@gmail.com

⁷ Mestre em Educação pela Universidade de São Paulo (USP) e Professor do Centro Paula Sousa (CPS). e-mail: or.cf@hotmail.com

⁸ Doutorando em Geografia pela Universidade de Brasília (UnB) e Professor de Geografia da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), e-mail: rodrigo.capellesuess@gmail.com

Ensinar, utilizando linguagens e recursos didáticos diversos, é um processo complexo que exige dos professores uma mediação orientada aos objetivos do processo de aprendizagem, uma ressignificação da mediação didático-pedagógica que esteja a serviço do desenvolvimento intelectual e mental dos estudantes. Além disso, os docentes devem estar atentos e cientes de que a utilização de recursos e linguagens diversas, por si sós, não resolvem os problemas de ensino e aprendizagem da Geografia ou de qualquer outro componente curricular, sendo necessária a atuação na perspectiva do professor crítico-reflexivo, aquele que ressignifica e utiliza com consciência, coesão e coerência os objetivos a serem alcançados e com o intuito de formar para a cidadania (LIBÂNEO, 1999; SANTOS; COSTA; KINN, 2010; ALARCÃO, 1996).

A construção de conhecimentos geográficos, mediante seus conceitos-chaves, como paisagem, lugar, região, território e espaço, é uma importante tarefa da Geografia, pois contribui na formação de uma leitura espacial sobre a realidade, ou no que é conhecido, também, como raciocínio geográfico (RICHTER, 2011). As novas tecnologias, os recursos didáticos e as linguagens são mediadores e potencializadores, não apenas para a construção da identidade da ciência geográfica, mas para o desenvolvimento de estágios superiores da mente e para o fortalecimento da cidadania.

Assim, baseados em pesquisas de autores citados neste ensaio, e, também, na nossa atuação como docentes, tecemos reflexões sobre a relevância dos materiais didáticos, dos recursos tecnológicos e das diferentes linguagens no ensino de Geografia. Entendemos que esses instrumentos/recursos/linguagens são facilitadores do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes. Por isso, nos procedimentos didáticos em Geografia sua utilização de maneira crítica, propositiva e consciente, os diversos recursos e linguagens conduzem e potencializam a construção de conhecimentos.

Trata-se de uma investigação qualitativa mediante à pesquisa bibliográfica. Assim, organizamos a presente reflexão em dois momentos relacionados: o primeiro, refletir sobre o papel do ensino de Geografia na formação para a cidadania crítica e ativa; no segundo, destacar recursos diversos e as linguagens que podem contribuir para a construção das aprendizagens em Geografia na Educação Básica em seus diferentes espaços, tempos e modalidades. Além disso, no decorrer das reflexões, apontamos desafios que se impõem no contexto contemporâneo para que o ensino de Geografia seja crítico e que se relacione diretamente com um compromisso de humanização, de aprimoramento dos sujeitos para construção de um mundo mais humano, ético, compreensivo e cooperativo.

O ensino de Geografia na formação para a cidadania crítica e ativa

O Ensino de Geografia contribui para a formação da cidadania, por meio da prática de construção e reconstrução de conhecimentos, habilidades e valores, que ampliam a capacidade de crianças, jovens e adultos em compreender o mundo no qual vivem e atuam, a partir de uma escola organizada como um espaço aberto e vivo de culturas. Por esse objetivo, a formação docente, também, deve conduzir a compreensão das contradições socioespaciais e, desse modo, induzir os sujeitos a participarem ativamente da transformação da sociedade; considerar a experiência do estudante e os seus espaços de vivência, para que a realidade seja problematizada (CAVALCANTI, 2012; CARVALHO SOBRINHO, 2021).

Assim, é preciso utilizar os recursos e as linguagens disponíveis sem perder a essência dos objetivos de ensinar Geografia: estudar e analisar a sociedade em movimento e a transformação em sua dimensão espacial e geográfica. Por isso, é necessário que a formação inicial e continuada (graduação, cursos, oficinas, especializações, mestrado e doutorado) dê conta de trabalhar na perspectiva do professor-pesquisador e do docente crítico-reflexivo (ALARCÃO, 1996).

O professor-pesquisador em Geografia, profissional que tem as habilidades necessárias, a autoria e a autonomia, para o desenvolvimento da educação geográfica, pesquisa a sua própria prática e desenvolve respostas para as suas questões pedagógicas. Defendemos que é o professor-pesquisador em Geografia que tem condição de desenvolver uma educação geográfica potente e contextualizada na escola (SUESS, 2022).

Com base nesta reflexão, podemos nos perguntar: quais os objetivos do ensino de Geografia? Existem muitos estudos que avançam nesta pergunta e que percorrem caminhos diversos e sustentados por uma literatura científica. A nossa intenção é explicar que o ensino de Geografia, entre outros objetivos fundamentais, promove o desenvolvimento da leitura e interpretação da sociedade, e leva “[...] os jovens a perceberem-se como parte do processo de reprodução do espaço, pois, em seu cotidiano, participam dos fluxos, dos deslocamentos, da construção de ‘próteses’ cotidianas no espaço, da produção de territórios” (CALLAI, 2011, p. 47). Desta forma, destacamos que despertar os estudantes para a compreensão do lugar (CALLAI, 2004; CAVALCANTI, 2019), onde estabelecem suas teias de relações e símbolos, é central na interpretação da sociedade, em âmbito local e global.

A educação geográfica para a formação cidadã se faz mediante o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, por intermédio do desenvolvimento da intelectualidade, da criticidade, da lógica, da sensibilidade, da sociabilidade e da responsabilidade, em uma perspectiva que reconheça os direitos e deveres dos cidadãos e atue contra as forças das desigualdades sociais na restrição ao acesso de bens básicos produzidos pela humanidade. Buscamos, por meio dessa educação, o desenvolvimento da cidadania espacial e geográfica, o habilitar os estudantes na mobilização de informações e tecnologias geográficas que potencializem sua participação efetiva na sociedade, ao desenvolver uma compreensão crítica de si mesmo em relação à sua comunidade, ao estado, à nação e ao mundo.

Estamos certos de que, para isso, devemos desenvolver pelo ensino um senso de lugar profundo, que permita o reconhecimento dos estudantes, enquanto cidadãos espaciais, o desenvolvimento do pertencimento ao lugar, seguida de um desenvolvimento de uma crescente responsabilidade por si e por sua comunidade, ao estabelecer conexões sofisticadas entre o lugar e o mundo (SUESS, 2022; LAMBERT, 2019; KENREICH, 2019; CAVALCANTI, 2019; CALLAI, 2018; CARVALHO SOBRINHO, 2021).

Dessa forma, o cidadão almejado é um sujeito responsável, participante e ativo nas tomadas de decisões políticas que afetem a sua espacialidade, propositivo e orientado para a justiça social. É uma formação que implica em mudanças no modo de pensar, ser, atuar e produzir espaço geográfico. Trata-se de um cidadão com consciência dos movimentos do espaço, dos efeitos de nossas atividades, dos dilemas ambientais e da sua potência para provocar mudanças, local e globalmente (SUESS, 2022; LAMBERT, 2019; KENREICH, 2019; CAVALCANTI, 2019; CALLAI, 2018; CARVALHO SOBRINHO, 2021; PALACIOS; SOUTO; NÚÑEZ, 2015). Dessa forma, compreendemos que os materiais didáticos, os recursos tecnológicos e as diferentes linguagens no ensino de Geografia são caminhos para mediar essa formação cidadã.

Recursos diversos e linguagens na construção das aprendizagens em Geografia na Educação Básica

Os materiais didático-pedagógicos se constituem como elementos auxiliares e dinamizadores no processo de ensino e aprendizagem. Concordamos com Libâneo (1999) quando o autor pontua esses materiais como meios de ensino utilizados para organizar e conduzir o processo de ensino e aprendizagem, visando aproximar o conteúdo trabalhado com o contexto vivido do estudante, em uma perspectiva lógica e significativa para a sua compreensão de mundo.

O ensino de Geografia e os diversos componentes curriculares utilizam de diferentes materiais didáticos para auxiliar na construção dos conhecimentos com uma abordagem dinâmica, dinamizadora, significativa que privilegie a sistematização conceitual, o desenvolvimento mental dos estudantes e a formação cidadã. Nesse sentido, a utilização dos recursos didático-pedagógicos tem como função e/ou estratégia aumentar o interesse dos estudantes pela Geografia.

Definimos, sob influência de nossas vivências e experiências na Educação Básica, que os materiais didáticos são produtos/recursos utilizados na lida pedagógica dos professores no contexto de sua atuação em sala de aula, ao auxiliar e dar suporte para a construção e materialização das aprendizagens. Assim, “entende-se aqui por material didático todo ou qualquer material que o professor possa utilizar em sala de aula; desde os mais simples como o giz, a lousa, o livro didático, os textos impressos, até os materiais mais sofisticados e modernos” (FISCARELLI, p. 1, 2007).

São variados os materiais utilizados e produzidos, tais como: globos, mapas mentais, fotos, desenhos, maquetes, entre outros. Entretanto, no contexto educacional brasileiro, o material didático mais utilizado é o livro didático. Este não deve ser desconsiderado, pois é um recurso específico e importante de ensino e de aprendizagem (LAJOLO, 1996). Ainda, para Carvalho Sobrinho e Leite (2016) os livros didáticos (LDs) se configuram como os principais recursos pedagógicos, não o único, à mediação dos conhecimentos escolares. Os autores evidenciam a importância do instrumento tanto para a prática do professor, quanto para a vida escolar dos estudantes que, em função da realidade vivida no Brasil, os livros didáticos muitas vezes se apresentam como o único material com o qual estes sujeitos têm contato durante o processo de escolarização. Na medida em que reúnem os conhecimentos/conteúdos que foram produzidos no percurso histórico da humanidade, não devem ser negligenciados ou indevidamente utilizados, dada a sua condição de fonte cultural mais acessível e imediata no âmbito escolar.

O livro didático não é o único instrumento utilizado no processo de ensino-aprendizagem na escola e no ensino de Geografia, entretanto, é um dos suportes mais relevantes no cotidiano escolar e é, sem dúvida, o mais utilizado. Porém, encontramos muitos professores que o transformam em um mero compêndio de informações, ou seja, utilizam-no com um fim, e não como um meio, no processo de construção de aprendizagens (CASTELLAR; VILHENA, 2010).

Por esse motivo, advogamos que o professor crítico-reflexivo possa dispor de recursos/instrumentos e linguagens de maneira consciente, analítica e propositiva para uma educação transformadora. O livro didático, como qualquer outro recurso pedagógico, deve ser utilizado na perspectiva da construção dos conhecimentos e, no caso da Geografia, não se distanciando da formação de conceitos científicos básicos que dão identidade à ciência geográfica.

Devemos considerar que o uso de tecnologias faz parte do cotidiano do ser humano, uma vez que desde as técnicas mais rudimentares às técnicas mais modernas e compõe o que se denomina como ferramentas tecnológicas, com o resultado de sua ampliação tempos diversas mudanças sociais. Embora registrado esse avanço histórico, a escola, dados os contextos de precarização, vem se mantendo praticamente com a utilização da abordagem expositiva. Contudo, devemos registrar que o uso de tecnologias educacionais não deve ser uma adesão automática aos avanços das técnicas, mas um processo crítico e reflexivo no qual professores aprendem a utilizá-las para o aprimoramento e melhoria do ensino e aprendizagem na escola, pois o seu desenvolvimento permite a diversificação de diversas estratégias pedagógicas, injeção de mais dinamismo no processo de ensino-aprendizagem e intensificação da construção de conhecimentos escolares (SILVA, 2010).

É importante, também, considerar o papel dos recursos tecnológicos na mediação e construção dos conhecimentos. Sabe-se que a pandemia da COVID-19 acelerou demandas na Educação e no ensino de Geografia, que estavam sendo debatidas no meio acadêmico e escolar, como a necessidade dos usos e da formação dos profissionais da Educação quanto a recursos tecnológicos e o ciberespaço (internet). O Ensino Remoto Emergencial (ERM) foi imposto em ritmos e tempos muito estreitos nas redes de ensino no mundo e, em especial, do Brasil. Em alguns casos, os recursos tecnológicos foram empregados sem o devido planejamento escolar. Nesse caso, esses professores tiveram que experimentar e aplicar estes recursos sem a devida formação continuada.

Desta forma, observamos muitas dificuldades tanto para os estudantes como para os professores neste contexto pandêmico, como a falta de aparelhos celulares, a instabilidade ou mesmo a ausência de conexão com o ciberespaço, a deficiência quanto ao letramento digital por parte dos estudantes, o esvaziamento das relações com o distanciamento, a confluências entre os espaços escolares e os domésticos com o ERM.

Conforme apontado por Beraldo (2017, p. 396), a transição do professor para práticas mais próximas ao uso das tecnologias em Educação, nem sempre ocorre de modo linear, “passa pelo reconhecimento, contestação, autorreflexividade de experiências positivas e negativas e diferentes forças que impactam na implementação e consolidação de um novo fazer”. Acreditamos que o momento vivido pela pandemia de Covid-19 possibilitou, por parte dos professores, um avanço de fase ou acelerou o amadurecimento do efetivo reconhecimento da importância das tecnologias no processo de ensino-aprendizagem (SUESS, 2022).

Embora este cenário tenha sido desenhado em meio a muitos desafios, professores e os estudantes, em modos e realidades distintas, conseguiram, dentro de suas possibilidades, avançar ou mesmo enfrentar alguns dos obstáculos lançados. A Educação e o ensino de Geografia reinventaram-se durante o ERM. Segundo Oliveira (2020), o contexto pandêmico nos mostrou que o espaço geográfico é dinâmico e complexo.

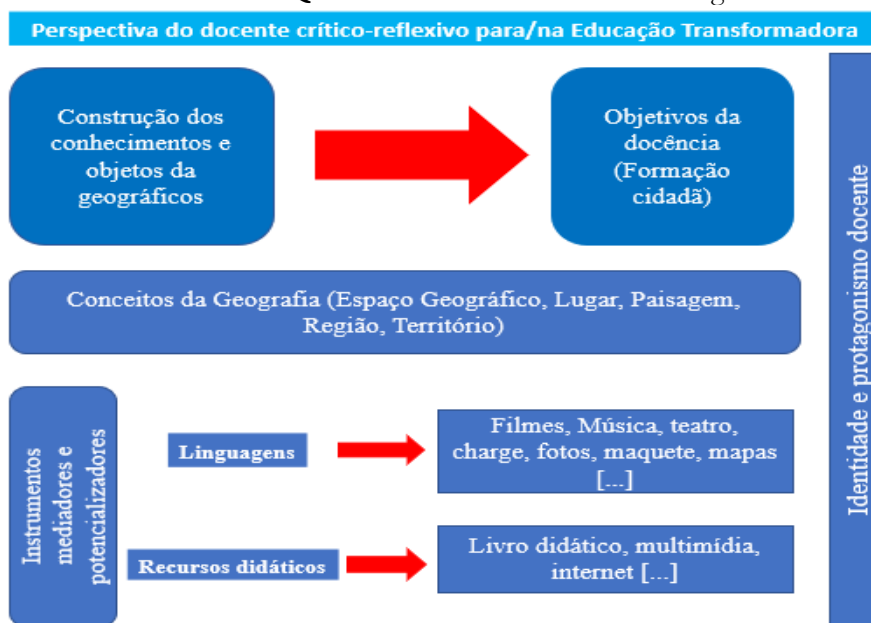
Por essa complexidade, o aprender e ensinar Geografia deve se articular aos recursos variados como: a música, a poesia, a literatura, o cinema, a televisão, a história em quadrinhos, as tirinhas, a internet, a televisão, os filmes, os vídeos, os slides, os gráficos e os mapas. O uso desses recursos e das diferentes linguagens nas aulas mobiliza uma construção do conhecimento de forma interdisciplinar e contextualizada e favorecem a produção e expressão de ideias, opiniões, sentimentos e conhecimentos sobre o mundo. Observamos que muitos desses recursos e linguagens, além de serem suportes para a construção e internalização de conhecimentos e informações, são agentes de lazer para uma parcela significativa de estudantes que gostam desse tipo de aprendizagem (GUIMARÃES, 2007; SILVA, 2010).

Para isso, é necessário que o docente procure renovar, a cada dia, sua prática, não deixando que nenhum recurso torne um fim em si mesmo, mas sempre, meio, processo, mediação, ao utilizar as diferentes metodologias de forma crítica e para o desenvolvimento de criticidade no estudante. Destacamos que a prática pedagógica com o uso das distintas linguagens deve valorizar o espaço geográfico numa abordagem social, cultural, ambiental e, também, política para fazer sentido na leitura e interpretação da realidade (ALVES, 2015).

Desta forma, a utilização de diferentes linguagens auxiliará o estudante a refletir sobre informações apreendidas, em inúmeros contextos e situações do cotidiano local e global. Neste sentido, o uso de um leque considerável das linguagens no ensino de Geografia pode permitir uma sistematização do conhecimento geográfico para uma postura crítico-cidadã (ALVES, 2015).

Os diferentes materiais didáticos, recursos tecnológicos e as linguagens aplicadas ao ensino não garantem o sucesso do processo de ensino e aprendizagem, mas são elementos/instrumentos que não devem ser menosprezados. Eles precisam ser utilizados com o objetivo de construir os conhecimentos específicos e o pedagógico, o que perpassa estudo, planejamento, criatividade e avaliação, por isso, não basta apresentar temas e conteúdos relevantes e atuais, é necessário provocar, motivar, participar e conduzir os estudantes a uma leitura humana, crítica, coesa e coerente do cotidiano no contexto da relação dos conhecimentos geográficos com as formas e maneiras de representações (SANTOS; COSTA; KINN, 2010).

Quadro 1 - Síntese teórico-metodológica



Fonte: Autores, 2022.

Diante da discussão feita neste trabalho, apresentamos o Quadro 1 que sintetiza a relação teórico-metodológica entre os recursos didáticos, as linguagens, a função docente e o ensino de Geografia. A referida figura traz à tona a importância do desenvolvimento de identidade e o protagonismo do docente, em diferentes localidades e redes de ensino, com respeito e honestidade e explorando o planejamento de recursos e linguagens favoráveis para o desenvolvimento de uma educação transformadora.

Considerações finais

Sendo assim, é relevante o uso de diferentes recursos e linguagens no ensino de Geografia como forma de mobilizar e estimular a aprendizagem dos estudantes por meio de uma prática contextualizada e interdisciplinar, capaz de proporcionar a compreensão de temas complexos que envolvem o espaço geográfico. Entretanto, nenhum recurso pode se tornar um fim em si mesmo, mas, tornar-se um auxílio para proporcionar aprendizagem crítica e ativa dos estudantes. A partir dessas reflexões, percebe-se que não basta reconhecer as potencialidades dos materiais didáticos, dos recursos tecnológicos e das linguagens, é preciso que estejamos atentos aos objetivos do processo de ensino e aprendizagem em Geografia, para a construção de um pensamento geográfico em sala de aula.

A pandemia da COVID-19 promoveu uma “aprendizagem forçada” aos estudantes e aos professores, que redimensionaram sua visão e seu entendimento sobre as funções da tecnologia digital e dos recursos didáticos. Tivemos a possibilidade da expansão dos usos e saberes das distintas linguagens no ensino de Geografia, em um primeiro momento em Ensino Remoto Emergencial, para o híbrido e o retorno ao presencial pelos professores e pelos estudantes.

Nestes contextos, o professor é o agente mediador ao proporcionar uma aprendizagem significativa aos estudantes. Tal professor deve, na medida do possível e dos limites de sua realidade, estar em constante formação para avançar nos usos e saberes dos recursos, materiais didáticos e das distintas linguagens no ensino de Geografia para (re)significar o *modus operandi* da compreensão do espaço geográfico e da ação antrópica pelos estudantes. Com isso, o professor, em uma perspectiva crítico-reflexivo, (re)constrói a utilização dos materiais e recursos didáticos mediante um viés transformador e potencializador na complexidade do cotidiano escolar.

Referências

- ALVES, C. C. E. Ensino de Geografia e suas diferentes linguagens no processo de ensino e aprendizagem: perspectivas para a Educação Básica e Geografia. **Geosaberes**, Fortaleza, v. 6, número especial (3), 2015, p. 27-34.
- BERALDO, R. M. F. Trajetória docente na transição e na apropriação de tecnologias digitais em práticas de ensino. **Linhas Críticas**, v. 23, n. 51, jun./set., p. 387-411, 2017.
- CARVALHO SOBRINHO, Hugo de; LEITE, Cristina Maria Costa. Abordagem do lugar no livro didático de geografia do 6º ano do ensino fundamental. **Revista Cerrados**, [S.l.], v. 14, n. 2, p. 125-140, 2016.
- CARVALHO SOBRINHO, H. **Educação geográfica e formação cidadã: o Projeto Nós Propomos!** no Distrito Federal/Brasil. 2021. 213 f., il. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade de Brasília, Brasília, 2021.
- CALLAI, H, C. O estudo do lugar como possibilidade da construção da identidade e do pertencimento. **A Questão Social no Novo Milênio**. In: VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais. Coimbra/POR, 2004. Disponível em:<https://www.ces.uc.pt/lab2004/pdfs/HelenaCallai.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2022
- CALLAI, H. C. **Educação Geográfica: reflexões e prática**. 2. ed. Ijuí: Editora UNIJUI, 2011.
- CALLAI, H. C. Educação geográfica para a formação cidadã. **Revista de Geografia NorteGrande**, n. 70, p. 9-30, 2018.
- CASTELLAR, Sônia Maria; VILHENA, Jerusa. **Ensino de Geografia**. 1ª ed. São Paulo: Cengage Learning, 2010.
- CAVALCANTI, L, S. **Pensar pela Geografia: ensino e relevância social**. Goiânia: C&C Alfa Comunicações, 2019.
- FISCARELLI, R. B. de O. Material didático e prática docente. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara**, v. 2, n. 1, p. 31–39, 2007. DOI: 10.21723/riaee.v2i1.454.

Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/454>. Acesso em: 14 mar. 2022.

GUIMARÃES, I. Ensino de Geografia, mídia e produção de sentidos. **Terra Livre-** Geografia e ensino, Presidente Prudente, ano 23, v. 1, n. 28, p. 45-66, jan-jun 2007.

KENREICH, T. W. Rediscovering the Local: Collaborative, Community Maps for Civic Awareness. In: SHIN, E. E.; BEDNARZ, S. W. **Spatial Citizenship Education**. Nova Iorque; Londres: Routledge - Taylor & Francis Group, p. 72-87, 2019.

LAJOLO, M. **Livro didático:** um (quase) manual de usuário. Em Aberto, Brasília, ano 16, n.69, jan./mar. 1996, p. 3-9.

LAMBERT, D. Geography, capabilities, and the Educadet Person. In: SHIN, E. E.; BEDNARZ, S. W. **Spatial Citizenship Education**. Nova Iorque; Londres: Routledge - Taylor & Francis Group, p. 22-40, 2019.

LIBÂNIO, J. C. **Didática**. 15ª ed. São Paulo: Cortez, 1999.

OLIVEIRA, V, H, N. Como fica o ensino de Geografia em tempos de pandemia da Covid-19? **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 1, n. 2, 2020.

PALACIOS, F. A.; SOUTO, X. M. NÚÑEZ, Y. H. El espacio geográfico, una construcción escolar. Un estudio de caso: los alumnos del valle del Limarí (Chile). **Scripta Nova**, v. 18, n. 503, p. 1-34, 2015.

RICHTER, Denis. **O mapa mental no ensino de geografia:** concepções e propostas para o trabalho docente. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

SANTOS, Rosselvelt José; COSTA, Cláudia Lúcia da; KINN, Marli Graniel. Ensino de geografia e novas linguagens. **Ensino fundamental**, p. 43-58, 2010.

SILVA, E. I. Linguagens alternativas no ensino de Geografia. In: MORAIS, E. M. B.; MORAES, L. B. **Formação de professores:** conteúdos e metodologias no ensino de Geografia. Goiânia: Editora Vieira; NEPEG, p. 155-177, 2010.

SUESS, R. C. **Educação (pesquisadora) pelo professor (pesquisador) em Geografia:** desafios e possibilidades no espaço geográfico da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal. 2022, 330 f. Tese (Doutorado em Geografia). Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade de Brasília, 2022 (Processo de elaboração final).

POSSIBILIDADES DO ENSINO REMOTO DA LÍNGUA PORTUGUESA COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA ESTUDANTES SURDOS

Márcia de França Silva⁹
Adriana Aparecida de Souza¹⁰

Resumo

O presente trabalho teve por objetivo central identificar as possibilidades do ensino remoto da Língua Portuguesa voltados para surdos como forma de aquisição de uma segunda língua (L2). Especificamente, buscou-se contextualizar como é realizado o ensino da língua para alunos surdos habitualmente e destacar como pode ser realizado o ensino remoto da Língua Portuguesa como segunda língua. Tratou-se, pois, de uma pesquisa com abordagem qualitativa, com caráter descritivo, com embasamento teórico alicerçado por meio de uma revisão bibliográfica de teóricos que estudam a área sustentando as informações apresentadas no artigo em tela, com ênfase para os estudos de Almeida (2003), Boccato (2006), Cordeiro (2020), Díaz (2011), Giroto (2012), Hodges *et al.* (2020), Lacerda (2006), Liberali (2020), Lima Júnior, Silva e Silva (2020), Moore e Kearsley (1996), Quadros e Schmiedt (2006), Rodrigues (2020), Rocha *et al.* (2021), Shimazaki, Menegassi e Fellini (2020), Silva *et al.* (2020) e Vilaça (2016). Ao final, pode-se concluir que o ensino da Língua Portuguesa para os surdos é essencial para que possuam outros meios de comunicação social, possibilitando sua inclusão com maior intensidade na sociedade.

Palavras-chave: Surdo. Ensino remoto. Língua Portuguesa.

Abstract

The main objective of this study was to identify the possibilities of remote teaching of the Portuguese language for the deaf as a way of acquiring a second language (L2). Specifically, we sought to contextualize how language teaching is usually carried out for deaf students and to highlight how remote teaching of Portuguese as a second language can be carried out. It was, therefore, a research with a qualitative approach, with a descriptive character, with a theoretical basis based on a bibliographic review of theorists who study the area, supporting the information presented in the article in question, with emphasis on the studies by Almeida (2003), Boccato (2006), Cordeiro (2020), Díaz (2011), Giroto (2012), Hodges *et al.* (2020), Lacerda (2006), Liberali (2020), Lima Júnior, Silva e Silva (2020), Moore and Kearsley (1996), Quadros and Schmiedt (2006), Rodrigues (2020), Rocha *et al.* (2021), Shimazaki, Menegassi and Fellini (2020), Silva *et al.* (2020) and Vilaça (2016). In the end, it can be concluded that the teaching of Portuguese to the deaf is essential for them to have other means of social communication, enabling their inclusion with greater intensity in society.

Keywords: Deaf. Remote teaching. Portuguese language.

⁹ Discente do Curso de Especialização em Educação Inclusiva, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN

¹⁰ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. Professora Externa na UFRN. Coorientadora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN.

Um convite ao tema

Para os falantes nativos ouvintes, o processo de aquisição da Língua Portuguesa (LP) é feito por meio de estímulos adquiridos ao longo da vida e através de estratégias de ensino e de aprendizagem da língua materna. Nesse processo, pode-se citar a utilização da leitura e da escrita. Para as pessoas com surdez, a aquisição da Língua Portuguesa corresponde a uma segunda língua e o processo de aquisição é específico e de fundamental importância para esses indivíduos.

O ensino da LP para os surdos possui um grande foco nas estratégias de leitura e de produção de texto, que são utilizadas para o ensino de línguas. Esse processo mostra-se, ainda mais, desafiador - principalmente em relação ao período atual de pandemia¹¹ global de COVID-19 que vivemos (LIBERALI, 2020).

Devido ao distanciamento social, as aulas presenciais foram consideradas inadequadas para o momento. Desse modo, as instituições de ensino necessitaram adotar outros modelos de trabalho que contemplassem as aulas de forma remota. Neste cenário, os alunos com surdez estão inseridos e, para que os mesmos possam ser contemplados, se faz necessário que os professores se adaptem e essa adaptação pode ser feita através do uso das tecnologias assistivas. Neste contexto, para ministrar aulas para este público, muitas ferramentas foram utilizadas, entre elas as ferramentas como: *zoom*, *google Meet*, *WhatsApp* - devido a necessidade se tornaram recursos pedagógicos.

Nesse sentido, reconhece-se que o ensino presencial desse público já se configurava em um processo complexo quando realizado presencialmente, devido à dificuldade dos alunos com surdez em relação ao aprendizado da Língua Portuguesa como segunda língua, amplificando esse impasse ao se realizar o processo de ensino remoto.

Segundo Quadros e Schmiedt (2006), as atividades desenvolvidas por professores, objetivando a leitura e escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, devem ser antecedidas pela leitura de textos em sinais. Assim, dará subsídios linguísticos e cognitivos para leitura em português. Logo, para os estudantes surdos, o ensino envolve algumas questões sociais e que podem dificultar sua aprendizagem.

Na primeira seção reflete-se sobre o ensino remoto da Língua Portuguesa para surdos, destacando as principais características e finalidades desse método de ensino. Na segunda seção se realiza uma abordagem do ensino de Língua Portuguesa para estudantes surdos. Por fim, na terceira seção, realiza-se a junção dos dois temas abordados anteriormente e apresenta como o ensino remoto da Língua Portuguesa pode ser realizado em relação aos surdos.

O presente estudo se fundamenta em autores como: Almeida (2003), Boccato (2006), Cordeiro (2020), Díaz (2011), Giroto (2012), Hodges *et al.* (2020), Lacerda (2006), Liberali (2020), Lima Júnior, Silva e Silva (2020), Moore e Kearsley (1996), Quadros e Schmiedt (2006), Rodrigues (2020), Rocha *et al.* (2021), Shimazaki, Menegassi e Fellini (2020), Silva *et al.* (2020) e Vilaça (2016).

O presente artigo justifica-se pelo avanço do ensino remoto durante a pandemia no Brasil e a necessidade de oferecer um letramento à Comunidade Brasileira Surda, de modo a promover a inclusão social dessas pessoas através do ensino da Língua Portuguesa. Visto que, outra possibilidade desse modelo de ensino é a oportunidade de promover a inclusão digital dessas pessoas que, muitas vezes, são negligenciadas por sua dificuldade de aprendizagem e a falta de profissionais qualificados para promover o acesso ao letramento, em nosso país.

¹¹ “O termo ‘pandemia’ se refere à distribuição geográfica de uma doença” (OMS, 2020, não paginado).

Dessa forma, pretende-se contribuir com a área, refletindo e ampliando a discussão sobre a temática com o intuito de favorecer a educação bilíngue para surdos.

Desse modo, o objetivo geral delimitado foi: identificar as possibilidades do ensino remoto para ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para surdos. Especificamente, buscou-se: refletir sobre o ensino de Língua Portuguesa de forma remota para os surdos e contextualizar o ensino da Língua Portuguesa para alunos surdos.

Dito de outra forma, este artigo apresentou a seguinte introdução com o título "Um convite ao tema". Sequencialmente, foi elaborado o tópico de referencial teórico intitulado de "*Framework* teórico", o qual foi subdividido em subtópicos, quais tenham sido: "O ensino da Língua Portuguesa para surdos no ensino remoto", "Ensino remoto: breves considerações", "Ensino da Língua Portuguesa para surdos" e "Ensino remoto da Língua Portuguesa para estudantes surdos como L2". Depois, foi disposta a metodologia intitulada de "Desenho metodológico", finalizando com as "Considerações finais" e as referências que embasaram a teoria deste artigo.

***Framework* teórico**

O ensino da Língua Portuguesa para surdos no ensino remoto

Nessa seção, discute-se sobre o ensino de Língua Portuguesa (L2) para estudantes surdos no ensino remoto, na qual se busca refletir sobre os desafios e possibilidades relacionados com a temática. Em relação ao caso do ensino presencial da Língua Portuguesa para surdos, é pertinente afirmar que o sucesso do ensino depende da capacidade do professor em inserir o aluno na situação em que se enquadra a atividade proposta (LACERDA, 2006).

Desta forma, quanto mais exemplos for possível oferecer ao aluno, melhor será o resultado da aprendizagem. Nessa perspectiva, a aprendizagem da escrita pressupõe uma tarefa imprescindível (DÍAZ, 2011). Paralelamente, deve-se fazer uso dos recursos gráficos e visuais disponíveis nos livros físicos constituem uma ferramenta de ensino auxiliar de excelente qualidade e eficiência no ensino dessas pessoas (GIROTO, 2012).

Já em relação ao ensino de um novo idioma, isso deve considerar a pluralidade de línguas em situação comum no mundo, de modo a conduzir ao entendimento de que os obstáculos ou impedimentos que dificultam ou limitam a liberdade de acesso à comunicação e à informação são desafios e não barreiras, especialmente em se tratando de ensino de Língua Portuguesa a falantes de Libras (GIROTO, 2012).

Entretanto, com a pandemia global de COVID-19, essas barreiras se tornaram ainda maiores, pois os métodos de ensino nesse período de isolamento social são voltados ao uso de tecnologias, sendo necessário que algumas adaptações fossem realizadas para o ensino à distância da Língua Portuguesa para alunos surdos.

De acordo com o Decreto n. 5626/2005, em seu Art. 2º afirma que é considerada surdo o indivíduo com perda bilateral parcial ou total.

Art. 2º Para os fins deste Decreto, considera-se pessoa surda aquela que, por perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras. Parágrafo único. Considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz (BRASIL, 2005, não paginado).

A surdez consiste, então, na “perda maior ou menor da percepção normal dos sons. Verifica-se a existência de vários tipos de pessoas com surdez, de acordo com os diferentes graus de perda da audição”(BRASIL, 2006 *APUD* RODRIGUES, 2017, não paginado).

A Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, nº 10436/2002, foi oficializada em 24 de abril de 2002. A legislação brasileira traz para o aluno surdo a obrigatoriedade de aprender a Língua Portuguesa na modalidade escrita. Nesse contexto o aluno surdo precisa estudar a Língua Portuguesa (BRASIL, 2002).

Nesta perspectiva, o surdo aprende a sua língua a L1 como a língua materna, mais em espaços sociais vai ser cobrado ao mesmo o domínio da escrita da Língua Portuguesa como L2 e não como L1.

Nesse contexto, quais as dificuldades que os alunos surdos tem para aprender a Língua Portuguesa? Os Surdos apresentam dificuldades de aprender português como segunda língua L2 - os alunos buscam ajuda dos ouvintes para auxiliar em suas atividades e cria-se essa dependência. A maioria dos mostra que Português escrito consiste em uma barreira social para os alunos surdos. A maioria apresenta dificuldades dos alunos surdos no aprendizado da L2, bem como apresenta dificuldade de assimilar sobre contextualização, leitura e escrita.

Ensino remoto: breves considerações

O ensino remoto é uma modalidade que diz respeito às atividades de ensino mediadas por tecnologias em que os alunos têm aulas virtuais no mesmo horário em que estariam presentes na instituição de ensino, respeitando a proporção de limite de tempo previsto no normativo institucional e no plano pedagógico do curso (BRASIL, 2020).

Segundo Moore e Kearsley (1996), o ensino remoto de emergência (ERT) é uma mudança temporária da entrega instrucional para um modo de entrega alternativo devido a circunstâncias de crise pandêmica. A “crise pandêmica da COVID-19 e suas variantes é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global” (OMS, 2020, não paginado). O uso de soluções de ensino totalmente remotas para instrução ou educação que, de outra forma, seriam ministradas presencialmente ou como cursos mistos ou híbridos e que retornarão a esse formato assim que a crise ou emergência diminuir (ALMEIDA, 2003).

O objetivo principal, nessas circunstâncias, não é recriar um ecossistema educacional robusto, mas fornecer acesso temporário à instrução e suporte instrucional de uma maneira que seja rápida de configurar e esteja disponível de maneira confiável durante uma emergência ou crise. Quando entendemos a ERT dessa maneira, podemos começar a divorciá-la da aprendizagem *on-line*. Com o crescimento dos TICs e notório o crescimento dos ambientes de aprendizagem *on-line* em todos os espaços acadêmicos. Por exemplo, a Plataforma *Moodle* um ambiente de aprendizagem *on-line* tem uma forte aceitação (HODGES; MOORE; LOCKEE; TRUST; BOND, 2020).

Nessa direção, trata-se de uma atividade funcional importante para os professores possuem no ensino da Língua Portuguesa para surdos, promovendo a inclusão social dessas pessoas através de uma segunda língua, isto é, a Língua Portuguesa.

Ensino da Língua Portuguesa para surdos

É importante destacar que no caso do ensino presencial da Língua Portuguesa (L2) para surdos, o sucesso do ensino depende da capacidade do professor em inserir o aluno na situação em que se enquadra a atividade proposta (LACERDA, 2006). Desta forma, quanto mais exemplos for possível oferecer ao aluno, melhor será o resultado da aprendizagem. Nessa perspectiva, conforme reportados por Díaz (2011) a aprendizagem da escrita pressupõe uma tarefa imprescindível. Giroto (2021) complementa que se deve fazer uso dos recursos gráficos e visuais disponíveis nos livros físicos, que constituem em uma ferramenta de ensino auxiliar de excelente qualidade e eficiência no ensino dos surdos.

Entretanto, para as pessoas com surdez, a aquisição da Língua Portuguesa ocorre após a aprendizagem de sua primeira língua, isto é, a Língua brasileira de Sinais (LIBRAS - L1). Logo, esse processo de aquisição é específico e é de fundamental importância para esses indivíduos. Nessa direção, é imperioso entender que em relação ao ensino de um novo idioma, deve-se considerar a pluralidade de línguas em situação comum no mundo, e identificar que os obstáculos ou impedimentos que dificultam ou limitam a liberdade de acesso à comunicação e à informação são desafios e não barreiras, especialmente em se tratando de ensino de Língua Portuguesa a falantes de Libras.

Reconhece-se que, com a pandemia global de COVID-19, essas barreiras se tornaram ainda maiores, pois os métodos de ensino nesse período de isolamento social são voltados ao uso de tecnologias, sendo necessário que algumas adaptações fossem realizadas para o ensino à distância da Língua Portuguesa para alunos surdos.

No Brasil, o desafio de ensinar a Língua Portuguesa como (L2) aos estudantes surdos no formato remoto ainda requer estudos mais aprofundados da área da linguística - nesta pesquisa buscou-se refletir sobre a temática.

Na sociedade contemporânea e em específico na segunda década do século XXI, os estudos sobre a educação de surdos e o ensino de L2 vem crescendo em todo Brasil. Após análise de alguns artigos, foi percebida a importância do letramento para esse público e o uso das tecnologias assistivas nesse momento pandêmico (GIROTO, 2012).

As tecnologias assistivas apresentam-se como promissoras para a implementação e consolidação de um sistema educacional inclusivo, pelas suas possibilidades inesgotáveis de construção de recursos tecnológicos que facilitam o acesso às informações, conteúdos curriculares e conhecimentos gerais e específicos, por parte de toda a diversidade de pessoas - dentre elas as que apresentam necessidades especiais (GIROTO, 2012).

Em um contexto de sala de aula de aprendizes de uma segunda língua, a aplicação de processos interativos tecnológicos de forma cooperativa, tanto entre professor e aluno, quanto entre o aluno e seus pares, ajuda a construir o conhecimento. No caso dos surdos, isso é reportado de forma mais efetiva, por possuírem uma limitação sensorial (ROCHA *et al.*, 2021).

Assim sendo, tem o seu acesso negado à modalidade oral de uma língua e, conseqüentemente, a informações importantes veiculadas, exclusivamente, através de uma língua oral, uma vez que os surdos são uma minoria linguística, inserida em um microsistema dominado por ouvintes. Sendo assim, eles necessitam de informações adicionais para construir seus conhecimentos e isso ocorre, principalmente, por meio das relações interpessoais, com usuários de Língua de Sinais (ROCHA *et al.*, 2021).

Como exemplos de atividades assistivas, destacam-se: livros infantis com histórias contadas em Libras, alfabeto móvel, jogos da memória, quebra-cabeça, trilhas, dicionário de Libras *on-line*, vídeos educativos, jogos em Libras *on-line*, dentre outros

Ensino remoto da Língua Portuguesa para estudantes surdos como L2

Procurou-se apresentar as possibilidades de ensino de Língua Portuguesa escrita como segunda língua para comunidade surda, em formato de ensino remoto. Devido ao momento pandêmico e ao contexto de uso das tecnologias assistivas (TA) no processo de aquisição da Língua Portuguesa.

Conforme Rodrigues (2020), com a pandemia, o entendimento atual de ensino de uma segunda língua exigiu uma mudança de postura no que diz respeito ao ensino formal em sala de aula tradicional: teve que ser introduzido o ensino remoto, com a inserção de novos procedimentos didáticos com apoio tecnológicos para dar continuidade ao ensino e interação empregando a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

Cordeiro (2020) explica que não se mostra adequado, no momento de aulas remotas, a utilização de um material didático que apresente a Língua Portuguesa como uma entidade estática, sem conexão com a realidade em que estamos inseridos nas aulas não presenciais. Desse modo, Vilaça (2016) identifica a necessidade de materiais que apresentem a língua inserida em diferentes situações comunicativas de forma dinâmica e prática, o que permite ao aluno utilizar o que ele aprende remotamente nas mais diversas situações cotidianas.

No que diz respeito ao aprendiz-surdo, Lacerda (2006) argumenta que a seleção de textos e - agora no contexto de isolamento social - de vídeos adequados são essenciais para a aprendizagem desse aluno. Silva *et al.* (2020), por sua vez, diz que a aprendizagem do português escrito por surdos através do ensino à distância exige ações especializadas apresentadas e comunicadas de maneira dinâmica e tecnológica (uso maciço de vídeos), sendo necessário o diagnóstico das necessidades educacionais do aluno surdo, de modo a orientar suas ações no ambiente virtual.

Em relação ao ensino da fala, esse é um processo ainda mais complexo, principalmente à distância, pois envolve aspectos biológicos da aquisição, sendo que a capacidade de observação do aluno surdo é o diferencial para acelerar o processo de aprendizagem. Percebe-se, então, que o ensino da Língua Portuguesa, mesmo que realizado à distância, é essencial para que possuam outros meios de comunicação social, incluindo - ainda mais - essas pessoas na sociedade.

Nesse contexto, percebe-se que os profissionais de educação precisam de formação em Letras e se especializarem em alfabetização de surdos e metodologias adequadas para ensinar o português (BRASIL, 2007).

As Tecnologias Assistivas (TAs) vêm sendo utilizadas nesse processo de ensino-aprendizagem da L2 para surdos (CAT, 2007). Elas potencializam o acesso ao conhecimento, tornando os surdos pessoas mais ativas e autônomas na comunicação e na aprendizagem da segunda língua (ROCHA *ET AL.*, 2021). O uso de metodologias relacionadas às tecnologias assistivas utilizando recursos visuais, tais como figuras, imagens e vídeos, também pode possibilitar o acesso e facilitar a aprendizagem da L2. Identificou-se ainda que a participação e o protagonismo dos surdos, professores e outros profissionais no processo elaboração e avaliação dos produtos favorece a aceitação da TA (ROCHA *ET AL.*, 2021). O uso de aplicativos móveis para celulares vem sendo defendido pelos autores supracitados e pode auxiliar sobremaneira o processo de aprendizagem L2 para surdos.

Desenho metodológico

Para obter o embasamento teórico necessário para sustentar as informações apresentadas nesse artigo, foi realizado uma pesquisa com abordagem qualitativa. Segundo, Denzin e Lincoln (2006, p. 17), a pesquisa qualitativa “é uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo”. Entende-se por pesquisa qualitativa, nesta perspectiva, a análise de evidências baseadas em dados verbais e visuais para entender um determinado fenômeno em profundidade. Portanto, seus resultados surgem a partir de dados empíricos, coletados de forma sistemática.

Nesse sentido, a pesquisa qualitativa utiliza dados em formato de palavras, frases, imagens, vídeos e áudios. Por isso, ela requer técnicas de coleta e análise de dados específicas. Assim, a pesquisa em tela é classificada como qualitativa pois busca-se refletir sobre as metodologias para o ensino da segunda língua (Língua Portuguesa) para surdos no ensino remoto.

O trabalho também é classificado como bibliográfico por se basear em trabalhos acadêmicos, livros e demais materiais que possam servir como fonte de informações pertinentes à pesquisa realizada. A pesquisa bibliográfica utilizada neste artigo segue o postulado de Boccato (2006), para o qual a pesquisa bibliográfica busca o levantamento e análise crítica dos documentos publicados sobre o tema a ser pesquisado com intuito de atualizar, desenvolver o conhecimento e contribuir com a realização da pesquisa. Com a temática definida e delimitada, apresentou-se o levantamento teórico com base nos autores supracitados.

Quadro 1. Levantamento de publicações relacionados ao assunto base.

MATERIAL ENCONTRADO	AUTORES	DESCRITORES
ARTIGO Ensino remoto para alunos surdos em tempos de pandemia.	Shimazaki, Menegassi e Fellini (2020)	Ensino remoto Surdos Língua Portuguesa
ARTIGO Experiências de ensino para alunos surdos em contexto da pandemia do coronavírus	Lima Júnior, Silva e Silva (2020)	Ensino remoto Surdos Língua Portuguesa.
ARTIGO Desafios no ensino remoto para alunos surdos durante a pandemia: possíveis estratégias em dias de quarentena	Silva, Souza, Lima, Augusta e Silva (2020)	Ensino remoto Surdos Língua Portuguesa.

Fonte: Elaboração própria, 2022.

Considerações finais

Diante de todos os debates, conceitos, abordagens e estudos apresentados ao longo deste artigo, pode-se concluir que o ensino da Língua Portuguesa para os alunos surdos é essencial para que possuam outros meios de comunicação social, principalmente para a disseminação ampla de linguagem de sinais.

Outrossim, ações especializadas apresentadas e comunicadas de maneira dinâmica e tecnológica (uso maciço de vídeos) associado a materiais que apresentem a língua inserida em diferentes situações comunicativas de forma dinâmica e prática, permitirá ao aluno surdo desenvolver o aprendizado de língua de sinais, mesmo neste período pandêmico.

Para além do que foi dito, destaca-se que outros instrumentos como o uso de tecnologias assertivas podem potencializar o processo de aprendizagem de L2 para surdos, sobretudo com o uso de ferramentas em aplicativos de *smartphones*.

Neste prisma, este processo facilitará sobremaneira a inclusão dos surdos na sociedade brasileira através de maior intensificação da linguagem de sinais envolvendo a educação bilíngue para surdos.

A partir de tudo que foi supracitado, é pertinente afirmar que este trabalho pode ser ampliado em pesquisas futuras, as quais podem contemplar estudos comparativos, teóricos ou que reflitam sobre os impactos da pandemia em um outro momento, bem como se pode analisar a temática em tela sob a perspectiva de outras ferramentas tecnológicas de aprendizagem direcionadas para surdos. Destarte, pesquisas com realização de estudos de caso também podem ser realizadas de modo a utilizar este artigo como referencial teórico e direcionar um debate que associe a teoria com a prática em sala de aula no contexto do ensino de Língua Portuguesa para surdos.

Referências

- ALMEIDA, M. E. B. Educação à distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 327-340, jul./dez., 2003.
- BOCCATO, V. R. C. Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação. **Revista de Odontologia da Universidade Cidade de São Paulo**. São Paulo, v. 18, n. 3, p. 265-274, 2006.
- BRASIL. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020**. 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Portaria/PRT/Portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.html. Acesso em: 10 jan. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Referenciais de qualidade para educação superior à distância**. 2007. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>. Acesso em 30 nov. 2021.
- BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 24 mar. 2022.
- BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 24 mar. 2022.
- CORDEIRO, K. M. A. **O impacto da pandemia na educação: a utilização da tecnologia como ferramenta de ensino**. 2020. Disponível em <http://idaam.siteworks.com.br/jspui/bitstream/prefix/1157/1/O%20IMPACTO%20DA%20PANDEMIA%20NA%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20A%20UTILIZA%C3%87%C3%83O%20DA%20TECNOLOGIA%20COMO%20FERRAMENTA%20DE%20ENSINO.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2021.
- CAT. COMITÊ DE AJUDAS TÉCNICAS. **Ata da Reunião VII**. Dezembro de 2007, Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República (CORDE/SEDH/PR). 2007. Disponível em: http://www.assistiva.com.br/Ata_VII_Reuni%C3%A3o_do_Comite_de_Ajudas_T%C3%83cnicas.pdf. Acesso em: 22 jan. 2022.
- DÍAZ, F. **O processo de aprendizagem e seus transtornos**. Salvador: EDUFBA, 2011.
- GIROTO, C. R. M. **As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.
- HODGES, C.; MOORE, S.; LOCKEE, B.; TRUST, T.; BOND, A. **A diferença entre ensino remoto de emergência e aprendizado**. 2020. Disponível em: <https://er.educase.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>. Acesso em: 22 mar. 2021.

- LACERDA, B. B. F. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 26, n. 69, p. 163-184, maio/ago. 2006.
- LIBERALI, F. C. **Educação em tempos de pandemia**: brincando com um mundo possível. Campinas: Pontes Editores, 2020.
- LIMA JÚNIOR, A. B.; SILVA, F. L. B.; SILVA, M. Z. M. Experiências de ensino para alunos surdos em contexto da pandemia do coronavírus. **IV CINTEDI** - Congresso internacional de Educação Inclusiva. V Jornada Chilena Brasileira de Educação Inclusiva, *on-line*, 2020.
- MOORE, M. G.; KEARSLEY, G. **Distance education: a systems Wiew**. Belmont, USA: Wadstown Publish Company, 1996.
- OMS. **OMS classifica coronavírus como pandemia**. 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/pt-br/noticias/saude-e-vigilancia-sanitaria/2020/03/oms-classifica-coronavirus-como-pandemia>. Acesso em: 22 out. 2021.
- QUADROS, R. M.; SCHMIEDT, M. L. P. **Ideia para ensinar português para alunos surdos**. Secretaria de educa especial, MEC. 2006, 120 p.
- ROCHA, S.; FARIAS, M. A. F.; SOUZA, R.; PEREIRA, G.; OLIVEIRA, A. A. Tecnologia e Assistiva L2: Acessibilidade no ensino e aprendizagem de língua português para Surdos.**Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v. 5, n. 3, p. 99-125, 2021.
- RODRIGUES, J. M. C. **Reflexões e desafios das novas práticas docentes em tempos de pandemia**. João Pessoa: Editora do CCTA, 2020.
- RODRIGUES, L. **O que é deficiência auditiva e surdez?** 2017. Disponível em <https://institutoitard.com.br/o-que-e-deficiencia-auditiva-e-surdez/>. Acesso em 30 nov. 2021.
- SHIMAZAKI, E. M.; MENEGASSI, R. J.; FELLINI, D. G. N. Ensino remoto para alunos surdos em tempos de pandemia. **Práxis Educativa**, v. 15, p. 1-17, 30 jun. 2020.
- SILVA, M. Z. M.; SOUZA, J. M. S. S.; LIMA, J. P.; AUGUSTA, M. C.; SILVA, W. N. Desafios no ensino remoto para alunos surdos durante a pandemia: possíveis estratégias em dias de quarentena.**VII Congresso Nacional da Educação**, 2020.
- VILAÇA, M. L. C. **Tecnologia, Sociedade e Educação na Era Digital**. Rio de Janeiro: UNIGRANRIO, 2016.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES POR UM VIÉS INTERDISCIPLINAR: DIALOGANDO COM A TEORIA

Rosinaldo José Barbosa Ribeiro¹²

Resumo

Esse artigo é um recorte de uma pesquisa maior desenvolvida no contexto investigativo de mestrado. O objetivo é problematizar conceitos referentes à formação de professores, entendendo-a como vertente essencial aos estudos em educação, uma vez que assume função basilar na constituição profissional do pedagogo. A Fundamentação Teórica está alojada no campo interdisciplinar das Ciências da Educação com foco nos estudos sobre formação docente. A metodologia é do tipo bibliográfica, partindo do pressuposto de que foram colocadas em confluência a percepção teórico-metodológica de diferentes autores, advindos de várias áreas da pedagogia. A pesquisa revela a necessidade de se falar do referido tema, partindo do princípio de que os conceitos parecem ser bastante movediços e altamente dependentes de situações práticas.

Palavras-chaves: Ciências da Educação. Formação Docente. Pedagogia.

Abstract

This article is a part of a larger research developed in the investigative context of the master's degree. The objective is to problematize concepts related to teacher training, understanding it as an essential aspect of education studies, since it assumes a fundamental role in the professional constitution of the pedagogue. The Theoretical Foundation is housed in the interdisciplinary field of Educational Sciences with a focus on studies on teacher training. The methodology is of the bibliographic type, based on the assumption that the theoretical-methodological perception of different authors, coming from various areas of pedagogy, was brought into confluence. The research reveals the need to talk about this topic, assuming that the concepts seem to be quite unstable and highly dependent on practical situations.

Keywords: Educational Sciences. Teacher Training. Pedagogy.

Introdução

Nesse artigo, apresenta-se um panorama teórico a respeito das teorias e trabalhos que versam sobre formação docente em todos os níveis de ensino. A ideia é construir um panorama sobre formação de professor no cenário acadêmico atual, possibilitando, assim, a contextualização teórica acerca da referida temática.

A priori, foi feita uma discussão densa a respeito da formação docente inicial e continuada, atentando-se à proposta de profissionalização de ambas, de modo a servir como pressuposto para se entender a anatomia do atual profissional da educação. Isso, por sua vez, colabora para o entendimento de que ambas as formações docentes são basilares na manutenção profissional do magistério.

¹² Mestrando em Ciências da Educação pela Facultad Interamericana de Ciencias Sociales. Docente da Rede Municipal de Educação do município de Xinguara (PA).

A posteriori, discute-se a respeito da formação do pedagogo no sistema educacional, posto que o profissional da pedagogia, além de ter uma visão científica a respeito das práticas educacionais, é, na verdade, o primeiro professor da carreira escolar do cidadão. Isso, por sua vez, lhe confere relevância no contexto de inclusão e formação docente, considerando que contempla aspectos críticos e reflexivos da prática do magistério no bojo da sua formação inicial e continuada.

Por fim, fala-se da formação docente e da educação em uma era dita “planetária”, a qual consiste justamente nas disjunções sociais, bem como seus reflexos no contexto escolar. Educar tem se tornado uma prática cada vez mais desafiadora, posto que o redimensionamento do olhar sobre os fenômenos da sala de aula tem ganhado contornos inéditos, na tentativa de mostrar coerência entre a atual conjuntura social e o paradigma tradicional, o qual legitima a maioria das projeções comportamentais entre docentes e discentes.

Formação Docente Inicial e Continuada

A formação docente, seja ela qual for, tem por objetivo ajudar na construção de um profissional mais crítico e reflexivo quanto à sua prática pedagógica. Nesse sentido, é válido dizer que formar um profissional do magistério está diretamente associado à maneira como a instituição e a sociedade percebem o mundo profissional, bem como as colaborações que um professor tem diante de uma sociedade (ZEICHENER, 2008).

A partir desse pressuposto, o trabalho de Zeichener (2008) parece bastante pertinente à discussão travada nesse artigo. Isso porque a formação docente aqui ganha contornos condizentes à perspectiva crítica e reflexiva problematizada pelo autor. Assim, é possível afirmar que, para o autor, a noção de criticidade tem natureza freireana, pois engloba aspectos relacionados ao emocional e ao cognitivo do docente.

A partir disso, considere a figura abaixo, a qual ilustra a percepção de formação docente crítica e reflexiva assumida neste trabalho:



Figura 01: Concepção de Formação Docente Crítica e Reflexiva

Fonte: Do Autor

A figura acima está desenvolvida da seguinte maneira: conta com três (03) circunferências que, juntas, ajudam a compor a ideia de formação docente que se é contemplada neste artigo. A circunferência central, identificada pela cor cinza, simboliza a formação de professores, por meio da qual se estabelece as demais conexões da figura. A circunferência superior simboliza aspectos cognitivos da formação docente. Já o círculo inferior, simboliza aspectos emocionais do processo formativo.

Em outras palavras, ilustra-se que a formação docente depende de dois pilares para que se efetive como algo crítico e reflexivo: o cognitivo, uma vez que é necessário que o profissional tenha um arcabouço teórico internalizado, e o emocional, já que é necessário que o docente tenha o que se entende por inteligência emocional para saber lidar com os entraves que irão sendo incorporados à sua rotina.

Assim, pode-se dizer que a referida figura serve como um instrumento de projeção do professor, o qual deve se perceber como ator social ativo, pois serve como mediador ou facilitador do conhecimento. Dessa maneira, é possível dizer também que, no contexto de sala de aula, os conhecimentos sobre formação docente têm função precípua de norteador de sua própria visão sobre si, servindo, assim, como uma espécie de espelho daquilo que se acredita ser possível ou não (DA SILVA, 2006).

A partir disso, é possível organizar os estudos sobre formação docente a partir de duas perspectivas formativas: a formação docente inicial e a formação docente continuada. Acredita-se, porém, que esta proposta seja pertinente em nível ilustrativo, já que, na prática, ambas colaboram para fins semelhantes, já que a construção do profissional do magistério deve ser concebida como algo processual e, portanto, permanente.

Os trabalhos elencados sobre formação docente inicial são Pereira e Silva (2014), Pereira (2014a; 2014b) e Reichmann (2011). Já as pesquisas sobre formação docente continuada partem de Mesquita, Martins e Poker (2015), Magalhães e Azevedo (2015) e Gabardo e Hagemeyer (2010).

Em sua pesquisa, Pereira e Silva (2014) alojam-se no perfil interdisciplinar da Linguística Aplicada para entenderem como professores em formação inicial constroem sua escrita profissional a partir de relatórios de estágio supervisionado. Para isso, os autores entendem o processo de formação docente inicial como o período destinado ao ato de cursar uma licenciatura, em nível de graduação.

Pereira e Silva (2014) fazem uma investigação a partir de textos escritos em uma Licenciatura em Letras no contexto universitário de um município no interior do Estado do Pará. Para os autores, perceber aspectos gramaticais na escrita destes professores em formação inicial serve como um indício linguístico de como este costuma proceder diante de aspectos didáticos de sua formação.

Por outro lado, Pereira (2014a) faz uma densa análise comparando aspectos da formação inicial em três (03) diferentes licenciaturas ofertadas por uma instituição pública, ao Sudeste do Estado do Pará. São elas: Licenciatura em Letras, Licenciatura em Matemática e Licenciatura em Pedagogia. Para o autor, a perspectiva comparativa torna-se algo basilar para sua investigação, visto que cada curso de formação de professores apresenta singularidades quanto ao que procura formar em seu acadêmico.

Conforme Pereira (2014a), os relatórios de estágio supervisionado são essenciais para se entender a visão didático-pedagógica destes alunos, visto que estes tendem a semiotizar possibilidades de projeções práticas da vida docente tendo o ensino como foco de suas impressões. Isso, por sua vez, funciona como um fator catalisador, visto que, paralelamente à releitura de objetos de ensino da sua área, o professor em formação inicial pode desenvolver aspectos cognitivos e emocionais da formação docente, tal como é possível notar na figura anterior.

Algo parecido pode ser visto na investigação de Pereira (2014b), quando o autor se propõe a analisar como os professores em formação inicial em Matemática concebem a importância dos aspectos pedagógicos e didáticos na formação do profissional de exatas. O objetivo do autor era mapear as impressões destes acadêmicos a partir de seus registros em relatórios de estágio.

Como resultado, a pesquisa de Pereira (2014b) revela pouco movimento reflexivo por parte do professor em formação inicial em Matemática. Aqui, a formação inicial parece ser vista como algo sem muito foco no contexto do próprio curso, o qual assume características mais descritivas em detrimento de analíticas.

Em síntese, na pesquisa de Reichmann (2011), a perspectiva da importância da formação inicial é discutida a partir do uso linguístico que evidencia tomadas de projeções verbais e mentais em seqüências narrativas de acadêmicos em Letras de uma universidade no Sul do Brasil. A autora parte do artefato linguístico para analisar como a dimensão pedagógica na formação docente tem sido repassada aos acadêmicos e, assim, criando profissionais pensantes.

Para Reichmann (2011), entender o contexto de formação em si do acadêmico é algo preponderante para o entendimento da formação inicial como um todo, visto que nem sempre, na prática formativa, o professor em formação inicial sente-se imerso a uma realidade que lhe pareça convidativa para repensar suas escolhas profissionais. Assim, é necessário tentar entender o contexto real da situação, observando a maneira como o acadêmico relaciona o conhecimento teórico da formação inicial à sua ação docente propriamente dita.

Já no que compete à formação continuada, está sendo compreendida aqui como toda preocupação que o profissional da educação demonstra em aspectos voltados ao aprimoramento profissional após o seu curso de formação inicial. Como exemplo, pode-se dizer os cursos de especialização, mestrado e doutorado, além de palestras, minicursos e oficinas.

Nesse cenário, Mesquita, Martins e Poker (2015) desenvolvem uma pesquisa sobre formação continuada para professores em educação especial no contexto educacional a modalidade a distância. Dessa maneira, os pesquisadores convidam a refletir a respeito dos aspectos de inclusão e exclusão sofridos por alunos com deficiências, o que os impossibilita de acompanhar aulas em formato EaD.

Pensar a formação continuada no contexto da investigação de Mesquita, Martins e Poker (2015) é algo complementar à formação inicial, não sendo uma habilidade desenvolvida naquele âmbito formativo. Por isso, exige do acadêmico uma maturidade maior no que tange ao traquejo profissional, visto que a experiência, nesse caso, é ponto elementar para o desenvolvimento da discussão.

Já na investigação de Magalhães e Azevedo (2015), há uma discussão acerca da formação continuada e suas implicações no trabalho docente. Para tanto, os autores lançam mão de aspectos concernentes à lei para entender aspectos ligados à ideia de desgaste docente no contexto de trabalho.

Nesse sentido, de acordo com Magalhães e Azevedo (2015), a formação continuada é essencial, pois tem o poder de deixar o docente ainda mais crítico em seu processo formativo, ao considerar fatores legais para que sua rotina de trabalho possa ser viabilizada e, assim, significada junto ao aluno.

Por fim, a pesquisa de Gabardo e Hagemeyer (2010) procura problematizar a formação docente continuada no contexto universitário e no contexto escolar, entendendo-os como meios formativos diferentes. Para isso, os autores partem do princípio de que a construção formativa da universidade tem tendência teórica e a escola prática. Evidentemente, isso é bastante questionável, visto que teoria e prática devem coexistir no mesmo espaço em todo o trajeto da formação continuada do docente.

Por outro lado, o discurso captado por Gabardo e Hagemeyer (2010) semiotiza aspectos de disjunção de poder entre escola e universidade, tendo em vista que as percepções parecem ser distintas. Isso, por sua vez, relata o vozear de um sujeito social que está imerso às práticas discursivas circundantes, fazendo-o reverberar discursos pré-concebidos.

A Formação do Pedagogo como Primeiro Professor

O pedagogo, enquanto profissional da educação, tem função precípua no processo formativo para profissionais do magistério, visto que é, na verdade, o profissional em que a educação é, para ele, um objeto científico. Em outras palavras, o que vai discernir a formação inicial e continuada do pedagogo para as demais áreas da licenciatura é justamente o seu compromisso com a educação enquanto objeto de recombinação de suas práticas.

Nesse sentido, é necessário problematizar um pouco sobre a figura do pedagogo como instrumento formativo, entendendo-a como elementar no processo de escolarização do homem. Sobre isso, citam-se como exemplos pertinentes à discussão, os trabalhos de Pereira e Angelocci (2021), Costa *et al* (2019), Alvarez e Rigo (2019) e Costa (2015).

Na pesquisa de Pereira e Angelocci (2021b), são postos em voga aspectos elementares à formação do pedagogo do século XXI. Para os autores, é essencial que a formação do pedagogo pós-moderno tenha um viés empreendedor, visto que seu campo de atuação é bastante amplo e, muitas vezes, foge ao espaço escolar. Na verdade, conforme os pesquisadores, a formação do pedagogo hoje está centrada em uma égide transdisciplinar, considerando que se trata de uma figura profissional essencial a qualquer prática educacional, seja ela escolarizada ou não.

Na concepção de Pereira e Angelocci (2021b), trata-se de um pedagogo pós-moderno, em que suas atribuições vão muito além daquelas já cristalizadas pela profissão. Entretanto, ainda assim, o pedagogo continua sendo o profissional da educação, cabendo aqui a relativização deste termo, que ganha novos contornos face a uma demanda do século vigente.

Já para Costa *et al* (2019), a formação do pedagogo deve estar sempre centrada nos meandros da pedagogia crítica, de gênese freireana. Isso, por sua vez, reforça o caráter libertador da prática pedagógica formativa, considerando que o profissional da pedagogia deve ter ciência do papel da sua formação, para que, assim, possa reverberar em outros domínios da formação docente.

Nesse sentido, a pedagogia crítica passa a ser vista como catalisadora das práticas de formação docente, ao entender que o professor é figura basilar no processo educacional, envolvendo ensino e aprendizagem ativos.

Dessa maneira, Costa *et al* (2019) reforçam ainda que a formação do pedagogo tem relação direta com a formação da personalidade do cidadão, visto que principalmente no contexto da educação infantil, a figura do professor ganha contornos elementares à formação do cidadão enquanto pessoa, servindo-lhe por meio do que a psicologia entende como memória afetiva. Dessa forma, trata-se de um momento decisivo na formação do cidadão, o qual recai sob o pedagogo a iniciativa de cultivar as primeiras sementes germinadas na vida escolar da criança. Isso, por sua vez, mostra-se como algo imprescindível à formação de todos, colocando o pedagogo como figura essencial nas tomadas de decisões sociais, em seus vários domínios.

Já a pesquisa de Alvarez e Rigo (2018) opera na interface entre as diversas possibilidades de atuação do pedagogo no contexto social. Para os autores, a pedagogia, por si só, já sugere ação em seus diversos meandros operacionais. Logo, pensar na formação do pedagogo é pensar, conseqüentemente, nas ações que podem ser mobilizadas a partir do seu papel enquanto catalisador da formação cidadã. Assim, o pedagogo é, por si só, um elemento transformador, visto que sua demanda social opera nos entremeios entre o social e o pedagógico, até tornar esta mistura algo intrínseco.

Nesse sentido, Alvarez e Rigo (2018) consideram que o papel do pedagogo na construção da conjuntura social é basilar também no sentido de ser algo auto reflexivo, ou seja, com capacidade de transformar a si mesmo. Em outros termos, a formação do pedagogo é algo duplamente transformador, pois ajuda no repensar da prática alheia e da própria prática em si.

Por fim, a pesquisa de Costa (2015) endossa a ideia de formação do pedagogo como alternativa para a resignificação da identidade docente. Nesse sentido, o autor entende que formar um pedagogo tem o poder de realocar as identidades que constituem um único sujeito. Isso porque o pedagogo assumirá diferentes identidades em seu contexto profissional, sendo, pois, docentes, orientador educacional, gestor, supervisor educacional, etc. Esta pluralidade de identidades profissionais conferidas ao pedagogo serve como gatilhos para se entender a riqueza formativa deste profissional.

Nesse sentido, é necessário fazer um paralelo entre formação do pedagogo e a sua atuação, considerando que ambos os polos andam juntos e, por isso, não podem ser supostos separadamente. Em razão disso, atenta-se à complexidade da formação do pedagogo, partindo da premissa de que se trata de um profissional multifacetado e, por isso, figura cativa em várias projeções profissionais junto ao mercado de trabalho (COSTA, 2015).

Em suma, o entendimento da formação do pedagogo como uma espécie de suporte face aos demais professores de outras áreas, confere-lhe um desafio ainda maior: tratar todas as transformações advindas de uma conjuntura social como algo a ser canalizado à compreensão de um contexto maior de educação.

No próximo tópico, discute-se um pouco a respeito do desafio de se educar em uma era dita “planetária”, em que as disjunções de poder parecem ainda mais evidentes.

Papel da Formação do Educador na Era Planetária

A atual conjuntura social se configura pela sua instabilidade e efemeridade das práticas humanas. A cada dia que se passa, as pessoas demonstram menos afetos para com os outros, o que gera uma atmosfera de algo passageiro, sem nada fixado. Isso, por sua vez, acaba sugerindo também brevidade dos sentimentos humanos e fugacidade sobre a predileção do homem no que compete a fatos rotineiros. Aparentemente, o homem está se cansando das coisas com muita facilidade.

É este cenário que ilustra a atual situação das práticas humanas, inclusive às relacionadas à educação. Costumeiramente, os alunos parecem se cansar de tudo com muita facilidade. Em cursos de formação de professores, especialmente os de caráter instrucional, sugerem aos profissionais a escolha por textos curtos e de fácil compreensão para não cansar o aluno rapidamente e, assim, o este destoar daquilo que lhe está sendo apresentado.

O desafio de se tornar ativo o tempo todo tem tirado o sono dos profissionais da educação, com foco naqueles que se ocupam em problematizar práticas formativas da realidade docente. A este cenário, Morin, Ciurana e Motta (2003) conferem a nomenclatura de “educar na era planetária”.

De acordo com os autores, a educação é um fenômeno orgânico. Por isso, tem a possibilidade de se auto transformar de maneira constante. Nesse sentido, aspectos ligados à nova era, tais como tecnologia, globalização e líquidos dos laços humanos, têm condicionado a formação docente ao raciocínio sobre práticas pedagógicas oportunas ao atual contexto.

No entanto, pensar estes aspectos de uma maneira dissociada da realidade em que opera é algo, no mínimo ingênuo. Isso porque há realidades em que o teor volátil das informações parece se desenvolver com maior rapidez face às especificidades mapeadas. Nesse sentido, a figura abaixo procura ilustrar os movimentos planetários advindos da atual era global, tal como apresentam Morin, Ciurana e Motta (2003).

Abaixo, segue a figura que representa este movimento salientado pelos autores acima:

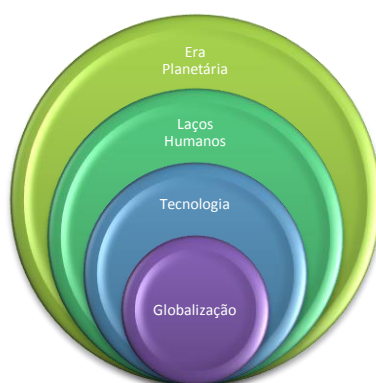


Figura 02: Era Planetária

Fonte: Do Autor

De acordo com a figura acima, a chamada “era planetária” pode ser representada por estratos esféricos que, uma vez sobrepostos, sugerem a dimensão de andares. Estes, por sua vez, simbolizam aspectos inerentes de uma sociedade efêmera, tal como foi discutido nos primeiros parágrafos deste tópico.

A figura é representada por quatro (04) estratos, sendo: o primeiro, em tons de laranja fluorescente, que representa a globalização; o segundo, em tons de laranja claro, o qual representa a tecnologia; o terceiro, em tons amarelo escuro, que representa os laços humanos; e o quarto, em tons cinzas, o qual representa a era planetária propriamente dita.

Trata-se, portanto, de uma representação imagética das teorias de Morin, Ciurana e Motta (2003) a partir da perspectiva de educar nos dias atuais. Ao redirecionar ao contexto da educação inclusiva, tal perspectiva parece ainda mais evidente. Muito tem se discutido a respeito da educação inclusiva como suporte essencial à formação docente. No entanto, as discussões parecem girar em movimento cíclico, pois ainda há o forte discurso de que a educação inclusiva é uma ramificação dos estudos pedagógicos, sendo, portanto, algo de “domínio” da Pedagogia enquanto ciência. Entretanto, há muito o que se questionar acerca disso.

No contexto da formação docente com foco na educação inclusiva, as coisas parecem acontecer em uma rotina ainda mais veloz, pois o aluno, que se sente excluído de alguma forma, tem pressa em assumir algum lugar de fala, sendo este, muitas vezes, semiotizado por uma zona de conforto. É na tentativa de combater este espaço que a educação inclusiva precisa ser vista como um processo advindo de uma formação docente crítica e reflexiva, ta como foi discutido nos tópicos anteriores.

Diante disso, pode-se dizer que Freire (1987) tem seus postulados de natureza atemporal. Em seus estudos, o autor já prevê essa era volátil do comportamento humano e, por isso, sugere perspectivas libertadoras ao professor e ao aluno. Para o pesquisador, entender as práticas docentes não deve ser um privilégio apenas do professor, pois este não opera sozinho no exercício de sua função. A partir disso, todos os desdobramentos relacionados ao contexto de ensino e de aprendizagem ganham contornos interdisciplinares, pois todas as áreas do conhecimento humano podem se servir disso para se fazer algo eficiente e eficaz.

No cenário da educação europeia, destaca-se a pesquisa de Pires-Pereira (2014). Nesta, a autora faz uma análise da escrita de portfólios para entender como as práticas de ensino e de aprendizagem da educação básica são representados. O que parece conivente é a maneira crítica com a qual a pesquisadora lança mão de um arsenal intelectual no tratamento dos dados.

De acordo com Pires-Pereira (2014), esse exercício pode ajudar o professor a entender melhor o seu próprio papel como ator social, transformador de práticas educacionais a partir de uma performance mais participativa. No contexto da educação planetária, adotar essa postura pedagógica é essencial para se levar adiante uma formação docente duradoura e significativa.

Ainda no cenário internacional, destaca-se o trabalho de Natale (2009), que busca problematizar aspectos relacionais entre professor e aluno no contexto investigativo argentino. A autora acredita que, assim como foi apontado no cenário europeu, o ato de educar, diante de tantos efeitos globais, gera uma espécie de inquietação por parte de todos os profissionais envolvidos. A falta de uma “receita” a ser seguida parece angustiar os profissionais da educação, que buscam, incansavelmente, aparatos que embasem suas impressões.

Natale (2009), por sua vez, não ignora o tradicional, mas acrescenta que existem outras possibilidades que se mostram mais eficientes e eficazes no atual contexto planetário. Por isso, a autora acredita que as práticas escolares podem ser retrabalhadas a partir das demandas atuais, tais como a tecnologia como pressuposto elementar, por exemplo.

Considerações Finais

Neste artigo, foram apresentadas diferentes percepções acerca da formação docente. Nesse contexto, vale enfatizar a formação inicial e a formação continuada, as quais ajudam a conferir à profissão docente características atemporais e processuais. Isso porque o professor deve estar inserido em constante movimento formativo, o que deve obedecer às demandas de uma sociedade em constante transformação.

Entende-se que a formação docente requer não apenas conhecimento do conteúdo a ser trabalhado, mas especialmente questões voltadas à didática e ao fato de entender em que medida as demandas para um ensino-aprendizagem satisfatório pode se tornar algo pertinente.

Em suma, espera-se que esta temática continue sendo explorada no contexto das Ciências da Educação, partindo do princípio de que se trata de algo de extrema relevância ao universo docente.

Referências

- ALVAREZ, A.; RIGO, M. Pedagogia em Ação: O papel do pedagogo e suas diversas atuações. **B. Téc. Senac**, Rio de Janeiro, v. 44, n. 2, maio/ago. 2018.
- COSTA, G. F.; *et al.* Formação inicial do pedagogo reflexivo: Olhares sobre pedagogia crítica. **Revista Querubim (Online)**, v. 38, p. 77-86, 2019.
- COSTA, R. A. R. Identidade do Pedagogo: Formação e atuação. **Anais do V Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente: PUCPR**, 2015.
- DA SILVA, K. A. da. O Futuro Professor de Língua Inglesa no Espelho: Crenças e aglomerados de crenças na formação inicial. In.: BARCELOS, A. M. F.; ABRAHÃO, MM. H. V. (orgs). **Crenças e Ensino de Línguas: Foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes Editores, 2006. p. 105-124.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GABARDO, C. V.; HAGEMeyer, R. C. C. Formação docente continuada na relação universidade e escola: construção de referências para uma análise a partir da experiência do PDE/PR. **Educar**, Curitiba, n. 37, p. 93-112, maio/ago. 2010.
- MAGALHÃES, L. K. C.; AZEVEDO, L. C. S. S. Formação Continuada e Suas Implicações: Entre a Lei e o Trabalho Docente. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 35, n. 95, p. 15-36, jan.-abr., 2015.
- MESQUITA, P. S. P.; MARTINS, S. E. S. O; POKER, R. B. Políticas educacionais e formação continuada de professores em educação especial na modalidade a distância: análise das publicações na base de dados SciELO. **RIED** v. 18: 2, 2015, pp 251-274.
- PEREIRA, B. G. **Professores em Formação Inicial no Gênero Relatório de Estágio Supervisionado: Um estudo em licenciaturas paraenses**. 2014. 136 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Língua e Literatura) – Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2014a.
- PEREIRA, B. G. Formação Inicial de Professores: Olhares sobre o estágio supervisionado em uma Licenciatura em Matemática. In.: PINHO, M. J.; SUANNO, M. V. R.; SUANNO, J. H. (orgs). **Formação de Professores e Interdisciplinaridade: Diálogo investigativo em construção**. Goiânia: Editora América, 2014b. p. 179-192.
- PEREIRA, B. G.; ANGELOCCI, M. A. Empreendedorismo e Gestão na Formação do Pedagogo Pós-Moderno: Perspectivas da educação não escolarizada. **REVISTA DA FAE**, v. 24, p. 1-17, 2021.

PEREIRA, B. G.; SILVA, W. R. Professores em Formação Inicial na Escrita Reflexiva Profissional: Uma abordagem sistêmico-funcional da Linguística Aplicada. **Raído**, Dourados, MS, v.8, n.16, jul./dez., p. 223-242, 2014.

REICHMANN, C. L. Vozes da Escola: Um olhar sobre projeções verbais e mentais em narrativas de professores em formação inicial. **Revista Signum: Estudos da linguagem**, Londrina, n. 14/2, p. 19-44, dez. 2011.

ZEICHNER, K. M. Uma Análise Crítica sobre a Reflexão como Conceito Estruturante na Formação Docente. **Revista Educação e Sociologia**, Nº 103, v. 29, p. 535-554. 2008.