

Perspectivas para o ensino de *Línguas*

Volume **9**

Organizadores
Alexandre Melo de Sousa
Rosane Garcia
Tatiane Castro dos Santos



Edufac

Perspectivas para o ensino de *linguas*

Volume 9

Organizadores

Alexandre Melo de Sousa
Rosane Garcia
Tatiane Castro dos Santos





Perspectivas para o ensino de línguas, volume 9

Alexandre Melo de Sousa, Rosane Garcia, Tatiane Castro dos Santos (org.)

ISBN 978-85-8236-153-5 • *Feito Depósito Legal*

Copyright©Edufac 2025

Editora da Universidade Federal do Acre (Edufac)

Rod. BR 364, Km 04 • Distrito Industrial

69920-900 • Rio Branco • Acre // edufac@ufac.br

Editora Afiliada



Associação Brasileira
das Editoras Universitárias

Diretor da Edufac

Gilberto Mendes da Silveira Lobo

Coordenadora Geral da Edufac

Ângela Maria Poças

Conselho Editorial (Consedufac)

Adcleides Araújo da Silva, Adelice dos Santos Souza, André Ricardo Maia da Costa de Faro, Ângela Maria dos Santos Rufino, Ângela Maria Poças (vice-presidente), Alexsandra Pinheiro Cavalcante Costa, Carlos Eduardo Garção de Carvalho, Claudia Vanessa Bergamini, Dêlcio Dias Marques, Francisco Aquinei Timóteo Queirós, Francisco Naildo Cardoso Leitão, Gilberto Mendes da Silveira Lobo (presidente), Jäder Vanderlei Muniz de Souza, José Roberto de Lima Murad, Maria Cristina de Souza, Sheila Maria Palza Silva, Valtemir Evangelista de Souza, Vinícius Silva Lemos

Coordenadora Comercial • Serviços de Editoração

Ormirfran Pessoa Cavalcante

Projeto Gráfico e Design Editorial

Rosane Garcia

Capa

Glauco Capper

A revisão textual e das normas técnicas é de responsabilidade dos autores.

Universidade Federal do Acre
Biblioteca Central
Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

P467p Perspectivas para o ensino de línguas, volume 9 [recurso eletrônico] /
Organizadores: Alexandre Melo de Sousa, Rosane Garcia, Tatiane Castro
dos Santos – Rio Branco: Edufac, 2025.
165 p.: il. [color.] [21 MB]

ISBN: 978-85-8236-153-5

Vários autores.

Inclui bibliografia.

1. Linguística aplicada. 2. Ensino de línguas. I. Sousa, Alexandre Melo de
(org.). II. Garcia, Rosane (org.). III. Santos, Tatiana Castro dos (org.). IV.
Título.

CDD: 407

SUMÁRIO

	Apresentação.....	06
1	Inventário de Libras da Região de Rio Branco, Acre: documentação e pesquisa..... <i>Alexandre Melo de Sousa</i> <i>João Carlos Paiva Xavier</i> <i>Israel Bissat Amim</i> <i>Rosane Garcia</i>	09
2	Avaliar: por que diversificar? <i>Ana Célia Clementino Moura</i>	25
3	O ensino do componente oral de espanhol para brasileiros: desafios e propostas pedagógicas..... <i>Luciene Bassols Brisolara</i> <i>Amanda Ribeiro</i>	40
4	Currículo proposto para o ensino de Língua Portuguesa para surdos: dissonâncias entre o contexto da produção e a realidade educacional brasileira..... <i>Jânio Nunes dos Santos</i> <i>Érica Raiane de Santana Galvão</i>	58
5	A abordagem variacional de gírias no livro didático do 9º ano <i>Se liga na língua</i>..... <i>Mônica Guedes Ferreira</i> <i>Guianezza Mescherichia de Góis Saraiva Meira</i> <i>Francisco Rogiellyson da Silva Andrade</i>	74
6	As configurações dos números cardinais em Língua Gestual Portuguesa: considerações etimológicas..... <i>Isabel Correia</i> <i>Amílcar Moraes</i> <i>Pedro Custódio</i>	88
7	A importância da L2 escrita na inclusão dos alunos surdos na Universidade Federal do Acre no Curso de Letras Libras..... <i>Joseane de Lima Martins</i> <i>Jerliane de Oliveira Martins</i> <i>Sayonnara Silva de Souza</i>	98
8	A produção de textos multissemióticos e as TDICs no ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio..... <i>Fabiana Aparecida França Santana</i> <i>Rosane Garcia</i>	113
9	Da acessibilidade textual e terminológica ao ensino: saberes e conhecimentos para a inclusão..... <i>Camila Susin</i> <i>Maria José Bocorny Finatto</i> <i>Mônica Daiane Schneider</i>	126

10	A literatura infantil e as práticas docentes na educação infantil.....	141
	<i>Micheli Braga Gomes</i> <i>Tatiane Castro dos Santos</i>	
	Os organizadores.....	154
	As autoras e autores.....	157

APRESENTAÇÃO

É com imensa satisfação que apresentamos o nono volume da coleção Perspectivas para o Ensino de Línguas, resultado de um percurso coletivo que reafirma nosso compromisso com a pesquisa e a prática pedagógica. Cada capítulo deste volume foi cuidadosamente selecionado pela sua relevância teórica e impacto social, refletindo a dedicação de autoras e autores que, generosamente, compartilham experiências, metodologias e inquietações que percorrem diferentes cenários de ensino.

Reconhecemos o empenho de todos os envolvidos, colaboradores, pareceristas, leitores e equipe editorial, cuja parceria tornou possível ampliar o diálogo que sustenta este projeto. Temos convicção de que as reflexões aqui reunidas fortalecerão a formação docente, inspirarão novas pesquisas e alimentarão práticas inclusivas, reforçando nosso entusiasmo em contribuir, de forma contínua, para o avanço do ensino de línguas no Brasil e além.

Assim, convidamos a percorrer cada capítulo com olhar investigativo e, sobretudo, inspirador: cada texto traça caminhos que dialogam com a sala de aula, com a formação docente e com a inclusão linguística em seus múltiplos aspectos.

Reunimos aqui dez capítulos que se entrelaçam em torno de três grandes eixos: documentação e inclusão linguística, práticas pedagógicas inovadoras e formação de leitores e professores críticos. Cada eixo se articula com emergências contemporâneas, que expõem desde a valorização da Libras à incorporação das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, passando pela revisão de currículos, metodologias e processos avaliativos.

No primeiro eixo, o percurso inicia-se com o Inventário de Libras da Região de Rio Branco, marco para a documentação de variedades regionais e para o protagonismo surdo na pesquisa. Essa discussão expande-se à proposta curricular de língua portuguesa para surdos e à investigação do papel da L2 escrita no âmbito acadêmico, compondo um agrupamento de estudos que afirmam a Libras como patrimônio linguístico e cultural.

O segundo eixo concentra-se nas práticas pedagógicas. Temas como a diversificação da avaliação, o ensino do componente oral de espanhol para brasileiros e as potencialidades das TDICs no trabalho com textos multissemióticos oferecem repertório metodológico atualizado, ancorado em evidências empíricas e sensível às singularidades discentes. No mesmo movimento, a análise variacional de gírias em livros didáticos e o estudo das configurações numéricas na Língua Gestual Portuguesa instigam o professor a rever materiais e a incorporar a variação linguística como recurso didático.

Por fim, o terceiro eixo volta-se à formação de leitores e professores críticos. Os capítulos sobre acessibilidade textual e terminológica, bem como sobre literatura infantil na educação inicial, convidam-nos a repensar como construímos experiências de leitura que sejam, simultaneamente, ricas e socialmente inclusivas.

Assim, por meio da reflexão provocativa e instigante, cada capítulo oferece não apenas resultados, mas perguntas que permanecem abertas, chamando leitoras e leitores a prosseguir a reflexão em sala de aula, em projetos de extensão ou em novas pesquisas acadêmicas.

Nosso convite é que este volume traga aos estudantes, docentes, pesquisadores e pesquisadores uma fonte de inspiração e, sobretudo, provocação. Que ele fomente redes colaborativas, incentive investigações e discussões comprometidas com a pluralidade que compõe o cenário educacional brasileiro. Desejamos que os debates aqui iniciados se desdobrem em práticas transformadoras, capazes de conjugar rigor científico, sensibilidade social e criatividade pedagógica.

Boa leitura – e que ela desperte novas perspectivas!

Os organizadores

CAPÍTULO 1

INVENTÁRIO DE LIBRAS DA REGIÃO DE RIO BRANCO, ACRE: DOCUMENTAÇÃO E PESQUISA

Alexandre Melo de Sousa

João Carlos Paiva Xavier

Israel Bissat Amim

Rosane Garcia

O Inventário de Libras da Região de Rio Branco integra um esforço mais amplo de alcance nacional: o Inventário Nacional de Libras. Segundo Quadros et al. (2023), esse projeto visa, a partir da constituição de um corpus representativo de diferentes regiões metropolitanas brasileiras, mapear e registrar os aspectos sociolinguísticos próprios de cada comunidade surda. A constituição do Inventário de Libras da Região de Rio Branco, Acre representa um marco relevante no processo de documentação e valorização da Língua Brasileira de Sinais (Libras), especialmente no contexto amazônico.

Em 2020, o projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CAAE 35002620.9.0000.5010), consolidando formalmente o início das atividades de coleta e análise de dados na capital acreana. Até o momento, além de Rio Branco, foram realizadas coletas em Florianópolis, Maceió, Fortaleza, Palmas e Brasília. Em todos os locais, os procedimentos metodológicos seguem um protocolo comum, o que assegura a comparabilidade dos dados e o rigor científico do projeto.

A relevância deste trabalho ultrapassa os limites acadêmicos. Trata-se de uma contribuição significativa para a ciência, a cultura e a sociedade, especialmente no que diz respeito ao fortalecimento da identidade e da língua da comunidade surda. No campo acadêmico, o inventário colabora com a formação de novos pesquisadores surdos e ouvintes na área da Libras, promovendo a interdisciplinaridade e a inclusão em contextos de ensino e pesquisa.

No plano científico, o projeto incrementa a documentação e a descrição da Libras, fomentando o desenvolvimento de epistemologias alinhadas às experiências da comunidade surda brasileira. Já no âmbito social, o inventário promove o reconhecimento e a valorização da língua de sinais como patrimônio linguístico e cultural, contribuindo para a afirmação da identidade surda no Acre e em todo o país.

Este capítulo, portanto, apresenta o percurso de criação, desenvolvimento e os desdobramentos iniciais do Inventário de Libras da Região de Rio Branco, que integra o Inventário Nacional da Língua Brasileira de Sinais (Libras), iniciativa de abrangência nacional sediada na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). A partir dessa vinculação, o capítulo apresenta as reflexões sobre os impactos e as contribuições do

projeto local para a consolidação de uma linguística visual-espacial comprometida com a diversidade e a inclusão.

A IMPORTÂNCIA DA DOCUMENTAÇÃO DA LIBRAS: DIVERSIDADE, PRESERVAÇÃO E RECONHECIMENTO

A documentação da Libras – assim como das demais variedades de línguas de sinais usadas no Brasil – é uma ação essencial para o reconhecimento e a valorização da diversidade linguística e cultural do país (Quadros *et al.*, 2020). Independentemente de seu estatuto como língua nacional ou como variedade regional, a Libras deve ser reconhecida como uma manifestação legítima da experiência humana e cultural das comunidades surdas brasileiras. Sua documentação não é apenas uma medida técnica, mas uma ação política e social, voltada à superação de décadas de negligência, marginalização e invisibilidade linguística.

Historicamente, as línguas de sinais têm sido subjugadas por uma lógica de dominação linguística sutil e persistente. Nas grandes cidades, a Libras é muitas vezes relegada a uma função meramente instrumental, vista como suporte para a aquisição do português – e não como uma língua plena, com valor intrínseco e digna de promoção (Quadros, 2019).

Paralelamente, o crescente prestígio da Libras como língua de sinais nacional tem levado, em muitos contextos, à substituição de línguas de sinais locais ou nativas, contribuindo para o risco de desaparecimento dessas formas linguísticas. Esse processo acentua a lógica de apagamento de línguas consideradas “menores” ou “locais”, em favor de uma suposta homogeneização linguística nacional.

Frente a esse cenário, a documentação surge como um instrumento indispensável de resistência, preservação e fortalecimento linguístico. Ao registrar e tornar visível a Libras em sua diversidade regional e sociolinguística, a documentação possibilita que suas múltiplas formas sejam reconhecidas como patrimônio cultural da humanidade – reveladoras da criatividade, da adaptabilidade e da riqueza cognitiva das comunidades surdas.

Como aponta Johnston (2008), é por meio da constituição de um corpus linguístico representativo que se torna possível produzir análises mais sólidas, acessíveis e democráticas sobre a Libras, indo além de métodos restritos baseados exclusivamente em intuições de falantes nativos, que, no caso das línguas de sinais, enfrentam uma série de desafios específicos relacionados à aquisição tardia e à ausência de continuidade intergeracional.

Além disso, a situação sociolinguística das línguas de sinais nacionais exige uma abordagem distinta da aplicada às línguas orais em risco. O risco não se expressa apenas na iminência da extinção (Leite; Quadros, 2014; Quadros; Silva, 2017), mas, sobretudo, nas barreiras sociais que impedem o acesso precoce e qualificado à língua. A maioria das crianças surdas no Brasil nasce em famílias ouvintes e cresce sem exposição contínua a uma língua de sinais plenamente desenvolvida. Como

consequência, muitos surdos têm contato tardio com a Libras (Quadros, 2019) — e, mesmo assim, frequentemente por meio de formas pidginizadas, instáveis e pouco gramaticalizadas.

Portanto, sem a garantia de acesso precoce a uma língua de sinais rica e estruturada, os sujeitos surdos continuam enfrentando o desafio de reconstruir sua língua em contextos adversos, que compromete seu desenvolvimento linguístico, cognitivo e cultural (Quadros *et al.*, 2020). A documentação da Libras e de suas variedades é um passo fundamental para romper com esse ciclo, ao promover visibilidade, legitimidade e acesso aos recursos linguísticos que compõem a herança das comunidades surdas.

Assim, ao registrar e divulgar amplamente um corpus representativo da Libras, como é o caso do projeto de Inventário de Libras da Região de Rio Branco (ILRB), cria-se não apenas uma base para estudos linguísticos mais robustos, mas também uma ferramenta de empoderamento social e cultural. É a partir desse processo que se pode assegurar o direito à língua, à identidade e à cultura das pessoas surdas, fomentando uma sociedade mais plural, inclusiva e sensível à complexidade de suas próprias expressões linguísticas.

OBJETIVOS E INFORMAÇÕES GERAIS SOBRE O ILRB

O Inventário da Língua Brasileira de Sinais (Libras) na Região de Rio Branco, Acre, coordenado pelo professor Alexandre Melo de Sousa – à época vinculado à Universidade Federal do Acre e atualmente docente da Universidade Federal de Alagoas – tem como objetivo central a constituição de um corpus representativo da Libras no Estado do Acre (Quadros; Sousa, 2021). Além disso, busca fomentar a reflexão social, intelectual e cultural da comunidade surda acreana, por meio do engajamento ativo dos indivíduos e da valorização de sua língua e cultura.

Os dados que compõem esse Inventário foram gerados no ano de 2023 e resultam de um trabalho pautado em bases teóricas e metodológicas sólidas. O corpus empírico construído visa não apenas representar linguisticamente a região de Rio Branco, mas também estar amplamente acessível a pesquisadores e profissionais que atuam junto à comunidade surda, sendo útil tanto para a linguística teórica quanto para aplicações práticas.

Outro importante objetivo do Inventário é oferecer diretrizes para a constituição de futuros corpus de Libras, especialmente no que se refere à gravação, documentação e recuperação de dados linguísticos. A incorporação de recursos tecnológicos atuais na área acadêmica é essencial para proporcionar uma base empírica consistente aos estudos sobre Libras, bem como para construir registros linguísticos, históricos e culturais que documentem o modo de vida da comunidade surda, promovendo sua efetiva inclusão na sociedade brasileira.

Inserido em um esforço nacional coordenado, o Inventário Nacional de Libras segue uma abordagem metodológica unificada em todas as regiões do país, permitindo a produção de dados comparáveis e a identificação de variações

linguísticas da Libras. A proposta metodológica adotada no Inventário da Região de Rio Branco está em total conformidade com o projeto original (Quadros, 2016), o mesmo utilizado no inventário da região de Palmas, no Estado do Tocantins.

É importante destacar que, em função da pandemia de Covid-19, oficialmente reconhecida em março de 2020, e das medidas sanitárias decorrentes (como o distanciamento social e a interrupção de atividades presenciais), algumas etapas do projeto que exigiam interação direta entre participantes e pesquisadores precisaram ser temporariamente suspensas.

O primeiro curso de formação técnica da equipe do Inventário ocorreu em fevereiro de 2021, com apoio remoto dos coordenadores dos projetos de Florianópolis, Maceió, Fortaleza e Palmas. Mesmo diante das restrições sanitárias, os pesquisadores da equipe de Rio Branco reuniram-se presencialmente no auditório do Núcleo de Apoio à Inclusão (NAI) da Universidade Federal do Acre, respeitando todas as normas de segurança, para participar das orientações e treinamentos. Posteriormente, o professor Alexandre Melo de Sousa conduziu uma nova formação voltada ao aprofundamento das diretrizes do projeto local. Todos os pesquisadores da equipe participaram do curso, realizado entre março e agosto de 2021.

OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

A constituição do ILRB seguiu os rigorosos critérios metodológicos estabelecidos por Quadros *et al.* (2020), que garantem a comparabilidade, consistência e qualidade dos dados coletados em diferentes regiões do país. Para isso, foram utilizados os mesmos recursos tecnológicos em todas as etapas da pesquisa – desde a coleta até o tratamento (edição e transcrição) e o armazenamento dos dados – assegurando, assim, a formação de um corpus homogêneo e confiável da Libras.

A equipe envolvida na realização da pesquisa foi composta por dois grupos principais. O primeiro grupo era formado por profissionais bilíngues (Libras-português), incluindo professores da Universidade Federal do Acre, tradutores-intérpretes de Libras, e alunos de graduação e pós-graduação também fluentes em Libras. Essa equipe foi responsável por toda a parte de logística do projeto, incluindo organização teórica e metodológica, montagem e operação do laboratório de filmagem, manuseio de equipamentos, edição de vídeos e controle de iluminação.

Essa composição de equipe, aliando competência técnica, representatividade local e rigor metodológico, foi essencial para garantir a fidedignidade e validade do corpus linguístico produzido, contribuindo significativamente para os estudos da Libras na região Norte do Brasil e para a consolidação do Inventário Nacional de Libras.

A imagem a seguir apresenta os integrantes da equipe do Inventário de Libras na Região de Rio Branco (ILRB), composta por pesquisadores vinculados à Universidade Federal do Acre. A equipe de pesquisa é formada por: Alexandre Melo de Sousa (Coordenador e pesquisador do projeto); João Renato dos Santos Junior (Professor surdo e pesquisador do projeto); Rosane Garcia (Professora do Letras-Libras e pesquisadora do projeto); Israel Bissat Amim (professor Surdo e pesquisador

do projeto); Lucas Vargas Machado da Costa (professor Surdo e pesquisador do projeto); Israel Queiroz de Lima (professor do Letras-Libras e pesquisador do projeto); Ianele Viviane Vital Pereira de Melo (professora do Letras-Libras e pesquisadora do projeto); Daniel Martins Braga Gomes (graduado surdo no Letras-Libras e pesquisador no projeto); Débora de Oliveira Nolasco (graduada surda no Letras-Libras e pesquisadora no projeto); Gustavo marques Brandão (bolsista surdo CNPq/UFAC); Rosicléia Bastos do Nascimento Gomes (graduada surda no Letras-Libras e pesquisadora do projeto); Diemes Farias de França (tradutora-Intérprete do Letras-Libras e pesquisadora do projeto); João Carlos Paiva Xavier (tradutor-intérprete do Núcleo de Apoio à Inclusão e pesquisador do projeto) (Quadros, *et al.*, 2023).

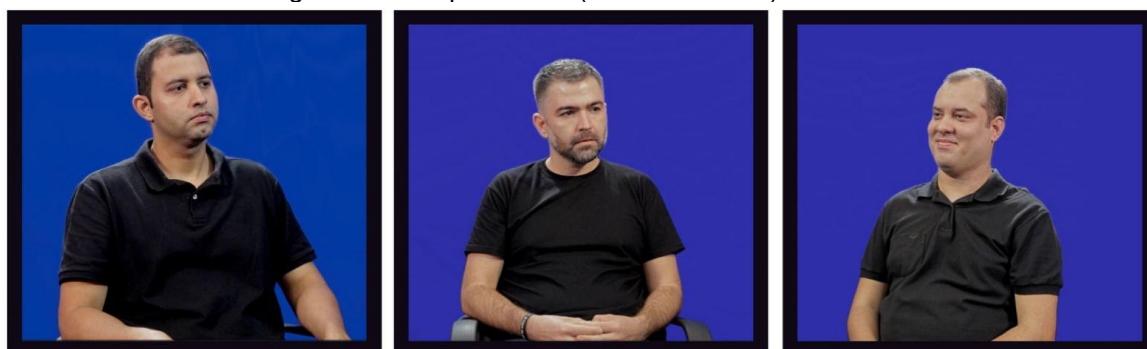
Figura 1 – Equipe do ILRB



Fonte: Quadros et al. (2023, p. 127).

O segundo grupo era responsável pela geração direta dos dados linguísticos. Compunham esse grupo três professores surdos, que atuaram como entrevistadores e conduziram atividades de elicitación de linguagem, além de 36 surdos participantes (homens e mulheres), divididos igualmente em três faixas etárias: 18 a 29 anos, 30 a 49 anos, 50 anos ou mais. A equipe de entrevistadores, respectivamente Israel Bissat Amim, Daniel Martins Braga Gomes e Lucas Vargas Machado, está registrada na imagem a seguir:

Figura 2 – Pesquisadores (entrevistadores) do ILRB



Fonte: Arquivo do projeto.

Os participantes da pesquisa atenderam a critérios de seleção específicos: eram naturais do Acre ou residentes na região há pelo menos 10 anos, tinham fluência em Libras e concordaram formalmente em participar da pesquisa, assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, no qual autorizaram, sem restrições, o uso e a distribuição de suas imagens para fins acadêmicos e científicos. Os participantes surdos podem ser visualizados nas figuras 3, 4 e 5 a seguir. As imagens apresentam os participantes informando seus sinais-nome (nomes próprios em Libras).

Figura 3 – Grupo de participantes (18 a 29 anos) do ILRB



Fonte: Arquivo do projeto.

Esse grupo foi composto por 14 participantes: 6 homens surdos e 8 mulheres surdas, com idades entre 18 e 29 anos. Os participantes apresentavam diferentes níveis de escolaridade, incluindo Ensino Médio completo, estudantes de graduação e pessoas com ensino superior completo. Todos atuavam ativamente na comunidade surda local, seja em associações, instituições educacionais ou atividades culturais. Durante as entrevistas e demais atividades de elicitación, demonstraram excelente nível de discussão, domínio linguístico em Libras e engajamento com as temáticas propostas.

Figura 4 – Grupo de participantes (30 a 49 anos) do ILRB



Fonte: Arquivo do projeto.

O segundo grupo contou com 14 participantes, sendo 7 homens surdos e 7 mulheres surdas, com idades entre 30 e 49 anos. Assim como no grupo anterior, havia diversidade nos níveis de escolaridade (Ensino Médio, graduandos e pessoas com ensino superior). Entre os participantes, destacavam-se professores e lideranças reconhecidas na comunidade surda acreana, cuja experiência e engajamento contribuíram significativamente para a qualidade das interações. Esse grupo também apresentou altíssimo nível de argumentação e fluência em Libras durante as entrevistas.

Figura 5 – Grupo de participantes (a partir de 50 anos) do ILRB



Fonte: Arquivo do projeto.

O terceiro grupo, de menor número, foi formado por 8 participantes: 3 homens surdos e 5 mulheres surdas, todos com 50 anos ou mais. A composição deste grupo apresentou maiores desafios, especialmente no que se refere à identificação de surdos com o perfil exigido pelo projeto matriz, com destaque para o critério de fluência em Libras. Apesar das dificuldades, as participações foram extremamente valiosas. As interações registradas com esse grupo permitiram identificar marcas linguísticas características da faixa etária, oferecendo subsídios relevantes para análises de variação e mudança linguística na Libras.

A mobilização dos participantes foi possível graças ao apoio fundamental da Associação de Surdos do Acre (Assacre) e do Núcleo de Apoio à Inclusão da Universidade Federal do Acre (NAI-Ufac). Essas instituições foram responsáveis pelo estabelecimento de contatos, divulgação do projeto na comunidade e acompanhamento de todo o processo de seleção e participação, contribuindo para o êxito da coleta de dados e fortalecimento do vínculo entre a pesquisa acadêmica e a comunidade surda local.

AS ATIVIDADES PARA A GERAÇÃO DE DADOS DO ILRB

A geração dos dados para o Inventário de Libras de Rio Branco foi conduzida com rigor técnico e metodológico, em conformidade com as diretrizes estabelecidas pelo projeto nacional. As entrevistas e atividades de elicitación foram realizadas em estúdios especialmente montados para a coleta de dados, seguindo critérios de padronização voltados à qualidade visual e à fidelidade da documentação linguística.

O ambiente de gravação foi cuidadosamente planejado. As paredes foram pintadas em azul royal, e o piso foi revestido com carpete preto, o que proporcionou melhor contraste para a visualização dos sinais. Os participantes usaram camisetas pretas, conforme orientações de padronização que visavam garantir a perfeita visibilidade dos elementos corporais envolvidos na sinalização, como mãos, tronco e cabeça. A iluminação foi ajustada de modo a eliminar sombras e garantir a nitidez da captação.

Figura 6 – Perspectivas das câmeras



Fonte: Arquivos do projeto.

Cada dupla participante foi gravada por quatro câmeras de vídeo, posicionadas estrategicamente para registrar diferentes perspectivas e assegurar um registro detalhado de todos os parâmetros linguísticos e movimentos corporais envolvidos na comunicação em Libras. Segundo Sousa e Garcia (2023, p. 114), “as diferentes perspectivas possibilitam maior detalhamento e visibilidade real da produção dos sinais, em todos os parâmetros e movimentações do corpo (tronco, cabeça etc.)”. Essa configuração permitiu maior precisão na análise dos dados:

Antes do início oficial da coleta, foi realizada uma gravação piloto (teste) com dois dos pesquisadores surdos, com o objetivo de validar o ambiente, os equipamentos e os procedimentos. Após os ajustes necessários, iniciaram-se as gravações formais com os participantes selecionados.

As entrevistas e atividades de elicitación foram conduzidas em cinco etapas distintas, conforme orientações do projeto matriz (Quadros *et al.*, 2023):

I. *Entrevista inicial* – que abordou aspectos pessoais e experiências linguísticas dos participantes, com perguntas como: Qual o seu nome? Qual o seu sinal? Por que

esse sinal? Com que idade você adquiriu a Libras? Como era/é o uso da Libras na sua escola?

II. *Atividade de elicitación de narrativas 1* – quando cada participante assistiu a um curta-metragem diferente e, em seguida, teve a tarefa de recontar o enredo para seu parceiro de interação.

III. *Atividade de elicitación de narrativas 2* – quando foram exibidas histórias ilustradas e cada participante precisava recontar a narrativa para o entrevistado.

IV. *Conversação temática* – quando a duplas interagiram sobre temas livres relacionados à cultura local e experiências vividas, como: lugares de lazer em Rio Branco, comidas típicas do Acre, enchentes e queimadas na região, pandemia de Covid-19 e seus impactos na comunidade surda, tecnologias e o uso do implante coclear, entre outros.

V. *Atividade de elicitación gramatical e lexical* – a partir de estímulos visuais ou textuais, os participantes foram convidados a produzir sinais correspondentes a categorias específicas, como pronomes, verbos, alimentos, profissões e sentimentos.

Importante destacar que os estímulos visuais (imagens, vídeos e textos) foram projetados em telas posicionadas à frente dos participantes, mas fora do alcance das câmeras, garantindo que apenas os sinais e expressões produzidos fossem registrados. No vídeo, a seguir, são descritos e apresentados os procedimentos utilizados na constituição do ILRB, com detalhamentos sobre a montagem do estúdio, a condução das atividades de geração de dados, entre outros aspectos.

Figura 7 – A constituição do ILRB



Fonte: Arquivos do projeto.

Após a conclusão de todas as gravações, os vídeos foram organizados e armazenados em conformidade com os padrões técnicos e éticos do projeto. Atualmente, o material encontra-se em fase de transcrição e análise, contribuindo para a construção de um corpus linguístico robusto e representativo da Libras no Estado do Acre.

AS PESQUISAS DESENVOLVIDAS (ATÉ O MOMENTO) A PARTIR DOS DADOS DO ILRB

Desde sua concepção, o Inventário da Língua Brasileira de Sinais (Libras) da Região de Rio Branco, Acre (ILRB) teve como objetivo principal constituir um corpus linguístico representativo da Libras utilizada na região metropolitana da capital acreana. A proposta previa a documentação em vídeo de situações eliciadas e espontâneas de uso da Libras, com vistas à sua aplicação em pesquisas acadêmicas, bem como em contextos educacionais, culturais e sociais. Entre as metas do projeto, destacam-se a criação de diretrizes metodológicas para registro e arquivamento de dados linguísticos e a produção científica resultante da análise desse corpus, envolvendo monografias, dissertações, teses e artigos desenvolvidos por estudantes de graduação e pós-graduação vinculados à pesquisa.

A partir desse conjunto de dados, diversas pesquisas têm sido desenvolvidas, refletindo a riqueza linguística e sociocultural da Libras no contexto acreano e ampliando as possibilidades de estudo da língua de sinais em nível regional e nacional.

No estudo *Inventário de Libras da Região de Rio Branco, Acre: possibilidades para o estudo da variação lexical*, Alexandre Melo de Sousa e Rosane Garcia (2023) descreveram detalhadamente o processo de coleta de dados e demonstraram, de forma quantitativa, o potencial do corpus para análises de variação lexical. Somente na etapa de elicitación gramatical e lexical foram registradas 6.468 produções lexicais, muitas delas revelando realizações diferentes para os mesmos referentes visuais. Esses dados abrem caminho para comparações intergeracionais, de gênero e também entre regiões do país, fortalecendo os estudos de variação linguística em Libras.

Na pesquisa *Os sinais-nome dos participantes do Inventário de Libras de Rio Branco – Acre: análise semântico-motivacional*, João Carlos Paiva Xavier (2023) analisou os sinais-nome atribuídos aos participantes do grupo etário de 18 a 29 anos. Os dados evidenciaram predominância de sinais motivados por características físicas, confirmando a importância da visualidade na formação dos sinais antroponímicos em Libras.

O mesmo tema foi aprofundado no artigo *Os sinais-nome de surdos participantes do Inventário de Libras da Região de Rio Branco, Acre: análise semântico-motivacional*, de João Carlos Paiva Xavier, Alexandre Melo de Sousa e Ronice Müller de Quadros (2025), que revelaram que 53% dos sinais-nome foram motivados por aspectos físicos ou comportamentais, e 43% por influência da língua oral. Os pontos de articulação mais frequentes foram a face e a cabeça, evidenciando a centralidade do campo visual na nomeação em Libras. O estudo dialoga com pesquisas anteriores, como o Inventário de Libras de Florianópolis.

Na pesquisa *A variação fonológica e lexical de sinais de profissões no Inventário de Libras de Rio Branco, Acre*, Israel Queiroz de Lima, Rosane Garcia e Alexandre Melo de Sousa (2024) analisaram as variações nos sinais de “Dentista” e

“Professor(a)”. O estudo utilizou metodologia baseada em transcrição via *SignWriting* e observou variações nos movimentos, configurações de mão e direcionalidade dos sinais. A análise destacou a bidirecionalidade como uma marca da variação no sinal “Professor(a)” e contribui para o registro das variantes regionais do Acre, reforçando a importância dos estudos fonológicos e sociolinguísticos em Libras.

A pesquisadora Diemes Farias de França (2025), em sua dissertação *Toponímia urbana: proposta para o ensino bilíngue de surdos a partir do Inventário de Libras de Rio Branco, Acre*, propôs estratégias didáticas para o ensino de topônimos urbanos em Libras, com base nos dados do ILRB. A pesquisa, de abordagem qualitativa e caráter aplicado, evidencia como o ensino da toponímia pode articular linguística, geografia, história e cultura surda, favorecendo práticas pedagógicas visuais e interdisciplinares, alinhadas às experiências vividas por surdos locais.

Em *Zoonymy in Brazilian Sign Language (Libras): Data from the Rio Branco Inventory of Libras*, Alexandre Melo de Sousa (2025) investigou os sinais utilizados para nomear animais de estimação pelos participantes do ILRB. Utilizando uma classificação taxonômica composta pelas categorias zooanatômica, zooetológica, zooextrínseca e híbrida, a pesquisa apontou predominância do aspecto zooanatômico (73,3%), seguido dos demais aspectos. O estudo destaca a importância da visualidade e da cultura surda na formação de zoonímicos, além de indicar a baixa incidência de empréstimos linguísticos nesse domínio, em contraste com os sinais antroponímicos e toponímicos.

No estudo *Os desafios do Ensino Remoto Emergencial (ERE) na pandemia da Covid-19 a partir das narrativas do Inventário de Libras de Rio Branco, Acre*, Daniel Martins Braga Gomes (2025) investigou as dificuldades enfrentadas por surdos durante a pandemia. A partir de dados do ILRB, a pesquisa revelou problemas como conectividade limitada, isolamento social, barreiras na comunicação escolar e ausência de suporte educacional tanto para alunos quanto para professores surdos. A pesquisa lança luz sobre a vulnerabilidade da comunidade surda em contextos de crise sanitária, contribuindo para reflexões sobre inclusão digital e acessibilidade.

Em *Marcas de expressividade da Libras: uma análise estilística a partir de dados do Inventário de Libras de Rio Branco, Acre*, Israel Queiroz de Lima (2025) investigou os recursos expressivos usados por surdos para intensificar ideias. A análise identificou 13 tipos de intensificadores, como *RARÍSSIMO*, *FAMOSSÍSSIMA* e *SOFRERdemais*, e demonstrou que os sinalizadores utilizam combinações complexas de parâmetros manuais e não manuais (expressões faciais, movimento de ombros, postura corporal, etc.) para comunicar emoções e julgamentos subjetivos. A pesquisa confirma o caráter estético e afetivo da Libras e reforça seu estatuto de língua plena e expressiva.

Atualmente, duas pesquisas de doutorado estão em andamento com base nos dados do ILRB: Israel Bissat Amim investiga o Protagonismo surdo no processo de escolhas metodológicas para as aulas de Libras em Rio Branco (AC): o que dizem os participantes do Inventário de Libras de Rio Branco, Acre, enfocando como os dados do Inventário revelam a agência dos surdos no ensino da Libras; e João Renato dos

Santos Junior desenvolve a pesquisa Toponímia em Libras e ensino: proposta didática interdisciplinar e o protagonismo surdo na escola, também com base no ILRB, propondo práticas pedagógicas centradas na experiência e participação ativa dos surdos.

Em síntese, os estudos derivados do Inventário de Libras da Região de Rio Branco revelam a amplitude temática e a profundidade analítica que podem ser alcançadas a partir de dados bem estruturados e metodologicamente organizados. As pesquisas realizadas até o momento demonstram não apenas a riqueza da Libras como língua visual-espacial, mas também sua relevância enquanto ferramenta de construção de identidade, expressão subjetiva, e agente de transformação no ensino e na sociedade. O ILRB insere-se, assim, em um esforço nacional de documentação e valorização da Libras, contribuindo para os estudos linguísticos, educacionais e culturais em todo o Brasil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados apresentados ao longo deste artigo evidenciam a relevância e a abrangência do Inventário de Libras da Região de Rio Branco, Acre (ILRB) como uma iniciativa de impacto científico, educacional, linguístico e sociocultural. As pesquisas já desenvolvidas a partir dos dados do ILRB demonstram, em sua diversidade temática — incluindo variação lexical, sinais-nome, toponímia, zoonímia, estilística (expressividade), narrativas sobre a pandemia e sinais de profissões — o potencial do corpus para investigações profundas e interdisciplinares, conectando a Libras aos campos da Linguística, da Educação, da Antropologia e dos Estudos Culturais.

O ILRB se destaca como um projeto de documentação linguística robusto, que registra em vídeo a Libras utilizada por surdos naturais da região de Rio Branco, em situações tanto eliciadas quanto espontâneas. Tal documentação não apenas assegura a preservação de práticas linguísticas locais, mas também contribui ativamente para a valorização da Libras enquanto língua legítima, natural e expressiva, refletindo a complexidade e a criatividade dos usos linguísticos em contextos reais.

A constituição desse corpus fornece insumos valiosos para a produção de conhecimento científico, abrindo caminhos para estudos de variação linguística, fonologia, morfologia, sintaxe, léxico, semântica, pragmática, discurso e estilística da Libras. Além disso, o ILRB apresenta implicações educacionais significativas, ao subsidiar a elaboração de propostas didáticas e materiais pedagógicos contextualizados, voltados à realidade sociolinguística dos surdos acreanos. As pesquisas com foco na Educação Bilíngue de Surdos, por exemplo, indicam o potencial do corpus para o desenvolvimento de práticas de ensino interdisciplinares, culturalmente sensíveis e visualmente orientadas.

Outra contribuição fundamental do ILRB reside em sua capacidade de registrar e valorizar aspectos identitários e culturais da comunidade surda do Acre, especialmente da capital, Rio Branco. Ao documentar a forma como os surdos

nomeiam pessoas, lugares, animais e eventos do cotidiano, o projeto contribui para a preservação e difusão da cultura surda local, além de reforçar o protagonismo das pessoas surdas na construção e no reconhecimento de seus saberes linguísticos e culturais.

As perspectivas futuras de utilização do ILRB são igualmente promissoras. O corpus pode servir de base para a formação de professores de Libras, tradutores e intérpretes, para a elaboração de materiais audiovisuais acessíveis e regionais, para o desenvolvimento de políticas linguísticas e educacionais inclusivas e até mesmo para ações de extensão universitária e formação continuada de profissionais da educação. Pode, ainda, ser incorporado em projetos tecnológicos voltados à Libras, como dicionários digitais, aplicativos de ensino de sinais regionais ou ferramentas de anotação linguística.

Em síntese, o ILRB consolida-se como uma iniciativa multifuncional, que extrapola os limites da pesquisa acadêmica ao gerar impactos concretos na valorização da Libras, na inclusão educacional e na afirmação da identidade surda. Sua importância se traduz não apenas nos dados que documenta, mas nas possibilidades que abre para o fortalecimento da língua de sinais brasileira e das comunidades surdas em todo o país — a partir do olhar atento e comprometido com a realidade local do Acre.

REFERÊNCIAS

AMIM, Israel Bissat. **Protagonismo surdo no processo de escolhas metodológicas para as aulas de Libras em Rio Branco (AC):** o que dizem os participantes do Inventário de Libras de Rio Branco, Acre. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Acre/Educanorte. Rio Branco: Ufac, no prelo.

FRANÇA, Diemes França. **Toponímia urbana:** proposta para o ensino bilíngue de surdos a partir do Inventário de Libras de Rio Branco, Acre. 85f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade do Estado de Mato Grosso. Cáceres: Unemat, 2025.

GOMES, Daniel Martins Braga. **Os desafios do Ensino Remoto Emergencial (ERE) na pandemia da Covid-19 a partir das narrativas do Inventário de Libras de Rio Branco, Acre.** 72f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Acre. Rio Branco: Ufac, 2025.

JOHNSTON, Trevor. Corpus linguistics and signed languages: no lemmata, no corpus. *In*: CRASBORN, Onno; EHIMIOU, Eleni; HANKE, Thomas; THOUTENHOOFD, Ernst; ZWITSERLOOD, Inge. (Eds.), **5th Workshop on the representation and processing of Signed Languages:** construction and exploitation of Sign Language corpora, Paris: ELRA, 2008. 82–87.

LEITE, Tarcísio de Arantes; QUADROS, Ronice Müller de. Línguas de sinais do Brasil: reflexões sobre o seu estatuto de risco e a importância da documentação. *In*: STUMPF, Marianne; QUADROS, Ronice Müller de; LEITE, Tarcísio de Arantes (org.). **Estudos da Língua de Sinais II.** Florianópolis: Editora Insular, 2014. p. 15-27.

LIMA, Israel Queiroz. **Marcas de expressividade da Libras:** uma análise estilística a partir de dados do Inventário de Libras de Rio Branco, Acre. 110f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade do Estado de Mato Grosso. Cáceres: Unemat, 2025.

LIMA, Israel Queiroz; GARCIA, Rosane; SOUSA, Alexandre Melo de. A variação fonológica e lexical de sinais de profissões no Inventário de Libras de Rio Branco, Acre. **A Cor das Letras**, Feira de Santana, BA, v. 25, n. 1, 2025. DOI: 10.13102/cl.v25i1.11756.

QUADROS, Ronice Müller de, *et al.* Inventário Nacional de Libras. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 17, n. 4, 2020, p. 5457-5474.

QUADROS, Ronice Müller de. Documentação da Libras. *In*: **Anais**, v. 1, Seminário Ibero-Americano de Diversidade Linguística. Foz do Iguaçu. Brasília: Iphan – Ministério da Cultura. 2016, p. 157-174.

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

QUADROS, Ronice Müller de; SILVA, Diná Souza. As comunidades surdas brasileiras. *In*: ZAMBRANO, Romana Castro; PEDROSA, Cleide Emília Faye. **Comunidades surdas na América Latina.** Florianópolis: Editora Bookess, 2017, p. 135-152.

QUADROS, Ronice Müller de; SILVA, Jair Barbosa da; ROYER, Miriam; SILVA, Vinícius Rodrigues da (orgs). **Gramática da Libras.** Rio de Janeiro: Ines, 2023, p. 106-129.

QUADROS, Ronice Müller de; SOUSA, Alexandre Melo de. Brazilian Sign Language Corpus: Acre Libras Inventory. **Revista de Estudos da Linguagem**, Belo Horizonte, v. 29,

n. 2, 2021. Disponível em: www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/17344. Acesso em: 27 abr. 2025.

SANTOS JUNIOR, João Renato dos. **Toponímia em Libras e ensino**: proposta didática interdisciplinar e o protagonismo surdo na escola. Tese Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade do Estado de Mato Grosso. Cáceres: UNEMAT, no prelo.

SOUSA, Alexandre Melo de. Zoonímia em Libras: dados do Inventário de Libras de Rio Branco. **Domínios de Lingu@gem**, Uberlândia, v. 19, p. e019011, 2025. DOI: 10.14393/DLv19a2025-11.

SOUSA, Alexandre Melo de; GARCIA, Rosane. Inventário de Libras da Região de Rio Branco, Acre: possibilidades para o estudo da variação lexical. **MOARA – Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Letras**, n. 65, p. 107-121, ago./dez. 2023.

XAVIER, João Carlos Paiva. **Os sinais-nome dos participantes do Inventário de Libras de Rio Branco – Acre**: análise semântico-motivacional. 65f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras Libras) – Universidade Federal do Acre. Rio Branco: Ufac, 2023.

XAVIER, João Carlos Paiva; SOUSA, Alexandre Melo de; QUADROS, Ronice Müller de. Os sinais-nome dos participantes do Inventário de Libras de Rio Branco – Acre: análise semântico-motivacional. *In*: SOUSA, Alexandre Melo de; BARREIROS, Lilliane Lemos Santana; QUADROS, Ronice Müller de; STUMPFET, Marianne (orgs.) **Onomástica em Libras**. Campinas, SP: Pontes, 2025.

CAPÍTULO 2

AVALIAR: POR QUE DIVERSIFICAR?

Ana Célia Clementino Moura

Avaliar o quê, para quê e como? Por que a atividade de avaliar, em quaisquer contextos, muitas vezes assusta e, às vezes parece insatisfatória? Por que ela, na escola, tem sido preservada como era feita há muito tempo? Por que algumas vezes a avaliação parece um instrumento de repressão, uma ferramenta ferina usada pelo avaliador? E não penso aqui somente na avaliação escolar, no professor, mas em qualquer avaliador; na verdade, fazemos avaliações constantemente no nosso cotidiano, tanto das nossas ações como das de outras pessoas. Por exemplo, se nos aventurarmos na estrada sem avaliar distâncias e localização de posto de gasolina, podemos passar aperto se ficarmos com tanque na reserva; se não nos detivermos bem na escolha de um tecido, se compramos sem a devida avaliação, podemos escolher um que não se adequa ao que pretendemos fazer; se precisamos comprar pneus, por exemplo, precisaríamos avaliar, minimamente, a banda de rodagem e a durabilidade, ou nos arriscaríamos a investir muito em um produto inadequado. Como se vê, avaliar é imprescindível na vida.

Para começo de conversa, logo de início, confesso que não ousaria querer responder a todas essas perguntas inseridas logo no início do texto, entretanto, aqui, venho convidar professores, já que com eles invisto em sua formação, a refletir comigo sobre essas questões e, juntos, vislumbrarmos formas diversas de avaliar a aprendizagem dos nossos alunos. E aí, sim, vamos enveredar pela questão que dá título ao capítulo – avaliar: por que diversificar?

Concebemos, sim, que a avaliação é um processo flexível, adaptável, extremamente necessário sem o qual seria impossível ao professor aquilatar e aprimorar a qualidade dos seus ensinamentos. Destacamos, entretanto, que a avaliação somente se constituirá relevante se os resultados forem usados para, além de constatar a aprendizagem, orientarem o avaliador nas suas tomadas de decisão, na construção e reconstrução dos seus esquemas pedagógicos, na formulação de novos instrumentos avaliativos. Isso nos leva a acreditar que o avaliador precisa compreender que a avaliação jamais deverá pautar-se em impressões nem sustentar-se em julgamentos subjetivos.

Concebemos, sim, a imprescindibilidade de serem mensurados quaisquer trabalhos, quaisquer aprendizados, quaisquer colaborações. No âmbito do ensino, embora se mantenham as provas padronizadas como meio de aferir o grau de aprendizagem, muitas outras formas de avaliar podem – e devem – ser empregadas, não apenas por sabermos que as históricas provas tradicionais causam temor no aluno

e, muitas vezes, além de provocar desestímulo, promovem a queda da autoestima e, portanto, por vezes, não atingem o objetivo para o qual foram instituídas.

Corroboramos com Depresbiteris e Tavares (2009, p. 16) quando defendem que “a ideia de diversificar os instrumentos de avaliação tem respaldo na necessidade de que se analise a aprendizagem do aluno sob diferentes ângulos e dimensões”. Assim, dentre algumas formas de avaliar, pode-se adotar a avaliação em pares, que, de forma cega – omite-se o nome do respondente –, o colega, seguindo os critérios de correção utilizado pelo professor, avalia a atividade, a prova ou o trabalho escrito do outro. Essa mesma atividade passa pela avaliação do próprio respondente e pela do professor. Antes de ser calculada a média final, os alunos analisam seus julgamentos, especialmente se houver entre as notas dos avaliadores, diferença maior que um ponto, pois, em avaliações realizadas por mais de uma pessoa não deve haver discrepância de nota maior que um ponto.

Só depois de todo esse procedimento é que a média final deve ser calculada. Esse tipo de avaliação precisa de muita orientação aos alunos por parte do professor pois, como adverte Oliveira (2010, p. 167), “sem a devida preparação, os alunos não saberão exatamente o que avaliar e vão acabar buscando apenas erros nos textos dos colegas, reflexo do que vivenciaram em toda a vida escolar”. Reconhecemos que, às vezes, um processo interativo de avaliação se torna mais trabalhoso em turmas muito numerosas, mas acreditamos que contribui significativamente para que o professor conceba que a avaliação difere da verificação visto que “a verificação é ação que congela o objeto; a avaliação, por sua vez, direciona o objeto numa trilha dinâmica de ação” (Bloom, 1963, p. 25). Infelizmente, até há algum tempo, nosso professor saía da graduação, nos cursos de licenciatura, conhecendo somente um pouco da verificação, sem aprofundar-se nas diversas formas de avaliar.

Quando se utiliza especificamente a metodologia da Aprendizagem Cooperativa, na verdade, os alunos se avaliam e avaliam o grupo do qual participam. Isso ocorre em todas as atividades, ao realizarem o processamento do grupo, momento em que cada integrante do grupo avalia o seu comportamento e o de cada integrante do grupo frente à metodologia. Também se avaliam quando discutem os papéis que desempenham no trabalho em grupo, visto que, como asseguram Cohen e Lotan: “discutir os papéis durante o encerramento é uma boa maneira de reforçá-los e destacar para os alunos como eles podem contribuir para o funcionamento do grupo” (2017, p. 117). São também avaliados os conteúdos por meio de uma testagem feita no grupo e uma individual. Para ambas são estabelecidas metas de acerto. A partir da avaliação individual é possível também avaliar o compromisso que cada um teve em sua participação. Por exemplo, se um item mostrou-se deficiente dentre as respostas pode significar que o participante responsável por explanar e desenvolver aquele conteúdo não o fez de forma a que todos os colegas o compreendessem satisfatoriamente. E esse fato é colocado em discussão no momento do processamento de grupo, quando todos se avaliam e avaliam os colegas. Avaliar nessa abordagem vai além do restrito ato de mensurar. Consideramos precioso

esse tipo de avaliação visto que, a partir do julgamento que fazemos de nós mesmos, imparcial e sincero, medindo nossas próprias capacidades, saberemos avaliar o outro.

Convém também pensar com os postulantes a professor, a abordagem construtivista de avaliação. Nesta, concebe-se que o aluno aprende quando é capaz de assumir a responsabilidade de construir ativamente o significado por meio do diálogo, da interação com ideias de outras pessoas, e não de maneira isolada (Depresbiteris; Tavares, 2009, p. 44). Sob essa abordagem, podem ser aplicadas práticas pedagógicas pautadas pelo princípio da pesquisa. Vale ressaltar a relevância de o curso de Letras da Universidade Federal do Ceará formar professores também para assim atuarem visto que já nas escolas públicas do estado do Ceará vem sendo implementada gradativamente a disciplina Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS) cujo objetivo principal é iniciar alunos do ensino médio na pesquisa e, claro, na produção de relatórios acadêmicos. Como asseveram Silva e Silva (2020, p. 110), “é imprescindível, tanto quanto é imperativo que esses futuros docentes experimentem também a pesquisa como parte de sua formação”.

Convém lembrar que essa forma de avaliação estimula a resolução de problemas visto serem oferecidas situações-problemas desencadeadoras do próprio processo de pensar que estimula o levantamento de hipóteses e suas testagens, conduz ao pensamento inferencial e, assim, possibilita que o indivíduo tire suas próprias conclusões sobre quaisquer conteúdos. Em algumas oportunidades, especialmente em formação de professores e no curso de Letras, colocamos duas situações comunicativas em que a linguagem dos participantes se diferencia e solicitamos que analisem a situação comunicativa para justificar o uso da linguagem e, principalmente, como essa discrepância pode ser abordada em sala de aula.

Finalmente, gostaríamos de ressaltar que aplicar diferentes formas de avaliar, especialmente nos cursos de licenciatura, é, sem dúvida, apresentar aos futuros docentes formas diversificadas de avaliar seus discentes na escola. Queremos destacar, ainda, o quanto nós, nos cursos de Letras, deveríamos formar os futuros professores para enxergarem nos erros tentativas de construção de conhecimento. Na avaliação escolar, assim como no cotidiano, a vida não permite acertos e erros; a vida nos permite adquirir e experimentar conhecimentos. Que nosso professor tenha capacidade de ver e analisar vivências diferenciadas de seus alunos, que lhes valorizem os acertos, ou seja, que os erros não amordacem os acertos. Dessa forma, acreditamos estar contribuindo para que os professores encontrem significado em elaborar um bom instrumento; um instrumento que não simplesmente se preste à verificação da aprendizagem, mas que avalie o progresso dos alunos, e que permita ao professor analisar criteriosamente o resultado do seu trabalho docente.

E é por conceber que a avaliação supõe sempre saber onde estamos e para onde vamos que nós nos propomos, nesse estudo, discutir aspectos da avaliação a fim de contribuir com a prática pedagógica do professor.

NOSSO PASSO A PASSO

Nesta seção apresentaremos nosso passo a passo, ou seja, esclareceremos o contexto, os materiais e os procedimentos que precederam a construção desse texto. Para desenvolvermos este estudo, inicialmente aplicamos um questionário com professores que atuam em escolas públicas e particulares indistintamente. Não nos interessa estabelecer qualquer comparação, apenas enviamos os questionários para vários grupos de professores e pedimos que nos ajudasse a conduzir uma reflexão acerca do seu processo avaliativo na escola, na universidade, ou onde quer que atuassem. No formulário não havia espaço para identificação.

Utilizamos-nos, nesse estudo, de uma abordagem qualitativa, uma vez que nos interessa compreender as questões que envolvem avaliação sem priorizarmos questões quantificáveis. Buscamos constatar a concepção de avaliação por parte de professores e saber como avaliam seus alunos. A relevância é dada ao contexto e à interpretação dos fatos observados, no caso, o contexto escolar e a avaliação dos trabalhos dos alunos. Estamos, assim, diante de um estudo exploratório visto que pretendemos identificar concepções e formas de avaliação por parte dos professores.

Para construirmos nossas reflexões, apoiamo-nos em questões como: a definição de avaliação de aprendizagem; como deve ser feita a avaliação do aluno e de que instrumentos o professor se utiliza para avaliar. Inquirimos se o professor acredita ter alguma dificuldade para realizar a avaliação de seu aluno. Por termos vivido, à época da pandemia da Covid-19, a realidade do ensino remoto, não poderíamos deixar de perguntar como os professores realizaram suas avaliações na modalidade de ensino remoto, pedindo-lhes que listassem as características da avaliação no ensino presencial e no ensino remoto e que apresentassem vantagens e desvantagens da avaliação nas duas modalidades de ensino. Como não poderíamos deixar a prova tradicional à margem do nosso estudo, indagamos sobre os critérios que o professor elege para montar sua prova e solicitamos que descrevesse seu passo a passo para elaborar uma prova tradicional.

Embora tenhamos enviado o formulário do *GoogleDocs* por e-mail e aplicativos de mensagem para vários grupos de professores, e tenhamos aguardado respostas por mais de um mês, poucos professores responderam. Conforme já esclarecemos, os questionários nos chegaram de forma anônima visto que de fato não nos interessa quem respondeu, mas o que respondeu. Embora também não nos interesse comparar respostas dos docentes pelo nível de ensino em que atuam, organizamos nossos dados atribuindo um código para os professores, a fim de, ao citá-los no nosso texto, dar-lhes uma identificação. Assim, PEFI e PEFF significa, respectivamente, professor do Ensino (PE) Fundamental Séries Iniciais (FI) e Finais (FF); PEM, professor do Ensino Médio (EM) e PEFFEM, professor do ensino (PE) fundamental séries (FF) e do ensino médio (EM). Acrescentamos ao código, um número para cada participante, cujas respostas explicitaremos na próxima seção e, a partir das quais, alicerçamos nossa discussão.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para discutirmos os resultados da nossa inquirição aos professores, organizamos esta seção em blocos. Na primeira seção 3, discutiremos a concepção de avaliação e, conseqüentemente, como os professores acreditam que seus alunos devam ser avaliados, sob quais instrumentos. Na seção seguinte, voltamos nossa atenção para o ensino remoto, estabelecendo um paralelo entre este e o presencial: que tipo de avaliação caracteriza o remoto e o presencial; que vantagens e desvantagens há em um e no outro. Na terceira seção, voltamos nossa atenção para a elaboração de provas tradicionais pois, mesmo concebendo que há uma grande diversidade de se avaliar o discente, nossos professores elaboram provas. Daí, perguntamos que critérios estabelecem para montar suas questões e solicitamos que nos descrevessem o passo a passo para realizar tarefa tão séria e ainda indispensável na educação.

CONCEPÇÕES E INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO

Para começar a conversa com os professores, pedimos que definissem avaliação e que declarassem como acreditam que a avaliação do aluno deva ser feita. Percebemos que todos nossos respondentes já concebem a avaliação como uma estratégia, uma ferramenta por meio da qual o professor verifica o que o aluno aprendeu e o que não conseguiu captar do conteúdo. Ainda segundo os participantes da pesquisa, a avaliação se faz necessária e fundamental para que o professor tenha uma resposta do seu trabalho e, a partir dos resultados, novos caminhos e novas estratégias poderão ser traçados. O propósito da avaliação é, antes de tudo, gerar informações detalhadas e aprofundadas sobre o desempenho do aluno e, a partir dessas informações o professor descreve, analisa e reflete sobre as metas alcançadas e sobre as dificuldades encontradas pelo discente.

Vê-se que essa concepção de avaliação está presente na voz de professores de todos os níveis, como se pode constatar na declaração de professor do Fundamental Séries Iniciais, Fundamental Séries Finais e Ensino Médio:

Uma forma de avaliar a evolução do processo de aprendizagem dos alunos. Por meio da avaliação, alunos e professores podem verificar objetivos de aprendizados alcançados e não alcançados, e a partir disso definir estratégias para os objetivos não atingidos (PEFI-01).

A avaliação da aprendizagem é um instrumento que tem como objetivo avaliar a evolução dos alunos. Essa avaliação, por sua vez, vai além de testes e provas, engloba todos os momentos do processo educacional (PEFF-04).

A avaliação é um termômetro para medir a aprendizagem e deve ser realizada de maneira integral, em uma perspectiva contínua e formativa, na qual devemos mensurar além dos conteúdos, as atitudes, a participação, a responsabilidade e o engajamento do discente (PEM-02).

Também ecoa uníssonos a forma de avaliar os discentes. Todos defendem que a avaliação seja de fato processual e se posicionam por uma avaliação que considere o avanço do aluno a partir do ponto em que se encontrava, que não se limite a duas provas por bimestre, uma parcial e uma final. Sugerem em suas respostas que a avaliação, além de mensurar conteúdos, deve considerar participação, responsabilidade, interação, desempenho e engajamento do discente. Além de concordarmos com o posicionamento dos professores, acreditamos que essa forma de avaliar pode tanto clarificar a própria natureza do processo pedagógico como demonstrar a relação entre o processo de aprendizagem e o seu resultado.

Certamente, com base nas orientações da Base Nacional Comum Curricular, os professores sugerem que, além de os alunos serem avaliados por meio de atividades orais e escritas e de avaliações contínuas, que também sejam legitimadas como avaliativas as produções de *podcasts*, de vídeos, *vlogs*; as postagens de comentários escritos no Instagram; as interações realizadas em plataformas digitais, a produção de portfólios, visto que todas essas são atividades que permitem abordar, além de aspectos estruturais da língua, as questões de uso social da linguagem.

Consideramos ser muito salutar a diversidade sugerida:

Creio que só uma forma de avaliar não contempla a diversidade do ambiente escolar. O aluno deve ser avaliado pelo seu processo de aprendizado durante o ano letivo, tanto no aspecto ao seu desenvolvimento individual quanto em grupo. O professor não deve levar em consideração uma nota isolada obtida em uma prova, mas um conjunto de aspectos que podem ser observados e registrados (participação, interação com os colegas, realização das atividades etc.). Além da avaliação do professor, o aluno pode se avaliar e ser avaliado pelos colegas (PEFI-01).

Avaliar os alunos de diferentes formas oferece tanto ao professor quanto ao aluno oportunidades distintas; ao aluno, de mostrar o que aprendeu e, se não consegue fazê-lo por meio de provas, poderá comprovar em situações de uso da língua, construindo textos orais ou escritos atentando para a intencionalidade e a aceitabilidade que permeiam quaisquer textos; ao professor, de oportunizar o discente a alcançar sua meta. Muitas vezes, o professor pode propor uma atividade que, ao resolvê-la em interação com o professor, o aluno explicita conhecimentos lexicais, textuais e gramaticais. E assim ele é avaliado sem a pressão que as provas tradicionais lhe impõem.

AVALIAÇÃO NO ENSINO PRESENCIAL E NO REMOTO

Tendo em vista que os participantes da nossa pesquisa revelaram considerar a avaliação uma ação processual, ou seja, uma ponderação que o professor faz da aprendizagem do seu aluno sem se prender a notas obtidas em provas, mas nas constatações de pontos fortes e fracos do aluno, no reconhecimento das mudanças que o aluno apresenta ao longo de todo seu processo de aprendizagem, nas manifestações orais durante as aulas, ou seja, na participação efetiva do aluno, procuramos saber dos professores como procedem essa avaliação. Como vivemos, à época da pandemia da

covid-19, um ano de ensino remoto, nossas questões se voltaram tanto para a avaliação no ensino presencial como no remoto, versaram sobre as características específicas de ambos e sobre as vantagens e as desvantagens de uma e de outra.

Com o auxílio de diferentes plataformas digitais e de formulários nelas disponíveis, as atividades avaliativas acontecem tanto de forma on-line quanto por meio da entrega de tarefas por e-mail ou aplicativos de mensagem. É atribuída pontuação também para a participação do aluno nos fóruns de discussão.

No tocante à avaliação que ocorreu nesses tempos de ensino remoto, os professores registram sua insatisfação não apenas no que diz respeito às avaliações, mas também às aulas. De acordo com alguns professores, muitos alunos têm dificuldade de se conectarem à internet, de acompanharem as aulas, visto que na casa da maioria deles só há um celular para todos assistirem aula. E, some-se a isso a falta de ambiente adequado para assistir às aulas e realizar as tarefas. Em algumas casas, a mesa que existe – quando existe – é a da cozinha, um cômodo absolutamente inadequado para se estudar.

E o professor vai “se virando” como pode. Prefiro achar que eles vão “se virando” do que imaginar que estejam improvisando. Será que “se virar” é menos pejorativo que “improvisar”? Na verdade, preferimos ‘se virar’ a ‘improvisar’ pela própria carga semântica dos termos. Se disséssemos ‘improvisar’, pareceria que o professor estaria fazendo arranjos sem qualquer preparação, sem prévio planejamento; quando dizemos ‘se virar’ vem à tona a concepção de que o professor se dedicou a tentar resolver as dificuldades para dar conta do seu trabalho.

Tenho preferido avaliar os alunos por meio de pequenos projetos, produções textuais, postagens, e produção de pequenos vídeos. A estes, atribuo uma pontuação maior. Também uso a pontuação de quizzes e jogos vivenciados. E por fim, por exigência da escola, realizo avaliação objetiva ou mista (PEM-02).

Inquiridos sobre as características da avaliação no ensino presencial e no remoto, alguns de nossos participantes, talvez ainda arraigados nas suas experiências ao longo de sua vivência pedagógica, consideram mais fáceis e acessíveis as avaliações presenciais: “no presencial é mais fácil intervir e dar um feedback mais imediato e individualizado” (PEFI-01). Há outros que já vislumbram que “no presencial, a prova é solitária, o aluno deve se ater ao gênero avaliação e não há espaço para sua criatividade; as provas são longas e geralmente com muitos textos” (PEM-02). E há ainda os que não concebem qualquer distinção entre as formas de avaliação no presencial e no remoto: “as avaliações estão acontecendo da mesma forma; a diferença é a interação, já que a interação dos alunos nas plataformas digitais está mais difícil” (PEM-01).

Além da preocupação com o tamanho da avaliação e com aspectos que envolvem a conectividade, grande parte dos nossos professores ainda se preocupa com a troca de saberes entre os alunos durante a prova.

Acredito que as provas remotas, apesar de serem disponibilizadas pela internet, não devem ser extensas e cheias de itens que possam torná-la um arquivo pesado, por preocupações como conectividade e outros aspectos físicos dos aparelhos eletrônicos

dos alunos. Esse tipo de prova deve evitar questões repetidas de outras provas ou de concursos, com fácil acesso na internet, para os alunos não recorrerem a gabaritos prontos, para evitar trocas de gabaritos e cópias de respostas também de outros colegas (PEM-03).

Talvez precisemos ainda de muita reflexão sobre o tipo de questão que vamos colocar para os alunos. Talvez, se fossem elaboradas avaliações que levassem em conta a capacidade de raciocínio do aluno, questões para as quais não existem respostas prontas, os conhecimentos dos alunos poderiam ser de fato mensurados. Certamente, quando alcançarmos este patamar, estaremos avaliando bem nosso aluno e, sobretudo, estaremos dando a ele a oportunidade de exercer seu protagonismo, de posicionar-se diante de uma situação, de voltar-se para si próprio e refletir sobre sua trajetória na construção de seus próprios conhecimentos.

Caminhar nessa direção vai ser proveitoso tanto para o professor quanto para o aluno, pois a concepção de que avaliar é somente comprovar o domínio do conteúdo será resignificada.

Concluindo esta seção, analisamos o ponto de vista dos professores no que diz respeito às vantagens e às desvantagens da avaliação no ensino presencial e no remoto.

Sem lhes tirar a razão, verificamos que nossos professores têm muita sintonia com o ensino presencial, eles acreditam no relacionamento face a face com o aluno, tanto para o desenrolar das aulas quanto para a aplicação das avaliações, qualquer que seja o modelo. Para alguns, como diz PEF-01, “na avaliação presencial é possível ver o aluno e perceber suas especificidades”; segundo PEF-03, “não há desvantagens no ensino presencial e a maior das vantagens é mesmo a presença física do professor e do aluno”. De acordo com este professor, o comportamento do aluno em sala de aula é ideal para haver uma avaliação que leve em conta a integralidade desse aluno. Para PEFEM02, os encontros face a face permitem ao professor perceber a evolução dos estudantes e, mais que isso, “nas aulas presenciais é possível ao professor estimular a participação do aluno o que, nas aulas remotas é quase impossível”. Ou seja, nas aulas presenciais, o professor consegue fazer mediação de forma mais eficiente.

Acredito que o aluno em sala de aula é mais fácil de avaliar, pois tudo pode ser visto dentro do ambiente escolar: a participação, a assiduidade, a resolução de tarefas etc. Isso não significa que outros aspectos não contem, mas o aluno, dentro da escola, pode se envolver mais nas atividades, porque, pelo menos naquele momento, ele estará exclusivamente para o que lhe foi pedido. Outra vantagem é podermos propor atividades diversificadas em diferentes ambientes da escola, que envolvam diferentes habilidades criativas do aluno (PEM-03).

Com a entrada do ensino remoto na escola, os professores reconhecem ser a tecnologia uma grande aliada, tanto para as aulas quanto para as avaliações; eles enaltecem a grande contribuição, para o trabalho pedagógico, do uso das plataformas e das diferentes ferramentas que estas disponibilizam. Além disso, consideram os professores que o ensino remoto flexibilizou as avaliações e que as atividades se tornaram mais interativas por meio das mídias digitais.

Para PEM-02, um aspecto positivo da avaliação no ensino remoto é que “o aluno reflete sobre o conteúdo e defende sua resposta. Assim, acredito que essa flexibilização exercita o protagonismo e o senso crítico do aluno”.

Como já comentamos, os problemas de conectividade e de autoria das respostas têm sido sempre ressaltados pelos professores como aspectos negativos do ensino remoto.

Quanto à autoria das respostas, voltamos ao ponto que comentamos anteriormente. Para PEFEM-01, é “mais difícil saber se eles realmente estão aprendendo ou apenas copiando uns dos outros, já que a participação nas aulas é mais difícil”; para PEM-02, “a grande desvantagem é que, para quem usa os formatos tradicionais de avaliação, nunca se sabe quem respondeu a prova e se só foi cópia colada da internet”. Reforça PEF-03 a insegurança do professor por “não ter a certeza se o aluno está sendo honesto na realização das suas atividades”.

Gostaria de aproveitar o ensejo para incitar uma reflexão: por que tanta preocupação com a troca de saberes entre os alunos? Por que insistir na vigilância e na punição do aluno que cola, ao invés de propor que confabulem para elaborar suas respostas? Por que não já propomos questões sobre as quais os alunos precisem se debruçar, debater e interagir para construírem suas respostas de forma conjunta. Daí, cada um poderá ter posicionamentos diferentes e, também, poderá haver posicionamentos semelhantes. Talvez essa seja uma forma produtiva de construção coletiva de saberes. No tocante a esse ponto, Souza (2018) desenvolveu sua tese de doutorado na qual comprova que a cola pode ser um recurso potencial para o professor orientar, encaminhar e conduzir as interações entre os alunos, o que poderá levá-los a regular seu próprio aprendizado.

Para PEFI-01, ao mesmo tempo que a avaliação no ensino remoto traz a vantagem na “redução do uso de papel”, e possibilita ao professor acompanhar melhor os resultados, já que as próprias plataformas geram gráficos que traduzem o aproveitamento do aluno, essa mesma avaliação faz emergirem desvantagens:

a dificuldade dos alunos para usar as plataformas digitais, problemas com a conexão da internet ou com o equipamento usado (tablet, computador, celular) na hora da avaliação e dificuldade para atender de forma mais individual os alunos (PEFI-01).

Queremos crer que todos esses aspectos levantados pelos professores como pontos positivos e negativos, vantagens e desvantagens do ensino presencial e do remoto e da avaliação nestas modalidades de ensino poderão fazer parte de futuros cursos de formação de professores. Talvez nem nós, formadores de professores, nem nossos professores, até agora, não tenhamos parado para refletir sobre o que de fato pode parecer uma ameaça para o processo avaliativo do aluno; até agora não tínhamos na tecnologia um aliado tão poderoso, talvez mesmo, suficiente, para nos permitir enfrentar com toda tranquilidade os processos de avaliação e os seus resultados. Talvez até agora, tenhamos falado bastante da avaliação como um processo a partir do qual novas ações pedagógicas poderão ser implementadas, mas será que fazemos isso de

fato? Acreditamos que essas reflexões abrem muitas portas para novas investidas, inclusive, para refletirmos sobre a construção das provas tradicionais, tema da próxima seção.

ELABORAÇÃO DE PROVAS TRADICIONAIS: CRITÉRIOS E DIFICULDADES

Percebemos ser consenso entre os participantes da pesquisa que a avaliação é um processo contínuo por meio do qual são captadas informações que permitirão ao professor tomadas de decisão especialmente em relação ao seu planejamento pedagógico. Isso elimina as provas tradicionais? Será que devemos fugir delas? Interessa ao professor tirá-las do seu caminho? Na verdade, nem parece ser essa a intenção de nenhum professor.

Talvez precisemos simplesmente aprender a lidar com esse instrumento, tanto no tocante à sua elaboração quanto à análise dos resultados da avaliação que fornecem informações valiosas acerca da competência do aluno e da legitimidade e confiabilidade da elaboração dos itens. A análise e a interpretação dos resultados é, talvez, um dos maiores significados desse instrumento. Corroboramos com Oliveira (2010, p. 74), quando defende que “o registro e a discussão dos dados de avaliação são uma das fases mais nobres de todo esse processo avaliativo”.

Acreditamos que, infelizmente, muito pouco se aprende nas graduações sobre a elaboração desse instrumento que, na verdade, deveria ser visto somente como mais um no processo de testagem da aprendizagem. A prova é, sim, um instrumento que, dele fazendo bom uso, o professor tem um aliado e nunca uma arma de “pegadinhas”, usada como punição.

As lacunas deixadas na formação inicial no tocante à elaboração de questões pode ser o maior entrave para o professor. Quer por imposição do sistema educacional, quer por suas próprias convicções, todos os professores, mesmo reconhecendo que este não deveria ser o único instrumento de avaliação, afirmaram aplicar provas tradicionais. Daí, procuramos saber deles, quais as maiores dificuldades que enfrentam no momento de elaborar as questões, quais critérios e etapas elegem como guia para construírem suas provas.

Constatamos que a maior dificuldade para os professores gira em torno da escolha do texto que vai compor a prova. De acordo com seus depoimentos, a procura por um texto ideal requer muito tempo do professor; pois declaram que é sempre muito difícil encontrar um texto adequado tanto pelo nível de dificuldade quanto pela relevância do tema, um texto que permita ao professor elaborar questões desafiadoras e interessantes.

Nas avaliações ainda hoje presentes na escola, há uma tradição de que um único texto abre a prova e dele originam-se todas as questões. Como querer que um único texto concentre possibilidades de abordagem de todos os conteúdos eleitos para serem testados, todas as competências alcançadas pelo aluno para serem avaliadas e todas as habilidades desenvolvidas pelo aluno naquele bimestre ou naquele ano? E como querer que, partindo de um único texto, possa o professor elaborar questões que visem

avaliar as habilidades básicas: conhecimento, compreensão e aplicação? E como, a partir de um único texto, o professor vai poder elaborar itens diversificados: de associação ou correspondência, de múltipla escolha, de complementação de lacunas, de verdadeiro ou falso, além de itens dissertativos? Acreditamos que nesse quesito de escolha de texto ainda há um longo caminho de reflexões, há muito a amadurecermos e muito a ser proposto. Considero mesmo ser muito salutar o uso de vários pequenos textos; se um pode parecer difícil para o respondente, pode haver um outro que lhe seja mais acessível. Assim, até suas chances de demonstrar seu conhecimento podem ser viabilizadas. Acreditamos, sim, que há ainda muito a ser discutido a esse respeito. Apenas dois dos nossos participantes mencionam a possibilidade de haver mais de um texto na prova (grifos nossos):

Procuro textos que pertençam ao gênero textual estudado pelos alunos. Em seguida, elaboro questões de compreensão sobre o texto e de análise linguística. Além do texto principal a prova deve ter outros textos para trabalhar a compreensão, análise linguística ou alguma questão em que o aluno possa dar sua opinião (PEFF-03).

O enunciado da questão deve ser simples e objetivo; os textos utilizados nas questões precisam ser diversificados e atualizados (PEM-03).

Entendem os professores participantes da pesquisa que a elaboração de uma prova requer deles planejamento criterioso a fim de que possam equilibrar questões fáceis, médias e difíceis; itens que abordem quaisquer conteúdos, leitura, produção e análise linguística e, ao mesmo tempo, deem oportunidade a que os alunos expressem seu pensamento crítico (PEFI-01; PEFF-03; PEM-02; PEFFEM-01; PEFFEM-02).

Sabemos que elaborar uma prova que mostre equilíbrio entre o que foi ensinado e o que está sendo cobrado, que monitore ações das mais simples às mais complexas, que se torne um documento comprobatório da evolução do aluno, que se oriente por matrizes de referência, exige a observância de vários critérios e cuidados. Não é objetivo nosso nesse espaço promover “um curso para elaboração de provas”, mas parece-nos importante lembrar que os professores precisam estar atentos para os cuidados requeridos por cada tipo de item. Por exemplo, em itens com lacunas para completar, a parte a ser complementada jamais pode aparecer no início do enunciado e não devem ser omitidas várias palavras a ponto de dificultar a compreensão. Lembramos que, em itens de múltipla escolha, os cuidados são redobrados: evitar o uso de palavras absolutas e inclusivas (sempre, nunca, jamais); elaborar todas as alternativas plausíveis; formular enunciados afirmativos – nunca negativos; colocar no enunciado a parte repetitiva da alternativa; dar preferência a cinco alternativas. Em itens para assinalar verdadeiro ou falso, elaborar cada item de forma que insira apenas uma ideia e que a proposição ou esteja totalmente certa ou totalmente errada. Tanto os enunciados verdadeiros quanto os falsos devem ter a mesma extensão.

A respeito da construção dos itens, um participante declarou:

Os itens precisam estar coerentes, um não deve anular o outro e deve haver só uma resposta correta; as questões devem buscar avaliar uma das habilidades exigidas pela

BNCC. Em avaliações com questões objetivas, busco criar questões diversificadas como: as de marcar verdadeiro ou falso; as de associar lacunas; as de marcar a opção correta e incorreta, todas a partir de textos, verbais e não verbais, diversificados e atualizados. Em avaliações discursivas, exploro o conteúdo a partir de um trecho do texto inserido no contexto, ou através de uma situação real do contexto do dia a dia dos alunos (PEM-03).

Há muitos cuidados elencados pelos estudiosos das teorias de avaliação, que aqui ficam como sugestão para leitura: Hoffmann (1992), Luckesi (1998), Andriola (2004), Vianna (2005), Villas Boas (2008), dentre outros, inclusive os referenciados ao longo do nosso texto, devidamente mencionados nas referências.

Embora nenhum dos participantes tenha feito alusão à adequação do tempo estimado para o aluno resolver a prova, gostaríamos de lembrar que esse é um dos pontos cruciais que devem constar no planejamento das questões. Para estimar o tempo a ser gasto na resolução de uma prova, sugere Oliveira (2010, p. 91) que, após a elaboração, “o professor pense qual o tempo que ele próprio levaria para ler e responder às questões. Uma sugestão é multiplicar esse tempo por 3 ou 6, de acordo com a escolaridade dos alunos”. Acreditamos que se, de fato, existisse um equilíbrio entre nível de dificuldade da questão e tempo para elaboração da resposta, talvez os resultados nas avaliações – especialmente nas avaliações externas – não pareceria tão frustrantes e até desastroso como às vezes lemos e ouvimos em noticiários.

A partir dos posicionamentos dos professores, de nossas concepções de ensino e do respeito que devemos ao nosso aluno, reconhecemos que a avaliação é um processo rigoroso, passível, sim, de ser quantificada, mas, mais que isso, ela deve se constituir uma atitude humanista, respeitosa, cuidadosa, produtiva e deve imbuir de confiança todos os envolvidos no processo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS? MELHOR SERIA: “TÓPICOS PARA FUTURAS REFLEXÕES”

Avaliar o quê, para quê e como? Assim iniciamos nosso texto e assim fechamo-lo. Será que essa repetição pode significar que continuamos sem respostas? Ou que elas precisam funcionar como uma bússola para não nos perdemos no caminho, ou seja, que essas perguntas precisam acompanhar o professor antes, durante e depois de uma avaliação ser realizada?

Tomando como ponto de partida os depoimentos dos participantes e as reflexões levantadas a partir de suas falas, alguns pontos são ratificados como indispensáveis ao professor: planejar e definir o que irá executar em termos de avaliação, isto é, ele precisa fazer a projeção de suas intenções; decidir o tipo de avaliação a ser priorizada e os instrumentos adequados ao tipo escolhido, quer dizer, vai estabelecer correspondência entre os itens e os objetivos; selecionar conteúdos, tipos de questões e nível de dificuldade a serem implementados; explicitar em seu planejamento as metas a serem alcançadas, associando cada uma delas às estratégias que serão utilizadas; certificar-se de que a avaliação proposta é possível de ser resolvida no tempo disponibilizado ao

aluno; usar os resultados da avaliação para aperfeiçoar o processo pedagógico em sentido lato e, assim, estará tornando o ensino eficiente.

Será que pareceria sonho da minha parte imaginar que alcançaremos um nível de maturidade a ponto de adotarmos avaliações, provas, testes como momentos interativos de construção conjunta entre os alunos de forma que seriam eles os reais protagonistas do processo de avaliação?

Será que pareceria devaneio da minha parte dizer que as avaliações, as provas, os testes poderiam simbolizar luz no caminho dos professores? Será que estaria eu divagando ao pensar que a luz refletida pela avaliação seria o florescer da inovação?

Gostaríamos de finalizar esse texto chamando a atenção para o fato de que os instrumentos avaliativos possam ser inseridos em um contexto em que se encaixam e se entrelaçam a observação, a descrição e a reflexão acerca de um processo mais amplo de aprendizagem.

Esperamos, por fim, que a reflexão que ora instigamos leve os professores a compreenderem a provocação do título – **avaliar: por que diversificar?**

REFERÊNCIAS

ANDRIOLA, Wagner Bandeira. Avaliação da aprendizagem: conceitos, dados, problemas e perspectivas. **Psicologia Argumento**, Curitiba, v. 22, n. 39, p. 45-55. 2004.

BLOOM, Benjamin. *et al.* Learning for Mastering. *In: Evaluation Comment*. Vols. 1 e 2. 1963.

COHEN, Elizabeth G.; LOTAN, Rachel A. **Planejando o trabalho em grupo**: estratégias para sala de aula heterogêneas. Porto Alegre: Penso, 2017.

DEMO, Pedro. **Mitologias da avaliação**: de como ignorar, em vez de enfrentar problemas. Vol. 60. Coleção Polêmicas do Nosso Tempo. Campinas: Autores associados, 1999.

DEPRESBITERIS, Léa; TAVARES, Marialva Rossi. **Diversificar é preciso...** instrumentos e técnicas de avaliação de aprendizagem. São Paulo: Editora Senac, 2009.

HOFFMAN, Jussara. **Avaliação** – mito e desafio: uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Mediação, 1992.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 1998.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Coisas que todo professor de português precisa saber**: a teoria na prática. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

SILVA, Mariana Batista do Nascimento; SILVA, Walleska Bernardino. A pesquisa e a formação de professores. *In: MESQUITA, Elisete Maria de Carvalho; LIMA, Gyzelly Suely. Formação docente*: um debate necessário. Uberlândia: IFTM, 2020.

SOUZA, Juliana Alves de. **Cola em prova escrita**: de uma conduta discente a uma estratégia docente. 2018. 146 p. Doutorado (Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande.

VIANNA, Heraldo Marelím. **Fundamentos de um programa de avaliação educacional**. Brasília: Líber Livros, 2005.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Virando a escola do avesso por meio da Avaliação**. Campinas-SP: Papirus, 2008.

CAPÍTULO 3

O ENSINO DO COMPONENTE ORAL DE ESPANHOL PARA BRASILEIROS: DESAFIOS E PROPOSTAS PEDAGÓGICAS

Luciene Bassols Brisolará

Amanda Ribeiro

No Brasil, o ensino de línguas estrangeiras ainda é um grande divisor das classes sociais, já que alunos da classe alta da sociedade têm mais acesso ao idioma do que alunos de classes mais baixas. Na escola pública, que é o local que, em geral, os estudantes de classes mais baixas têm acesso aos idiomas, a língua estrangeira obrigatória é o inglês e, normalmente, há uma hora semanal de ensino da língua (Souza; Gois, 2021). Algumas escolas públicas do país também ofertam espanhol de forma eletiva. Especialmente no que diz respeito a este último idioma, com a revogação do ensino do espanhol durante o governo Temer, em 2017, as escolas passaram a ter apenas a obrigatoriedade do ensino do inglês, o que diminuiu mais ainda a possibilidade de aprendizagem do espanhol por estudantes que não têm condições financeiras de inscrever-se em cursos e escolas de idiomas pagos.

Em 2018, com a aprovação da Proposta de Emenda à Constituição (PEC) 270/2018, no Rio Grande do Sul, o espanhol passou a ser de oferta obrigatória nas escolas, com matrícula facultativa. Em 2024, houve uma nova discussão sobre o ensino médio no país, tendo sido aprovada pelo Senado a inclusão desta disciplina como componente curricular obrigatório; no entanto, ao ser discutida a proposta na Câmara dos Deputados, o espanhol acabou sendo mais uma vez deixado de lado.

Em função da não exigência do ensino de espanhol nos currículos escolares do país, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento de cunho normativo que diz respeito às aprendizagens essenciais para todo o estudante da educação básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), descreve as habilidades e competências necessárias aos estudantes apenas para o inglês, única língua estrangeira¹ do referido documento. Segundo a BNCC:

Aprender a língua inglesa propicia a criação de novas formas de engajamento e participação dos alunos em um mundo social cada vez mais globalizado e plural, em que as fronteiras entre países e interesses pessoais, locais, regionais, nacionais e transnacionais estão cada vez mais difusas e contraditórias. Assim, o estudo da língua inglesa pode possibilitar a todos o acesso aos saberes linguísticos necessários para

¹Na BNCC, há apenas uma referência ao espanhol, quando trata da formação geral básica do ensino médio, que deve contemplar a “IX - língua inglesa, podendo ser oferecidas outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade da instituição ou rede de ensino (Resolução CNE/CEB nº 3/2018, Art. 11, § 4º)” (Brasil, 2018, p. 476).

engajamento e participação, contribuindo para o agenciamento crítico dos estudantes e para o exercício da cidadania ativa, além de ampliar as possibilidades de interação e mobilidade, abrindo novos percursos de construção de conhecimentos e de continuidade nos estudos. É esse caráter formativo que inscreve a aprendizagem de inglês em uma perspectiva de educação linguística, consciente e crítica, na qual as dimensões pedagógicas e políticas estão intrinsecamente ligadas (Brasil, 2018, p. 241).

Apesar de a BNCC afirmar que o ensino de inglês pode propiciar o acesso aos conhecimentos linguísticos para que o estudante possa participar de forma ativa de um mundo globalizado e plural, o ensino desta língua estrangeira ainda constitui um desafio nas escolas públicas, já que as turmas costumam ser numerosas, a carga horária é baixa, as metodologias empregadas em sala de aula tendem a priorizar a gramática, além de haver um distanciamento da língua e os livros não estarem relacionados com a realidade dos alunos (Eidelwein; Mottin, 2021).

No que diz respeito à aprendizagem de espanhol por brasileiros, esta também é bastante importante, tendo em vista que o Brasil faz fronteira com sete países cuja língua materna é o espanhol (Argentina, Bolívia, Colômbia, Paraguai, Peru, Venezuela e Uruguai), e essa proximidade proporciona o estabelecimento de vários acordos comerciais, tais como o Mercado Comum do Sul (MERCOSUL), a Associação Latino-Americana de Integração (ALADI), o Acordo de Complementação Econômica (ACE), o Acordo de Cooperação e Facilitação de Investimentos (ACFI), o Acordo de Preferência Tarifária Regional (APTR), o Acordo para Liberação e Expansão do Comércio Intra-Regional de Sementes (Acordo de Sementes)². Nesse sentido, brasileiros têm muito mais possibilidades de mobilidade em países hispânicos e, conseqüentemente, mais oportunidades de interação com pessoas destes lugares e, inclusive, no que diz respeito ao trabalho, seja em países vizinhos ou em instituições brasileiras que têm parcerias com outros países.

Também devemos considerar que a proximidade do Brasil com esses países estimula os brasileiros a ter mais contato com a cultura hispânica, especialmente com a literatura, a música, a dança, a culinária, a pintura, os filmes etc.

Considerando que, especialmente no Rio Grande do Sul, através da PEC 270/2018, o espanhol ainda ocupa um espaço nas escolas públicas e privadas, mas que não há mais material didático sendo distribuído pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) às escolas brasileiras, esta pesquisa propõe-se a apresentar algumas sugestões de atividades que podem ser desenvolvidas na sala de aula, com o intuito de desenvolver a compreensão e a produção oral do espanhol como língua estrangeira (ELE). Para tanto, pautamo-nos no ensino comunicativo de pronúncia (Celce-Murcia *et al.* 2010) e descrevemos algumas dificuldades grafo-fonológicas de estudantes brasileiro no processo de aquisição desta língua estrangeira.

² Mais informações sobre os referidos acordos, disponíveis em: <https://dclogisticsbrasil.com/acordos-comerciais-com-o-brasil/>. Acesso em: 3 out. 2024.

O ENSINO COMUNICATIVO DE PRONÚNCIA

O ensino comunicativo de pronúncia é um modelo que contém cinco passos pedagógicos e foi criado para o ensino dos aspectos fonético-fonológicos do inglês como língua não nativa (Celce-Murcia *et al.*, 2010). No entanto, é possível utilizar tal proposta para desenvolver atividades didáticas em outros idiomas, em nosso caso, em espanhol. Os cinco passos desenvolvidos são: Descrição e Análise, Discriminação Auditiva, Prática Controlada, Prática Guiada e Prática Comunicativa.

A primeira etapa, Descrição e Análise, inclui atividades acerca do reconhecimento dos sons e de suas características articulatórias. Em seguida, a Discriminação Auditiva tem por objetivo a escuta atenta do conteúdo estudado, no sentido de que a percepção auditiva pode auxiliar nas práticas de produção dos sons.

A partir desse momento, é proposto que sejam planejadas atividades de prática, ou seja, que envolvam a produção oral. No terceiro passo, Prática Controlada, os exercícios tratam da precisão da fala em contextos limitados, por exemplo, em trava-línguas. Para os autores, a utilização da memória de curto prazo, nessa etapa, pode iniciar a automatização do uso, ou seja, que a utilização de tal recurso-alvo se torne “natural” com o passar do tempo. A Prática Guiada, que também trata da acurácia, é desenvolvida através de atividades com atenção para aspectos contextuais e semânticos da fala, articulando, assim, forma, contexto e significado dos textos orais.

Por último, concluindo o processo, a Prática Comunicativa exige exercícios de fala espontânea que, em certa medida, envolvam a observação dos conhecimentos adquiridos nos passos anteriores. Em geral, as únicas delimitações previstas nessas atividades são a situação comunicativa em si e os interlocutores, portanto, é uma atividade de natureza mais livre. Os autores também salientam que os professores e os colegas devem fornecer *feedbacks* durante a realização de cada um dos passos, contemplando seus objetivos.

Em nossa proposta, adotamos a estrutura de Celce-Murcia *et al.* (2010), reformulada por Brisolara *et al.* (2024)³ para o desenvolvimento das atividades sobre as consoantes <g> diante de <e, i>, <j>, <r>, <x> e o dígrafo <ch> do espanhol. Com isso, estabelecemos os seguintes passos: *Empezando la discusión*, *Conociendo los sonidos*, *Entrenando la lengua* e *Practicando la oralidad*.

A partir da escolha do tema central da proposta e dos tópicos comunicativos, em *Empezando la discusión*, são elencados textos e/ou questionamentos para introduzir a temática da sequência através de discussões orais com a turma. Na seção *Conociendo los sonidos*, os exercícios correspondem aos passos de Descrição e Análise e de Discriminação Auditiva. Assim, trabalha-se concomitantemente com a apresentação dos

³ O e-book gratuito conta com 14 unidades temáticas que propõem atividades de ensino comunicativo de pronúncia sobre as vogais, as consoantes, as regras de acentuação, os encontros consonantais, os heterotônicos e os encontros vocálicos do espanhol. O público-alvo da publicação é composto por estudantes do Ensino Médio e pessoas autodidatas.

aspectos fonético-fonológicos e com a audição de vocabulário relacionado aos conteúdos.

A seguir, na etapa *Entrenando la lengua*, as atividades têm como base os passos de Prática Controlada e de Prática Guiada. Portanto, são elencados exercícios de produção oral em contextos delimitados, promovendo uma reflexão sobre os aspectos fônicos em diferentes textos orais. Por fim, em *Practicando la oralidad*, as práticas solicitadas possuem caráter espontâneo, conforme o passo da Prática Comunicativa.

Ainda que sigamos essa ordem relatada, salientamos que todas as etapas podem ser retomadas conforme as necessidades dos estudantes. A organização do modelo de ensino comunicativo de pronúncia é uma sugestão que, por sua vez, deve ser adaptada para atender às dificuldades apresentadas pelos aprendizes ao adquirir a língua-meta. Além disso, dispomos da seção *¡Ojo!* ao longo das propostas, apresentando breves explicações sobre os aspectos fonético-fonológicos desenvolvidos nas atividades.

Na seção a seguir, descrevemos as principais características fônicas das consoantes supracitadas no espanhol e no português, e sua relação com a grafia nesses idiomas. Tal descrição será importante para as propostas que serão elaboradas neste estudo.

ALGUMAS DIFICULDADES GRAFO-FONOLÓGICAS DE ESTUDANTES BRASILEIROS DE ELE

Apresentamos, no Quadro 1, alguns grafemas consonantais que existem tanto no espanhol quanto no português e os sons a que correspondem. Também indicamos as principais produções de aprendizes brasileiros de espanhol, especialmente em fase inicial de aprendizagem do idioma.

Quadro 1 – Grafemas do espanhol e do português, correspondência em som e a produção do aprendiz

Grafema	Som em espanhol	Som em português	Produção do aprendiz
g +e, i	[x] <i>gente, gitana</i>	[ʒ] gente, girafa	[ʒ] [g]
j	[x] <i>jirafa</i>	[ʒ] jaqueta	[ʒ]
x	[ks] <i>taxi</i> [x] <i>México</i> [s] <i>xilofono</i>	[ks] táxi [ʃ] xarope [z] exame [s] máximo	[ks] [ʃ] [z] [s]
ch	[tʃ] <i>choza</i>	[ʃ] chácara	[ʃ] [t]
r	[r] <i>ropa, perro, desregular, malrotar, honra</i> [r] <i>brazo, pero, carta</i>	[x] roupa, carro [r] braço, caro, carta	[x]

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Tanto no espanhol quanto no português, os grafemas descritos no Quadro 1 estão presentes em seus sistemas ortográficos. A questão é que em cada uma dessas línguas a correspondência som e letra é diferente, o que costuma dificultar a aprendizagem de estudantes brasileiros, já que costumam estabelecer as mesmas relações grafema-som na língua materna e na língua estrangeira.

No que diz respeito ao grafema <g> diante das vogais <e> e <i>, no espanhol, tem som de [x], como nas palavras *gente* e *gitana*. Por outro lado, no português brasileiro (PB), o som que corresponde a esses grafemas é [ʒ], como percebemos nas palavras “gente” e “girafa”. Se <g> está diante de outra vogal, da consoante <r>, ou se constitui um dígrafo <gu>, em ambas as línguas se manifestam como [g], como podemos observar em *gata*, *gota*, *gurú*, *grupo* e *guerra*, em espanhol, e “gata”, “gota”, “guru”, “grupo” e “guerra”, em português. Diante das semelhanças e diferenças do espanhol e do português com relação ao grafema <g>, é bastante frequente em sala de aula que os alunos produzam palavras de *gente* e *gitana* com o som inicial de [ʒ], em lugar de [x], indicando uma influência direta de sua língua materna. Além disso, em algumas ocasiões, pronunciam *gitana* com o som de [g]. Neste caso, embora este som exista em ambas as línguas, não ocorre nem mesmo na língua materna do aprendiz diante das vogais <e> ou <i>. Cabe salientar, no entanto, que esta costuma ser uma troca muito menos recorrente do que a anteriormente mencionada.

Outra diferença entre o espanhol e o português é do som que corresponde ao grafema <j>. Embora nessas línguas haja apenas um alofone independente da vogal seguinte, no espanhol, a pronúncia será sempre de [x], como na palavra *jirafa*; por outro lado, no PB, o som será [ʒ], como podemos observar em “jaqueta”. É bastante comum que seja observado em sala de aula a produção [ʒ] no espanhol produzido por brasileiros iniciantes na aprendizagem da língua. Neste caso, assim como ocorre com o grafema <g> diante das vogais <e> e <i>, os alunos fazem uma transferência direta do som do português com o grafema que existe em ambos os idiomas, não percebendo que têm pronúncias diferentes de sua língua materna.

Outro exemplo de grafema que apresenta relação com sons diferentes da língua materna dos estudantes é o grafema <x>. Em ambos os idiomas, mais de um som corresponde a este grafema, o que já é difícil por si só quando alguém está adquirindo sua língua materna quando criança. Dessa forma, tende a ser mais complicado ainda quando pensamos que também na língua estrangeira há mais de um som e que apenas em um contexto o som corresponde às duas línguas. Vejamos os exemplos das palavras *taxi*, *México* e *xilófono* no espanhol, em que as palavras são pronunciadas como [ks], [x] e [s], respectivamente. Nas duas primeiras palavras, apesar de o contexto ser o mesmo, ou seja, ambiente intervocálico, há duas pronúncias diferentes, ou seja, [ks], [x]. Então, como saber qual pronúncia escolher? A resposta é: normalmente será [ks]. A forma [x] é oriunda, segundo o *Diccionario Panhispánico de Dudas (en línea)*, de uma forma de arcaísmo em que se escreviam palavras como *México* com a grafia <j> e não <x>, e, por essa razão, na atualidade, palavras derivadas de *México*, como *mexicano*,

mexicanismos, assim como o topônimo *Oaxaca* são pronunciadas com [x]⁴ e, não, com [ks]. Esta última forma também aparece em posição final de sílaba (seguido de consoante), como nas palavras *extranjero* e *exponer*. Cabe salientar que, nesta posição, segundo o *Diccionario Panhispánico de Dudas (en línea)*, na Espanha, embora a forma culta seja a mesma da americana, a forma alofônica mais generalizada é o [s] e, não, o [ks].

Também segundo o *Diccionario Panhispánico de Dudas (en línea)*, a outra forma fônica que aparece no espanhol é [s], que ocorre em posição inicial de palavra, como na palavra *xilófono*.

Retomando os grafemas <g> seguido das vogais <e,i>, <j> e <x>, podemos constatar que o mesmo fonema /x/ pode ser escrito de três maneiras diferentes no espanhol (ex.: *gente, jirafa, México*). Hualde (2014) afirma:

Na ortografia convencional, como sabemos, este som se escreve sempre <j> nas sequências /xa/, /xo/, /xu/ (como em *jarra, jota, junto*), exceto em algum topônimo como *Oaxaca*. As sequências /xe/, /xi/, por outra parte, e deixando de lado o caso de *México*, podem ser escritos com <j> como em *paje, jinete, jirafa*, ou com <g> como em *gesto, genial, girar, página*, sem nenhum critério óbvio que determine a eleição e com alternâncias como em *recoger, recojo*. Este é um dos maiores problemas ortográficos para os hispano-falantes e houve várias propostas para simplificar a ortografia neste ponto. Entre os anos 1844 e 1927 no Chile foi adotada a proposta do gramático Andrés Bello de eliminar as sequências ortográficas <ge>, <gi> e escrever sempre <je>, <ji>. O poeta Juan Ramón Jiménez (1881-1958) também fez o mesmo, como na sua *Antología poética* e seus *Poemas mágicos y dolientes* (Hualde, 2014, p. 6, grifo nosso).

No português brasileiro, por outro lado, as formas alofônicas de <x> são [ks], [ʃ], [z] e [s]. Na posição inicial de palavra, o som é [ʃ] (ex.: “xarope”) e na posição final, é [ks] (ex.: “rex”). Por outro lado, em posição medial de palavra, podem aparecer as quatro formas alofônicas mencionadas: [ks], como em “táxi”, [ʃ], como em “vexame”, [z], como em “exame” e [s], como em “máximo”. Mais complexo que o espanhol, no PB, temos quatro formas de pronunciar o <x> em posição intervocálica e, diferentemente desta língua estrangeira, não é tão fácil saber quando fazer uso de uma dessas formas fônicas no português, já que a pronúncia das palavras está relacionada normalmente a questões etimológicas⁵.

Em geral, os alunos costumam ter dificuldade com relação à pronúncia do grafema <x>, principalmente em contexto inicial, porque, no PB, a forma fonética é [ʃ], mas, no

⁴ Conforme o *Diccionario Panhispánico de Dudas (en línea)*, na Idade Média, o <x> representava um som semelhante ao pronunciado em palavras com <sh> do inglês (a grafia era *dixo* e não *dijo*) e a pronúncia era com “sh”. No século XVI, com a evolução da língua, o <x> passou a ser representado pelo som [x], e na escrita atual esse som é representado pelas letras <j> ou <g> (diante de <e, i>). Porém, a grafia arcaica com <x> é preservada em diversos topônimos americanos (*México, Oaxaca*) e seus derivados. Também são encontrados resquícios desta forma ortográfica arcaica em certos topônimos espanhóis, como *Almorox* e *Borox*, em que o <x> é pronunciado como [ks]. Seus gentílicos são escritos com <j> (*almorojano, borojeño*), mostrando a pronúncia [x].

⁵ De acordo com o Aulete Digital, “O x nas palavras vindas do latim tem o som cs: fluxo (fluxus), nexa (nexus), sexo (sexus); ou muda para o sibilante de ss: máximo (maximus), próximo (proximus); ou se substitui por ss: disse (dixit); ou por c: tecer (texere)”.

espanhol, é [s], e em contexto medial, porque o espanhol tem dois alofones: [ks] e [x], enquanto o português tem quatro: [ks], [ʃ], [z] e [s]. Em palavras que coincidem a pronúncia em português e em espanhol, normalmente os estudantes não fazem trocas (ex.: “táxi”/taxi) e também em posição final de sílaba seguido de consoante, tendem a produzir a forma fônica sem dificuldade (ex.: *extranjero*).

Assim como no português, no sistema ortográfico do espanhol também existe o dígrafo <ch>, só que, diferentemente do PB, o som resultante é de um segmento complexo, ou seja, [tʃ], como na palavra *choza*, enquanto no português há apenas um segmento simples, isto é, [ʃ], como observamos na palavra “chácara”. Normalmente, os estudantes associam o som deste dígrafo ao <t> diante de [i] do português, em palavras como, por exemplo, “tia”, que o som inicial, a depender da variedade de fala do português, pode ser [tʃ]. Devido a essas diferenças, é frequente em sala de aula a produção das palavras *choza* e *chicas*, substituindo o som [tʃ] por [ʃ] e [t], respectivamente. No caso da pronúncia [t], na palavra *chica*, parece ser o resultado de uma hipergeneralização, já que o aluno aprende que <t> diante de [i] no espanhol não resulta em [tʃ] e, sim, em [t]. Parece que ao ter contato com palavras com a grafia <chi> tenda a pensar que não pode ser [tʃ] e, sim, [t]. Neste caso, ambos os sons existem em sua língua materna e na língua estrangeira, mas novamente não têm as mesmas correspondências entre grafemas e sons e o aprendiz precisa diferenciar as relações estabelecidas em uma e outra língua.

No espanhol e no PB, existe o grafema <r> e, em ambas as línguas, em ambiente intervocálico, há contraste de significado com a presença do <r> ou do dígrafo <rr>, como em *pero/perro*, no espanhol, e “caro”/“carro”, no português.

Quando há só um <r> em ambiente intervocálico ou essa consoante é precedida por outra consoante, nessas línguas a pronúncia será de [r], como em *pero* e *brazo*, no espanhol, “caro” e “braço”, no português. Se o <r> estiver em posição final de sílaba, em geral, também será produzido como [r] (ex.: *carta* “carta”), mas essa pronúncia pode ser modificada a depender da variedade de português ou de espanhol do falante, portanto, outras formas fonéticas podem aparecer⁶. O mesmo grafema também tem correspondência com a pronúncia [r] (ex.: *ropa*, *desregular*, *malrotar*, *honra*) e o dígrafo <rr> também corresponde à mesma pronúncia (ex.: *perro*), no espanhol. O PB, semelhante ao espanhol, apresenta uma só pronúncia para palavras em que o <r> é precedido por <s>, <l> e <n> (ex.: “disritmia”, “guelra”, “enrugar”), e também quando há o dígrafo <rr> (“carro”), mas o som resultante é outro, ou seja, [x]. Esse é um dos

⁶ Não constitui objetivo deste estudo detalhar todas as formas possíveis do espanhol e do português na posição final de sílaba, apenas as mais frequentes no espanhol e a variedade que é mais recorrente no português gaúcho. Para mais informações sobre o português, ler Silva (2001), e, para o espanhol, Hualde (2014).

⁷ Vale ressaltar que o <l>, em posição final de sílaba, no PB e no espanhol, apresenta um comportamento diferente. Enquanto no espanhol essa consoante é produzida como alveolar (ex.: *malrotar* - m[al]rotar) e, a depender do contexto seguinte, assimila o ponto de articulação da consoante seguinte (ex.: *colcha* - co[lj]cha, *alza* - a[lj]za), no PB, sofre um processo denominado vocalização, resultando na sua produção como semivogal (ex.: “guelra” - gu[ɛw]ra).

problemas mais frequentes encontrados em sala de aula, pois os estudantes tendem a produzir [x] em espanhol quando deveriam dizer [r]. Neste caso, além da pronúncia ser diferente nessas línguas, o significado da palavra pode mudar, como vemos nos exemplos *cero* (“zero”), *cerro* (“colina”) e *cejo* (“neblina”).

Nesta seção, descrevemos algumas consoantes do espanhol que causam bastante dificuldade na aquisição do idioma, pelas diferentes relações grafo-fonológicas no espanhol e no português. Na próxima seção, apresentamos algumas sugestões de atividades que podem ser desenvolvidas em sala de aula para que os alunos percebam as diferenças entre a sua língua materna e a língua estrangeira, e consigam produzir as formas da LE.

ATIVIDADES PARA O DESENVOLVIMENTO DA COMPREENSÃO E PRODUÇÃO ORAL DE ELE - PROPOSTA 1: <R>, <RR>, <GE>, <GI>, <J>

Tema: Los sentimientos en la juventud

A) Empezando la discusión

1. Observa el cartel de la película Del Revés 2:



Fuente: Disney España.

Disponibile en: <https://www.disney.es/peliculas/del-reves-2>.

2. Contesta a las siguientes preguntas con los compañeros:

- ¿Te gustan las películas de animación? ¿Cuáles has asistido?
- ¿Conoces las películas Del Revés y Del Revés 2? ¿Podrías decir cuáles son las historias narradas?

- c) ¿Quiénes son los personajes del cartel? ¿Cómo se llaman?
- d) ¿Qué personaje(s) te gusta(n) más? ¿Por qué?
- e) ¿Crees que los distintos colores simbolizan algo? ¿Qué opinas?

B) Conociendo los sonidos

3. Visiona al trailer de la película *Del Revés 2*, disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=ahogVfXzqs4>. Después, contesta a las preguntas:

- a) A partir de la llegada de las nuevas emociones, ¿qué pasa en la mente de Riley?
- b) ¿Se puede identificar cuál es la etapa de la vida que está Riley? ¿Cómo?
- d) En la vida real, ¿crees que las emociones cambian en esa etapa? ¿Por qué?

4. Visiona otra vez el video. Puedes disminuir la velocidad de reproducción para comprenderlo mejor. En seguida, contesta:

- a) ¿Qué semejanza hay en la producción de la consonante <r> en las palabras “Tristeza” (0:14) e “Ira” (0:17)? ¿Se pronuncian igual?
- b) Ahora observa las palabras “Vergüenza” (1:02) y “despiertos” (2:19). ¿Cuáles similitudes hay entre las consonantes destacadas? ¿Se pronuncian igual al ejercicio (a)?
- c) En “**R**iley” (1:35) y “reprimidas” (1:49), la <r> está al inicio de las palabras. ¿Cómo se pronuncia esta consonante? ¿Su producción es la misma que en las palabras anteriores? Explica.

¡Ojo!

Cuando la <r> está entre vocales en el interior de la palabra, su producción corresponde a [r], de manera semejante al portugués, como en “Ira”. Lo mismo pasa cuando la <r> acompaña otra consonante al comienzo de una sílaba, como en “Tristeza”, y cuando está al final de una sílaba, como en “Vergüenza”.

Sin embargo, cuando la <r> está al inicio, se produce como [r], o sea, con una vibración múltiple (ej.: reprimidas). Este mismo sonido ocurre en el dígrafo <rr>, como en “Aburrimiento”. Por lo tanto, en estos casos, la <r> nunca se produce de forma rasguñada como sucede en el portugués.

C) Entrenando la lengua

5. Visiona el video “Diferencias entre emociones y sentimientos”, publicado por un médico argentino, disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=enKgSMHD1J0>.

6. Discute las preguntas oralmente junto a dos compañeros:

- a) A partir del video, ¿cómo se caracterizan las emociones y los sentimientos?
- b) ¿Cómo uno puede distinguir una emoción de un sentimiento? Explícalo.
- c) ¿Crees que es importante percibir tus emociones y sentimientos? ¿Por qué?

d) Observa el sonido de la <g> en las palabras: **alguna** (0:22), **biológico** (0:38), **digestivo** (1:11), **general** (1:18) y **algo** (2:29). ¿Hay alguna diferencia respecto de esta consonante? Explícalo.

e) ¿Se produce de manera semejante al portugués la <g> en estos casos?

f) Con relación al contexto, ¿crees que las sílabas, en las cuales aparecen la <g>, influyen en su producción? ¿Por qué?

g) Ahora, observa las palabras: **fíjese** (0:46), **complejo** (1:36) y **conjunto** (3:15). ¿Cómo se produce la <j>?

h) ¿Se asemeja al portugués la producción de la <j>? Explícalo.

i) Repite las palabras con la <g> y con la <j> para verificar cómo suenan esas consonantes. Los compañeros pueden ayudarte evaluando tu producción.

¡Ojo!

La consonante <g> se puede producir de dos maneras distintas a depender del contexto en el cual aparece. Es decir, cuando la <g> está delante de las vocales <a, o, u> su producción se asemeja al portugués: [g] (ej.: gato, algo, alguna), mientras que delante de <e, i> suena como [x] (ej.: biológico, digestivo). Con relación a la <j>, su producción suena como [x] ante cualquier vocal (ej.: jamón, fíjese, jirafa, complejo, conjunto).

7. Observa las imágenes a continuación y, después, charla con dos compañeros:



Fuente: Imagen de Jere Cang por Pixabay.

Disponible en: <https://pixabay.com/pt/photos/beb%C3%AA-garotinho-toddley-luzes-5561133/>.



Fuente: Imagen de StarFlames por Pixabay.

Disponible en: <https://pixabay.com/pt/photos/pessoas-alegria-sorriso-feriado-2295052/>.



Fuente: Imagen de Maximiliano Estevez por Pixabay. Disponible en:

<https://pixabay.com/pt/photos/companhia-chefe-mulher-escrit%C3%B3rio-5064997/>.

a) Observa las imágenes y describe, en detalles, las emociones y los sentimientos que representan. Discute con los compañeros si interpretan de la misma manera o no.

b) Inventa una historia a partir de la situación de la imagen escogida. Puedes apuntar algunas informaciones en tu cuaderno para no olvidarte. En seguida, narra a los compañeros lo que has imaginado, poniendo atención en las consonantes <g> y <j>.

D) Practicando la oralidad

8. ¿Sabes qué significa “Inteligencia emocional”? Visiona el siguiente video para comprender mejor este concepto. Disponible en:

<https://www.youtube.com/watch?v=6VXYxYedmFk>.

9. ¿Crees que tienes inteligencia emocional? Cuenta a dos compañeros una experiencia de vida en la cual crees que tuviste inteligencia emocional para enfrentar la situación. Después, escucha las historias de tus compañeros y discute con ellos si supieron lidiar con sus emociones y sentimientos en estos casos.

ATIVIDADES PARA O DESENVOLVIMENTO DA COMPREENSÃO E PRODUÇÃO ORAL DE ELE - PROPOSTA 2: <CH>, <X> Y <CC>

Tema: La alimentación en América Latina y el Caribe

A) Empezando la discusión



Fuente: Imagen de MV-Fotos por Pixabay.

Disponible en: <https://pixabay.com/pt/illustrations/macarr%C3%A3o-espaguete-refei%C3%A7%C3%A3o-prato-8380541/>.

1. En clase, debate con tus compañeros las siguientes cuestiones.

- a) La imagen presentada arriba muestra una alimentación bien colorida. ¿Crees que es importante incluir diferentes colores en las comidas? Justifica tu respuesta.
- b) ¿Qué más te gusta comer? ¿Comida sana o chatarra? ¿Dulce o salado?
- c) ¿Hay algo que no te guste comer? ¿Por qué?
- d) ¿Te preocupas por el desperdicio de comida? En caso afirmativo, ¿qué haces para disminuirlo?
- e) ¿Crees que todos tenemos los mismos accesos a la alimentación en América Latina y el Caribe?

B) Conociendo los sonidos

2. Accede al video “Seguridad Alimentaria en América Latina y el Caribe”, disponible en https://youtu.be/wyy7xQa_0no?si=5JaBjuVdkzuHQN1i.

- a) Según el video, ¿cuál es la relación entre la inseguridad alimentaria y el cambio climático?
- b) ¿Cuál es el compromiso del Banco Interamericano de Desarrollo (BID)?
- c) ¿Cuál es el plan de acción del BID?

3. Visiona nuevamente el video, poniendo especial atención a las palabras presentadas a continuación, y contesta a las preguntas presentadas a continuación:

aproximadamente (0:01)

acceso (0:12 y 0:40)

muchos (0:57)

acción (1:20)

protección (1:31)

a) ¿Cómo se pronuncia la palabra “aproximadamente”? ¿Se pronuncia igual al portugués?

b) ¿Se pronuncian igual la <x> y la <ch> en las palabras “aproximadamente” y “muchos” en español? Explica.

c) ¿Y cómo se pronuncian las palabras “acceso”, “acción” y “protección”? ¿Qué característica fónica comparten estos vocablos?

4. Ahora oye nuevamente las palabras del ejercicio anterior para confirmar las respuestas y entrenar su pronunciación.

¡Ojo!

En español, la <x> no se pronuncia igual a la <ch>, como ocurre en algunos vocablos del portugués. En el PB, se dice “caixa” y “achar” con el sonido [ʃ]. Por otro lado, en español, cuando la <x> está entre vocales se pronuncia con [ks], como en “aproximadamente” y la <ch> siempre se produce como [tʃ].

La <cc> tiene la misma pronunciación de la <x> en ambiente intervocálico, es decir, se pronuncian como [ks] palabras como “exagerar”, “agrotóxicos” y también “acceso” y “seleccionar”. También se pronuncia igual la <x> antes de consonante (ej.: exquisito, extracto). Hay que aclarar que la <x> tiene otra pronunciación si está en inicio de palabra, como en las palabras “xerocopia” y “xeroteca”, que se deben pronunciar como [s] y, no, como [ks].

C) Entrenando la lengua

5. Una buena alimentación es fundamental para nuestra salud. Además, es común que la gente celebre momentos importantes de su vida comiendo. Por esa razón, a continuación, te presentamos una carta de un restaurante hispano. Lee las opciones de comidas y bebidas, poniendo atención a los grafemas <ch>, <x> y <cc>. Recuerda hablar en voz alta cada plato o bebida para entrenar los vocablos.

CARTA	
Entradas	Bebidas
Chips de boniato	Agua
Quiche de pollo y choclo	Exprimido de naranja
Panache de verduras	Refresco
Croquetas de acelga y choclo	Chop
	Café expreso
Principales	
Pechuga de pollo a la plancha	
Pescado del día con guarnición a elección	
Trucha a la plancha	
Chuletón de ternera	
Guarniciones	
Puré de papas	
Papas fritas	
Legumbres al vapor	
Ensalada mixta	
Chimichurri	
Postres	
Arroz con leche	
Flan casero con dulce de leche	
Chajá	
Helado 1 bocha	

Fuente: Recopilación de Las autoras.

6. Ahora, en parejas, imaginen que están en un restaurante latino y que tienen que elegir algunos de los platos de esta carta. Simulen un diálogo y preséntenlo a la clase. En el diálogo deben saludar, pedir la carta/el menú, decir lo que desean, decir si les gustó o no el plato/la bebida, pedir la cuenta y despedirse. Recuerden poner atención especial a la pronunciación de los grafemas <ch>, <x> y <cc>.

D) Practicando la oralidad

7. Después de ver el video “Seguridad Alimentaria en América Latina y el Caribe”, del ejercicio 2, en parejas, investiguen cómo es la alimentación de los brasileños. Elaboren una presentación en la que comenten:

- el coste de la canasta básica en Brasil o en la región donde viven;
- cuál es la base de una alimentación sana;
- la cuestión de la inseguridad alimentaria en el país o región donde viven.

CONCLUSÕES

Neste texto, buscamos discutir algumas questões fundamentais sobre o ensino de espanhol para falantes nativos de português e sua importância, considerando especialmente a região geográfica do Brasil e os acordos de cooperação com países hispânicos e, também, tratar do grande desafio de professores de espanhol para o ensino do idioma, já que com a não obrigatoriedade do idioma no país, o governo não tem mais obrigação de fornecer materiais didáticos às escolas.

Considerando que no Rio Grande do Sul, a oferta do idioma permanece obrigatória, com matrícula facultativa por parte dos estudantes, através da PEC 270/2018, o desafio é ainda maior, já que os professores devem elaborar seus próprios materiais didáticos ou adquirir livros por conta própria e é preciso lembrar que, como o idioma normalmente tem uma carga-horária baixa, ou seja, de uma hora/aula, esses docentes têm muitas turmas e pouco tempo para poder se dedicar à elaboração de propostas didáticas.

Além disso, também buscamos descrever algumas dificuldades comumente encontradas na aprendizagem do espanhol, pelas diferenças grafo-fonológicas entre o português brasileiro, língua materna dos aprendizes, e o espanhol, sua língua estrangeira. Essa é mais uma questão que os professores precisam identificar e buscar materiais que supram as necessidades dos alunos.

Por todas as questões até então levantadas, elaboramos duas propostas didáticas, apoiando-nos em Celce-Murcia *et al.* (2010), que podem servir como sugestão para os professores, no ensino do componente oral do espanhol. Certamente, as mesmas podem e devem ser modificadas e/ou adaptadas levando-se em consideração as necessidades específicas de cada turma. Também podem ser criadas atividades que complementam as propostas neste estudo.

Esperamos que com este trabalho possamos ajudar os docentes, em especial aos que trabalham com níveis básicos de ensino, no sentido de oferecer-lhes algum suporte para o planejamento de suas aulas.

REFERÊNCIAS

AULETE DIGITAL. **Dicionário contemporâneo da língua portuguesa**: Dicionário Caldas Aulete, online. Lexikon Editora digital. Disponível em: <http://www.aulete.com.br/>. Acesso em: 25 set. 2024.

BANCO INTERAMERICANO DE DESARROLLO. Seguridad Alimentaria en América Latina y el Caribe. **YouTube**, 3 nov. 2023. Disponível em: https://youtu.be/wyy7xQa_0no?si=5JaBjuVdkzuHQN1i. Acesso em: 3 out. 2024.

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

BRISOLARA, Luciene Bassols; RIBEIRO, Amanda; IUNG, Jéssica; HOOD, Karoline; MORAES, Kellen Benites de Oliveira; PEREIRA, Lia Beatrice Soldera; SILVA, Louise Oliveira; PIRES, Marinna; PRIETSCH, Nycole Souza. **Practica ELE**: actividades para entrenar la oralidad. 1ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2024. *E-book*. Disponível em: https://ponteseditores.com.br/loja3/pontes-editores-home-2__trashed/ebook/lancamento-e-book/practica-ele-actividades-para-entrenar-la-oralidad/. Acesso em: 2 fev. 2024.

CANG, Jere. Bebê Garotinho Toddley. **Pixabay**, 11 set. 2020. Disponível em: <https://pixabay.com/pt/photos/beb%C3%AA-garotinho-toddley-luzes-5561133/>. Acesso em: 11 out. 2024.

CELCE-MURCIA, Marianne; BRINTON, Donna M.; GOODWIN, Janet M.; GRINER, Barry D. **Teaching pronunciation**: a course book and reference guide. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

DISNEY. **Del Revés 2 (Inside Out 2)**. Disponível em: <https://www.disney.es/peliculas/del-reves-2>. Acesso em: 27 set. 2024.

EIDELWEIN, Marina Hofstätter.; MOTTIN, Lívia Pretto. A língua inglesa na escola sob o ponto de vista de alunos e professores: implicações no ensino e na aprendizagem. **BELT - Brazilian English Language Teaching Journal**, Porto Alegre, v. 12, n. 1, p. 1-19, 2021. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/belt/article/download/39782/26939/>. Acesso em: 24 set. 2024.

ESTEVEZ, Maximiliano. Companhia Chefe Mulher. **Pixabay**, 19 abr. 2020. Disponível em: <https://pixabay.com/pt/photos/companhia-chefe-mulher-escrit%C3%B3rio-5064997/>. Acesso em: 11 out. 2024.

HUALDE, José Ignacio. **Los sonidos del español**. New York: Cambridge University Press, 2014.

MV-FOTOS. Macarrão Espaguete Refeição. **Pixabay**, 13 nov. 2023. Disponível em: <https://pixabay.com/pt/illustrations/macarr%C3%A3o-espaguete-refei%C3%A7%C3%A3o-prato-8380541/>. Acesso em: 3 nov. 2024.

REAL Academia Española y Asociación de Academias de La Lengua Española: **Diccionario panhispánico de dudas (DPD)** [en línea] 2.ª edición (versión provisional). Disponível em: <https://www.rae.es/dpd/x>. Acesso em: 25 set. 2024.

ROSETTI, Daniel López. Diferencias entre Emociones y Sentimientos. **YouTube**, 29 nov. 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=enKgSMHD1J0>. Acesso em: 10 out. 2024.

ROSETTI, Daniel López. Inteligencia Emocional. **YouTube**, 9 ago. 2024. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6VXYxYedmFk>. Acesso em: 10 out. 2024.

SILVA, Thaís Cristóforo. **Fonética e fonologia do português**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

SOUZA, Melissa Lima de; GOIS, Samara Oliveira. A marginalização do ensino de língua inglesa no Brasil e suas consequências para a comunidade escolar. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 7, n. 3, p. 29571-29580, 2021. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/download/26872/21261/69000>. Acesso em: 23 set. 2024.

STARFLAMES. Pessoas Alegria Sorriso. **Pixabay**, 9 maio 2017. Disponível em: <https://pixabay.com/pt/photos/pessoas-alegria-sorriso-feriado-2295052/>. Acesso em: 11 out. 2024.

CAPÍTULO 4

CURRÍCULO PROPOSTO PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS: DISSONÂNCIAS ENTRE O CONTEXTO DA PRODUÇÃO E A REALIDADE EDUCACIONAL BRASILEIRA

*Jânio Nunes dos Santos
Érica Raiane de Santana Galvão*

A Educação Bilíngue de Surdos tem sido um tema discutido nos últimos anos, sobretudo a partir do Decreto Federal nº 5.626 de 2005, cujo conteúdo estabelece a obrigatoriedade de as escolas brasileiras possibilitarem aos estudantes surdos uma educação na perspectiva bilíngue. Esse cenário foi reforçado, em 2021 via Lei 14.191, com a reconfiguração legal da Educação Bilíngue de Surdo como modalidade que deve perpassar a educação básica e superior estendendo-se ao longo da vida, inscrita no Capítulo V-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB Lei 9.394/96).

Por Educação Bilíngue de Surdos, compreende-se a modalidade escolar na qual a Língua Brasileira de Sinais, doravante Libras, é a primeira língua (L1) e a Língua Portuguesa escrita, doravante português escrito, é a segunda (L2), ofertadas em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, para educandos surdos, surdocegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdo.

Há que se ter claro a importância do reconhecimento da Educação Bilíngue de Surdos como modalidade da educação brasileira, conforme apontam Antonio e Prado (2023), ao afirmarem que a luta por uma educação que atenda a todos vem se destacando nos processos políticos, no Brasil e no mundo. É nesse bojo que as políticas públicas devem ser bem pensadas e planejadas em face das reais necessidades da população. Contudo, pensar políticas voltadas à educação de surdos, requer considerar condições de acesso, valorização e viabilização de língua e cultura surda nas escolas, formação docente e currículo adequado, dentre outros. É preocupante que a sociedade brasileira e a educação enquanto campo epistemológico e de formação, de maneira ampla, ainda acumulem pouca experiência histórica e social sobre a educação de surdos, sobretudo na modalidade bilíngue.

Sendo, portanto, a Educação Bilíngue de Surdo uma modalidade da educação brasileira, como dito anteriormente, urge pensar currículos próprios a essa minoria linguística que deem conta tanto do ensino da Libras, como do português escrito. Isso tem implicações diretamente na implementação, que acaba falhando, tendo em vista as ausências, lacunas e faltas, a exemplo do cenário brasileiro que dispõe somente da

proposta curricular para o ensino do português escrito para surdo, não tendo sido publicada uma proposta oficial para o ensino da Libras.

Silva (2010) destaca que o currículo é um instrumento indispensável para orientar a prática docente. Através dele é possível conhecer os objetivos de aprendizagem para os estudantes. O termo currículo deriva da palavra latina curriculum, “pista de corrida”, e, no curso dessa “corrida”, acabamos por nos tornar o que somos. O conhecimento que constitui o currículo está completamente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade e subjetividade.

Há diferentes possibilidades de conhecimento para os estudantes, as quais precisam ser levadas em consideração quando nos dedicamos a pensar ou a praticar o currículo nas escolas. Nessa perspectiva, o currículo não se limita a direcionar o ensino ou a buscar resolver as dificuldades ou problemas de aprendizagem, mas, sobretudo, tem por função pavimentar as possibilidades de ampliação do conhecimento. É nesse sentido que reside à função social e política da escola (Ferraço, 2008).

No que se refere aos discursos das políticas curriculares, eles só podem representar a política se forem compreendidos como parte de uma dada articulação hegemônica, inseridos em um discurso que tenta fixar, ainda que de modo provisório, determinadas significações (Lopes, 2019). Nessa perspectiva, pode ocorrer uma recontextualização destes discursos na prática docente. Desse modo, surgem novas significações do que está proposto nos documentos curriculares oficiais.

Compreende-se estas ressignificações a partir do ciclo de políticas de Ball (2001) a partir de contextos: a) o contexto de influência, onde acontecem disputas entre quem influencia e a definição das finalidades sociais da educação; b) o contexto de produção dos textos, diz respeito ao poder central propriamente dito, que mantém uma associação estreita com o primeiro contexto; c) o contexto da prática, refere-se as definições curriculares que são criadas e reinterpretadas. Mainardes (2006, p. 59) aponta que “o contexto da prática pode ser considerado um micro processo político. Neste contexto, pode-se identificar a existência de um contexto de influência, de um contexto de produção de texto (escrito ou não) e de um contexto da prática”.

No campo da educação dos surdos, têm-se a proposta curricular para o ensino de português escrito como segunda língua para estudantes surdos (PSLS), publicada oficialmente pelo Ministério da Educação (MEC) em 2021, a partir da organização de um grupo de trabalho composto por pesquisadores brasileiros que estudam a educação de surdos. A proposta/currículo tem ampla abrangência, indo da Educação Básica ao Ensino Superior e organiza-se 7 em Cadernos. Neste capítulo, centra-se no Caderno do Ensino Fundamental (anos iniciais). Este texto tem por objetivo tecer considerações acerca da proposta curricular (Pereira et al., 2021) dos anos iniciais para o ensino de português escrito como segunda língua para estudantes surdos (PSLS) e suas ressignificações no contexto da prática. Para tanto, desdobra-se nos seguintes objetivos específicos: a) identificar às orientações da proposta curricular (anos iniciais) para o ensino de português escrito como segunda língua para estudantes surdos (PSLS); b)

discutir as dissonâncias entre o contexto de produção e o contexto da prática em face da proposta de currículo/educação bilíngue para surdos.

Este texto organiza-se em quatro seções. A primeira apresenta algumas considerações sobre a educação bilíngue. A segunda aborda a proposta curricular dos anos iniciais para o ensino de português escrito como segunda língua para estudantes surdos. A terceira versa sobre a metodologia desta pesquisa. A quarta discute a proposta curricular no viés do contexto da produção e da realidade educacional brasileira. Por fim, são apresentadas as considerações finais.

CONSIDERAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO BILÍNGUE

Dentre as questões substantivas que sedimentaram o espaço discursivo da área dos Estudos Surdos, distanciando-se da ditadura da normalidade, localiza-se o debate em torno do direito a uma educação bilíngue, como espaço de resistência e edificação da identidade surda. A inclusão escolar dos surdos pressupõe uma educação transformadora mediada por experiências linguísticas e culturais plenamente acessíveis, pela organização de espaços de escolarização específicos para surdos, sobretudo na educação infantil e anos iniciais, promotores do pleno desenvolvimento da Libras e da língua portuguesa como patrimônios históricos e culturais brasileiros. As classes e escolas bilíngues para surdos são extremamente necessárias para a educação inclusiva e revolucionária, no sentido de superar o mero respeito às diferenças, especulado pela igualdade de tratamento jurídico como bem tutelado pelo Estado, em direção à real emancipação social dos estudantes surdos (Fernandes; Moreira, 2014).

A comunidade surda, fundamentada nos movimentos sociais, conseguiu que fossem sancionadas legislações que incluem o ensino de língua portuguesa para os surdos como L2, a exemplo do Decreto nº 5.626 (Brasil, 2005), possibilitando o acesso a aquisição da segunda língua (Negreiros *et al.*, 2018), contudo, o contexto educacional revela dificuldades na mobilização do que está previsto nos documentos legais.

A educação de surdos vem sendo organizada, objetivando atender às diretrizes nacionais para a educação especial e garantir a Libras e o português na modalidade escrita. O ensino do português como L2 para surdos tem causado inquietações nos pesquisadores da área da Educação, Linguística, Linguística Aplicada e outras, tanto no que se refere aos processos de ensino e aprendizagem na educação básica quanto na formação dos professores para atuação nesse ensino (Negreiros *et al.*, 2018), dada às complexidades e especificidades envolvidas nos processos.

O aprendizado configura-se como um direito de todo cidadão e um compromisso das instituições educacionais do Brasil. O domínio de uma língua escrita é parte da interação social entre os estudantes, no intercâmbio de linguagem. Esse aprendizado possibilita que estudantes surdos e ouvintes usufruam de uma cidadania plena (Novaes, 2018). Destaca-se que no âmbito escolar, não é suficiente citar a diversidade dos sujeitos. É preciso distingui-los, sem fragmentá-los, tendo por base a natureza individual em suas formas flexíveis e diversificadas, de modo a direcionar os estudantes ao espaço

educacional que lhes ofereça as condições mais propícias e adequadas a sua aprendizagem. Compreende-se que, deste modo, se tem um ambiente linguístico favorável a aquisição da L1 e L2 (Faria-Nascimento, 2024).

Entende-se que professores e estudantes conseguirão realizar um trabalho eficaz, referente ao ensino e à aprendizagem da L2, principalmente no que se refere a produção de textos escritos, na medida em que forem consideradas as características linguísticas e compreenderem esses sujeitos em sua totalidade social, histórica, cultural e discursiva, assim como reconhecerem a relevância da L1 na formação dos estudantes surdos (Negreiros *et al.*, 2018). Entende-se que “a língua de sinais brasileira é a língua com a qual o professor deve ensinar e promover as aprendizagens dos diferentes objetos de conhecimento, inclusive o português escrito” (Faria-Nascimento, 2024, p. 90) assumindo o papel de língua mediadora.

Apesar da valorização da L1 no texto da Lei (Brasil, 2005) que promove uma série de ações que poderão beneficiar os estudantes surdos, enfatiza-se que essa aceitação e a valorização da L1 na sala de aula ainda não se realiza na maioria das escolas brasileiras por não ser a Libras conhecida suficientemente pelos que estão incumbidos pelos processos de ensino e aprendizagem dos surdos (Silva *et al.*, 2018), implicando na formação destes estudantes.

Baseado nas compreensões supracitadas, o ensino e a aprendizagem do português escrito como L2 requer saberes específicos do professor, tendo em vista as diferenças significativas (Negreiros *et al.*, 2018) entre L1 e L2, pois “o distanciamento entre a língua brasileira de sinais e a língua portuguesa demanda, entre outras ações, diferentes metodologias de ensino” (Silva; Kelman, 2018, p. 51). Em virtude disto, as práticas pedagógicas precisam ser planejadas atendendo as peculiaridades envolvidas no ensino do português escrito mediado pela Libras.

Destaca-se que como fundamental as crianças surdas adquiram, não só a Libras, mas também a língua oficial de seu país, como aponta Hoffmeister (1999). Nesse entendimento, é essencial que a educação bilíngue seja efetivada nas escolas regulares, o que requer mudanças no contexto educacional. Luz (2013) destaca a necessidade de agir no mundo comum construindo tais mudanças, sendo, portanto, imprescindível deslocar-se da compreensão crítica para a *práxis* transformadora. É partindo da experiência das diferenças que se podem encontrar as vicissitudes da condição humana.

PROPOSTA CURRICULAR PARA O ENSINO DE PORTUGUÊS ESCRITO COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA ESTUDANTES SURDOS

O currículo é de suma importância para organização pedagógica; por meio dele, a escola se organiza e orienta a prática docente. Ao pensarmos em uma escola, pensamos no seu currículo praticado. Segundo Sacristán (2013), etimologicamente, o termo currículo deriva da palavra latina *curriculum* (cuja raiz é a mesma de *cursus* e *currere*). Em sua origem, currículo significava o território demarcado e regrado do conhecimento correspondente aos conteúdos que os professores e escolas deveriam contemplar.

Sacristán (2000, p. 17) afirma que “os currículos são a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, de modo que através deles se realizam os fins da educação no ensino escolarizado”. O currículo é sempre o resultado de uma seleção, da feitura de um recorte de conhecimentos, de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes, é selecionado o que vai constituir o currículo (Silva, 2010).

Nessa direção, o currículo é lugar, espaço e território. O currículo é trajetória, viagem e percurso. O currículo é autobiografia, é nossa vida e forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso e documento (Silva, 2010). Considerando estes pressupostos, percebe-se o quanto o currículo é fundamental no cotidiano escolar e destaca-se a relevância da proposta curricular para o ensino de português escrito como segunda língua para surdos.

Como dito, a proposta supramencionada é composta de 6 cadernos. O primeiro, o Caderno Introdutório, apresenta a concepção teórico-metodológica da proposta, bem como os referenciais básicos e complementares que guiaram a elaboração da proposta curricular. O Caderno I apresenta a proposta curricular para alunos de 1 ano e 7 meses a 5 anos, enquanto o Caderno II apresenta a proposta para alunos do 1º ao 5º ano e do primeiro segmento do EJA (Educação de Jovens e Adultos). O Caderno III apresenta a proposta para alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano e do segundo segmento do EJA. O Caderno IV apresenta a proposta para alunos do ensino médio e do terceiro segmento do EJA. Já o Caderno V, último da proposta curricular, foi formulado para estudantes surdos do ensino superior.

No Caderno Introdutório, está disposto que a proposta curricular para o ensino de português escrito como segunda língua para estudantes surdos (PSLS) é fruto de lutas dos movimentos surdos, do anseio de vários professores da educação básica e do ensino superior, e da inquietação da Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos para reformar as bases da educação de surdos. A proposta curricular reflete adequações curriculares, entendidas como proposta organizada para atender às especificidades dos estudantes que são escolarizados em português escrito, estritamente por meio da visão, caso dos estudantes surdos, e via tátil, caso dos estudantes surdocegos (Faria-Nascimento *et al.*, 2021).

Aponta-se que a educação bilíngue de surdos só é possível de concretização a partir da produção de novas práticas curriculares que incluam a língua, a identidade e a cultura surda, assim como a interculturalidade, a visualidade e as demais especificidades dos estudantes. Tenciona-se, na proposta, que o aprendizado de práticas de linguagem da L2, envolvam leitura/compreensão e a escrita/produção de modo fluído e significativo (Faria-Nascimento *et al.*, 2021).

Defende-se que os estudantes surdos têm o direito de aprender o português escrito sem simplificações, mas tendo por base um currículo adequado que possibilite uma metodologia que lhes seja acessível e, por isso, preponderantemente visual (Faria-Nascimento *et al.*, 2021). Conforme apontado por Fernandes (2024, p. 64), “os surdos aprendem a ler e escrever por meio de processos visuais”. Desse modo, torna-se

essencial que os processos de ensino e aprendizagem da L2 estejam ancorados na pedagogia visual. É fundamental que estes aspectos sejam considerados na construção dos currículos, no planejamento e na prática docente.

A educação bilíngue de surdos atende ao princípio do ensino essencialmente visual das línguas envolvidas e comporta dois aspectos fundamentais: 1. O ensino em Libras, isto é, mediado pela Libras, como língua de ensino, instrução, comunicação e interação. O ensino pelo português escrito, como língua de instrução, presente somente nos materiais didáticos, textos impressos e em suportes visuais; 2. O ensino de duas línguas: da Libras, em todas as suas formas de representação (articulada e escrita), e do português, na sua representação escrita (Faria-Nascimento *et al.*, 2021). Atentando para as potencialidades dos surdos na perspectiva de educação bilíngue, faz-se necessário pensar o currículo de maneira que contemple tanto as necessidades linguísticas e culturais, como a aquisição de conteúdos desenvolvidos nas escolas comuns (Antonio; Prado, 2023).

Nessa interlocução, no Caderno do Ensino Fundamental (anos iniciais), objeto desta discussão, buscou-se permear o currículo com a temática na “interface da cultura surda com a cultura não-surda”. Tendo em vista que é a cultura que oferece as ferramentas para organizar e entender o mundo, além de ampliar a capacidade e a compreensão semântica. Desse modo, pode-se desenvolver um bilinguismo verdadeiramente voltado para a transformação e adequação. Os temas multiculturais destacam-se na proposta e têm relação direta com os gêneros textuais/discursivos a serem trabalhados (Pereira *et al.*, 2021).

O currículo busca trazer uma aproximação entre as práticas escolares e as práticas sociais, com situações reais de comunicação que tem como foco o funcionamento da língua, o uso social da leitura e da escrita, dando a autonomia para que os professores o adequem à sua realidade de ensino e a dos estudantes. O ensino da leitura e da escrita é desenvolvido pela prática de análise linguística e reflexão sobre o português escrito, a partir do trabalho com gêneros textuais/discursivos que estão relacionados à vida social e ao uso da língua (Pereira *et al.*, 2021). O trabalho com os gêneros textuais/discursivos oportuniza que os estudantes se aproximem do contexto real do uso da linguagem.

Todos os diversos campos da atividade humana estão entrelaçados ao uso da linguagem. O caráter e as formas desse uso são tão multiformes quanto os campos da atividade humana. O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes dos campos da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não apenas por seu conteúdo e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, sobretudo, por sua construção composicional. Estes elementos estão ligados no conjunto do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um campo da comunicação. Cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos de gêneros do discurso (Bakhtin, 2016).

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis às possibilidades da multifacetada atividade humana e porque em cada campo dessa atividade vem sendo elaborado todo um repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que tal campo se desenvolve e ganha complexidade. Destaca-se a extrema heterogeneidade dos gêneros do discurso (Bakhtin, 2016). É primordial considerar esta heterogeneidade no trabalho que envolve os gêneros textuais/discursivos em uma educação bilíngue.

Objetivando um trabalho que articule o ensino do português escrito com as práticas sociais, ancora-se na concepção que constitui o alfabetizar e letrar, denominada de Alfalettar por Soares (2021). Para ensinar tendo o Alfalettar como base teórico-metodológica, é necessário que primeiro se definam os objetivos, as metas a que se deve conduzir o estudante: que habilidades ele [o estudante] precisa desenvolver, que conhecimentos precisa adquirir, para que se torne alfabetizado, leitor e produtor de textos? (Soares, 2021).

O letramento envolve as capacidades de uso da escrita para inserção nas práticas sociais no seio da língua escrita, o que implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos; habilidades de interpretar e produzir diferentes tipos e gêneros de textos discursivos; habilidade de orientar-se pelas convenções de leitura que marcam o texto ou de lançar mão dessas convenções, ao escrever; atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita, tendo interesse em ler e escrever, sabendo utilizar a escrita para encontrar ou fornecer informações e conhecimentos, escrevendo ou lendo de forma diferenciada conforme as circunstâncias, os objetivos e o interlocutor (Soares, 2021).

Com base nestas considerações, é necessário que estas habilidades citadas por Soares (2021) estejam dispostas nos objetivos, currículos e planejamentos propostos para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. No contexto da produção, a proposta curricular (Pereira *et al.*, 2021) traz habilidades e objetos de conhecimento que consideram as práticas sociais da leitura e da escrita, tencionando que o estudante surdo aprenda o português escrito e a função social deste, sempre na perspectiva bilíngue.

METODOLOGIA

Para a consecução deste texto, ancorou-se, metodologicamente, na pesquisa qualitativa (Minayo, 2001), com abordagem de pesquisa documental (Fonseca, 2002). Para Minayo (2001), o trabalho com a pesquisa qualitativa envolve o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

No que se refere a pesquisa documental, ela recorre a fontes diversificadas, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão etc. (Fonseca, 2002).

Como aporte metodológico de análise, adotou-se a análise de conteúdo, conforme os pressupostos de Bardin (2011) que possibilita a apresentação de categorias definidas, a priori, e as categorias emergentes, a posteriori, do *corpus* coletado. A análise de conteúdo constitui-se em três fases: a) pré-análise, b) exploração do material e c) tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

Realizou-se a leitura da proposta curricular (Pereira *et al.*, 2021). Foram feitas inferências e interpretações tendo à luz da base teórica enunciada neste capítulo. A partir da análise da proposta curricular (anos iniciais) para o ensino de português escrito como segunda língua para estudantes surdos emergiram as categorias: 1. O ensino do português escrito atrelado às práticas sociais; 2. Dissonâncias entre o contexto da produção e o contexto da prática na proposta de currículo/educação bilíngue para surdos. Estas categorias são discutidas de modo simultâneo na próxima seção.

APONTAMENTOS SOBRE A PROPOSTA CURRICULAR PARA O ENSINO DE PORTUGUÊS ESCRITO: CONTEXTO DA PRODUÇÃO NA ARTICULAÇÃO COM A REALIDADE EDUCACIONAL BRASILEIRA

A partir de Ball (2001), Lopes (2004, p. 26) ao tratar das políticas de currículo aponta o contexto de produção como “[...] os textos das definições políticas, o poder central propriamente dito, que mantém uma associação estreita com o primeiro contexto”, o contexto de influência. Ou seja, o contexto de produção é onde as políticas educacionais são construídas e ganham status de oficialidade. Assim, o grupo de estudiosos que propuseram e produziram a Proposta curricular para o ensino do português escrito insere-se no contexto de produção, atrelado aos fatores políticos e ideológicos que possibilitaram essa proposta circular enquanto discurso oficial.

No contexto da produção, a proposta curricular (anos iniciais) para o ensino de português escrito (Pereira *et al.*, 2021) orienta um trabalho voltado ao ensino da leitura e da escrita a partir da análise linguística, gêneros textuais/discursivos e leitura visual. O Caderno da proposta dispõe que as práticas de estudo/pesquisa e as de domínio tecnológico, instrumentos com amplo recurso visual, permeiam todo o currículo.

Nos quadros das competências gerais são delineadas indicações dos conteúdos a serem trabalhados. Aborda-se a cultura escrita, os diferentes gêneros, a escrita associada às atividades sociais, práticas de leitura, literatura, entre outras. A partir da análise, observa-se que a proposta curricular defende uma perspectiva da cultura escrita da língua. Tenciona-se que o estudante surdo se aproprie da L2 a partir de um ensino atrelado às práticas sociais.

Na figura 1, observa-se um dos quadros referentes ao 1º ano do Ensino Fundamental:

Figura 1 – Práticas de linguagem: leitura visual

COMPETÊNCIAS GERAIS	HABILIDADES	OBJETOS DE CONHECIMENTO	GÊNEROS TEXTUAIS	UNIDADES TEMÁTICAS
Reconhecer nomes, palavras e expressões escritas em português, familiares, em situações do cotidiano	<ul style="list-style-type: none"> - Observar nas palavras as flexões de gênero (masculino e feminino), de número (singular e plural) e de grau (diminutivo, normal, aumentativo), em textos de gêneros textuais distintos, com temas do cotidiano e manifestações artísticas, literárias, culturais e científicas. - Identificar uma palavra conhecida dentro de outra palavra, ainda que o significado de uma não tenha nenhuma relação com o significado da outra (Exemplo: casa > asa, escola > cola). - Identificar finalidades de mensagens empregadas em diferentes contextos comunicativos da vida cotidiana (Exemplo: solicitar informações, apresentar opiniões, informar, relatar experiências etc.). - Observar o modo como as mensagens de bilhetes, recados, convites e cartas são produzidas, onde circulam, quem as produz, a quem se destinam e para quais contextos comunicativos. - Observar a escrita de letras e palavras nos diversos contextos do cotidiano (ida ao mercado, à igreja, trajeto de casa até a escola, momento do lanche etc.). - Classificar, em colaboração com os colegas e com o auxílio do professor, em suportes digitais ou impressos, agendas, listas, calendários, avisos, convites, receitas, bulas de remédios, instruções de montagem, de acordo com a situação comunicativa, o assunto do texto e sua forma de organização. - Identificar a existência das variantes linguísticas em diferentes contextos comunicativos e em diferentes textos de gêneros textuais distintos que tratam de temas relacionados à vida cotidiana. - Prestar atenção ao gênero feminino e masculino no final das palavras. No caso daquelas em que o final "A " representa feminino e o final "O" representa masculino (Exemplo: a menina, o menino; bonita, bonito etc.), mas também no caso em que a letra final da palavra não é a mesma letra do artigo que a define (Exemplo: o lápis, o papel; a televisão, a colher). - Verificar recursos coesivos (eu, ele, ela, nós, meu, minha, seu, sua; porque; vírgulas e outros) em textos de diferentes gêneros lidos coletivamente dos campos da vida cotidiana. - Interpretar informações contidas em documentos pessoais (certidão de nascimento, ficha de matrícula, carteira de identidade etc.), bulas de remédios e instruções de montagem. 	Escrita alfabética imersa na cultura escrita	<ul style="list-style-type: none"> -Agendas -Avisos -Bilhetes -Bulas de remédios -Cardápios -Cartas -Convites -Diários -Instruções de montagens -Listas -Recados -Receitas -Regras de jogos/ brincadeiras 	ESCRITA ASSOCIADA A ATIVIDADES SOCIAIS

Fonte: Proposta curricular para o ensino de português escrito como segunda língua para estudantes da educação básica e do ensino superior – Caderno II (Farias-Nascimento, 2021, p. 14).

Na figura 1, propõe-se um trabalho voltado aos gêneros textuais/discursivos. A proposta curricular compreende a inserção do estudante surdo na cultura escrita como indispensável para aprender a escrita do português. Considera-se que às situações do cotidiano e a comunicação com a família, professores e colegas podem favorecer essa aquisição, de modo a notar-se o posicionamento dos propositores na defesa das contribuições do ensino relacionado ao contexto social para o processo de aprendizagem dos surdos.

O movimento progressivo da língua realiza-se no processo de comunicação entre indivíduos, comunicação esta que não é só produtiva, mas também é discursiva. É na comunicação discursiva que são elaborados os mais variados tipos de enunciados, correspondentes aos diferentes tipos de comunicação social. Esse tipo de comunicação é só uma das múltiplas formas de desenvolvimento que é fruto da coletividade social, na qual se realiza a interação discursiva das pessoas que vivem a vida social (Volóchinov, 2019).

Alfabetizar letrando implica um processo de interação, por abordar as diversas práticas sociais que circulam na sociedade na perspectiva dialógica. Nesse viés, pressupõe trabalhar os gêneros do discurso para que as demandas educacionais, sociais e comunicativas da nossa época sejam atendidas em termos de consciência crítica. Vivemos a escola do texto, a sociedade da escrita social, a era dos gêneros discursivos. Alfabetizar, no sentido de letrar o estudante para as práticas sociais, deve ter o texto/discurso como ponto de partida e de chegada; mas, textos reais, concretos e que geram sentidos para o estudante (Santos, 2019). Estes aspectos teóricos e metodológicos precisam ser mobilizados nos currículos, como defendidos na proposta

curricular, e nos planejamentos dos professores objetivando a aquisição da L2 pelos estudantes surdos.

A proposta curricular contém subsídios para o planejamento do professor e indica caminhos curriculares com a possibilidade de ampliação, aprofundamento, construção e desconstrução dos percursos curriculares voltados ao ensino do português escrito como segunda língua. Essa proposta contempla uma etapa importante para consulta dos professores durante o planejamento, tendo em vista que situa em relação ao que ensinar e em qual etapa do percurso pedagógico o farão no transcorrer dos anos escolares, considerando a flexibilização necessária diante do nível de proficiência dos estudantes no português (Farias-Nascimento, 2024).

Contudo, no atual contexto educacional brasileiro percebe-se poucos avanços no que se refere a educação bilíngue e a apropriação do que está disposto na proposta curricular. Uma explicação para isso pode ser o momento histórico em que a proposta curricular foi publicada, isto é, o contexto político de 2021. No Governo Bolsonaro, foi publicada também a Política Nacional de Alfabetização - PNA (Brasil, 2019), cujo direcionamento central era o método fônico, inclusive para surdos, representando uma tentativa de perspectiva clínica da surdez e de práticas oralistas. Os discursos do então Governo pareciam a favor de uma educação bilíngue para surdos, no entanto, verifica-se dissonâncias/contradições. Lins *et al.* (2024) destacam que o vasto campo das pesquisas na área da surdez (nacionais e internacionais) não foi explorado e nem citado na PNA.

Este cenário de descompasso no contexto da prática atrelado aos discursos oficiais se mantém mesmo após a revogação da PNA, em 2023, pelo Decreto nº 11.556/2023, que instituiu o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada – CNCA (Brasil, 2023), do atual Governo Lula. Essa nova política de alfabetização ainda não objetivou a educação bilíngue de surdos, nem subjetivou as crianças surdas enquanto sujeitos de linguagem e de direito. Há, todavia, ações outras em implementação que estão a dialogar com o proposto no Capítulo V-A da LDB 9.394/96, a exemplo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Equidade (Pibid Equidade) que prevê cotas para as universidades implementarem a formação de licenciados na perspectiva da Educação Bilíngue de Surdos, nos cursos de licenciatura em Letras-Libras, Pedagogia e Pedagogia Bilíngue de Surdos, assim como o Parfor-Equidade que prever a implementação de cursos de licenciaturas na perspectivas bilíngue de surdo na parceria com universidades por todo o Brasil que tiveram propostas aprovadas.

Cabe reforçar que a educação bilíngue apontada pelos estudos como ideal para os estudantes surdos não é observada nos discursos políticos, no imaginário de grande parte da sociedade ou na prática cotidiana das escolas inclusivas. Essa modalidade não se restringe a correlação entre duas línguas, mas também outras ações e organizações de ordem linguística e cultural que possibilitarão a implementação da educação bilíngue no sistema regular de ensino (Antonio; Prado, 2023). Mesmo quando presente nos discursos políticos, como no caso do Governo Bolsonaro, a educação bilíngue não se efetivou no contexto da prática. Já no caso do Governo Lula, embora esteja em

implementação o Pibid Equidade e o Parfor Equidade, a política de alfabetização em vigor não prevê ações voltadas à alfabetização da criança surda, na aprendizagem do português escrito. Assim, nota-se dissonâncias entre o contexto da produção e o contexto da prática na proposta de currículo/educação bilíngue para surdos.

Azevedo e Robertson (2024) afirmam que o Governo Bolsonaro se balizou em políticas moralistas, reacionárias e regressivas, que tencionavam desfazer programas e políticas sociais de inclusão e de respeito à diversidade, num movimento mascarado de visibilidade da Libras e da Educação Bilíngue de Surdos.

No quadro geral, constata-se poucos avanços no contexto da prática quando se trata do ensino do português escrito para surdos. Compreendendo as singularidades da aquisição da L2, torna-se necessário uma relação entre o contexto de produção e o contexto da prática intentando propiciar uma educação bilíngue para surdos que extrapole o mero discurso e vá além da tão banalizada educação inclusiva. Considera-se que “educar é um ato político e a educação bilíngue para surdos é fundamental também para o desenvolvimento da consciência política para entender a educação de surdos como uma efetivação de direitos humanos” (Antonio; Prado, 2023, p. 7).

A abordagem do ciclo de políticas de Ball (2001), compreende que os professores e demais profissionais da área de educação exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, dessa forma, o que eles pensam e no que acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas (Mainardes, 2006). Nessa perspectiva, as políticas curriculares podem ser recontextualizadas no contexto da prática, no entanto é necessário que os professores que ensinam português escrito às crianças surdas sejam bilíngues.

Na medida em que os textos das políticas de currículo são construídos também em outros lugares que não a escola, o caráter democrático desses textos pode ser ampliado ao considerar a multiplicação dos espaços de poder e de tradução, com consequente espaço para a transcrição dos sentidos das políticas (Lopes, 2019). Dessa forma, ampliações expressivas podem acontecer visando a educação bilíngue dos surdos a partir do que está proposto no currículo, mas ressignificado pelos professores, nas escolas, nas salas de aula, devendo esses professores serem mobilizados e convidados a pensar e elaborar os currículos e políticas.

É fundamental a construção de currículos pautados na diferença surda e condizentes com a singularidade linguística dos surdos. Os currículos devem garantir o reconhecimento da cultura surda e legitimar um ensino de qualidade, com objetos de conhecimento essenciais à educação bilíngue. Os currículos voltados à educação bilíngue necessitam primar pelo uso da língua e pelo acesso ao conhecimento funcional da gramática (Faria-Nascimento, 2024), oportunizando a alfabetização dos estudantes surdos em L2 na perspectiva do letramento.

A proposta curricular (anos iniciais) para o ensino de português escrito (Pereira *et al.*, 2021) contém diretrizes significativas que podem orientar o planejamento e as práticas docentes, objetivando a alfabetização das crianças surdas. Nesse sentido, é necessário que os professores tenham acesso a esse currículo e que ocorram efetivas

significações/ressignificações no contexto da prática, num cenário de formação docente adequada para essa atuação, seja formação inicial e/ou continuada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da investigação realizada neste capítulo, observa-se que no contexto da produção, a proposta curricular (anos iniciais) para o ensino de português escrito como segunda língua para estudantes surdos tem subjacente uma concepção de ensino da leitura/escrita atrelada as práticas sociais. Nos quadros que indicam as propostas de conteúdos a serem trabalhados nos anos iniciais, aponta-se os diferentes gêneros textuais/discursivos, práticas de leitura, literatura e a inserção dos estudantes na cultura escrita.

Todavia, no contexto educacional, entende-se haver dissonâncias entre o contexto da produção e o contexto da prática na proposta de currículo/educação bilíngue para surdos, visto que, ainda há poucos avanços obtidos, seja na difusão da proposta, na formação docente para professores que ensinam português escrito para surdo e na própria concepção de escola inclusiva. É necessário que ocorra uma relação entre os contextos supracitados para que se garanta o direito que o estudante surdo tem a uma educação bilíngue, conforme prevê a legislação brasileira. Embora o discurso oficial não seja suficiente para garantir a execução de práticas efetivamente bilíngues na educação de surdos, é um avanço de extrema relevância

A Proposta curricular para o ensino de português escrito como segunda língua para estudantes da educação básica e do ensino superior, publicada em 2021, reveste-se de total relevância no campo da educação de Surdo, no Brasil. Aliado a isso, defende-se a necessidade da curricularização do ensino da Libras enquanto L1 para os surdos, tendo em vista que essa lacuna documental pode influenciar diretamente na concepção e implementação da já tão mencionada Educação Bilíngue de Surdos, que pressupõe a relação entre as duas línguas. A ausência de um documento curricular para o ensino da Libras, oficialmente institucionalizado pelo MEC, constitui mais uma dissonância.

REFERÊNCIAS

- ANTONIO, Luiz Cláudio de Oliveira; PRADO, Rosana. Educação Bilíngue, Letramento Visual e a importância da formação docente para o ensino de alunos surdos. **ReVEL**, [s.l.] edição especial, v. 21, n. 20, p. 1-21, 2023.
- AZEVEDO, Mário Luiz Neves de; ROBERTSON, Susan. Populismo autoritário no Brasil: o cesarismo de direita de Bolsonaro, o “contraformismo” e as políticas educacionais reacionárias. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (orgs.). **Pesquisa em Políticas Educacionais**. São Paulo: Cortez, 2024, p. 371-400.
- BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BALL, Stephen. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. **Currículo sem Fronteiras**, [s.l.], v. 1, n. 2, 2001, p. 99-116.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BRASIL. Decreto no 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 2005.
- BRASIL. **Lei no 14.191**, de 3 de agosto de 2021. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Brasília, DF, 3 ago. 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/l14191.htm.
- BRASIL. Ministério da Educação. Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023. Institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 3, 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA: Política Nacional de Alfabetização**. Brasília: Sealf, 2019.
- FARIA-NASCIMENTO, Sandra Patrícia. Dos fundamentos teóricos à práxis no ensino de Português escrito como Segunda Língua para Surdos (PSLS). In: FERNANDES, Sueli. *et al.* (orgs.). **Português escrito para surdos: princípios e reflexões para o ensino**. São Paulo: Parábola, 2024, p. 77-117.
- FARIA-NASCIMENTO, Sandra Patrícia. *et al.* Proposta curricular para o ensino de Português escrito como segunda língua para estudantes surdos matriculados na educação bilíngue de surdos na Educação Básica e no ensino superior. **Caderno Introdutório**. Brasília: MEC, 2021.
- FERNANDES, Sueli. Letramento bilíngue e ensino de português para surdos. In: FERNANDES, Sueli, *et al.* (orgs.). **Português escrito para surdos: princípios e reflexões para o ensino**. São Paulo: Parábola, 2024, p. 45-76.
- FERNANDES, Sueli; MOREIRA, Laura. Políticas de educação bilíngue para surdos: o contexto brasileiro. **Educar em Revista**, Edição Especial, Curitiba, n. 2, 2014, p. 51-69.
- FERRAÇO, Carlos Eduardo. Currículo, formação continuada de professores e cotidiano escolar: fragmentos de complexidade das redes vividas. In: FERRAÇO, C. E. (org.). **Cotidiano**

escolar, formação de professores(as) e currículo. 2. ed. v. 1. São Paulo: Cortez, 2008, p. 15-42.

FONSECA, João José Saraiva. **Metodologia da pesquisa científica.** Apostila. Fortaleza: UEC, 2002.

HOFFMEISTER, Robert. Famílias, crianças surdas, o mundo dos surdos e os profissionais da audiolgia. *In*: SKLIAR, Carlos (org.). **Atualidade da educação bilíngue para surdos:** interfaces entre pedagogia e linguística, v. 2. Porto Alegre: Mediação, 1999, p. 113-130.

LINS, Heloísa Matos, *et al.* “A guerra é cultural, P*!”: a alfabetização como trincheira das direitas radicais brasileiras. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 76, jan./mar., p. 71-84, 2024.

LOPES, Alice Casimiro. Democracia nas políticas de currículo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 147, set./dez., 2012, p. 700-715.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas Curriculares: continuidade ou mudança de rumo? **Revista Brasileira de Educação**, n. 26, 2004, p. 109-118.

LUZ, Renato Dente **Cenas surdas:** os surdos terão lugar no coração do mundo? São Paulo: Parábola, 2013.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, SP, v. 27, n. 94, jan./abr., 2006, p. 47-69.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001.

NEGREIROS, Karine Albuquerque, *et al.* Português como segunda língua para surdos na formação de professores e as políticas de educação inclusiva. *In*: BARROS, Adriana Lúcia de Escobar Chaves de. *et al.* (orgs.). **Libras em diálogo:** interfaces com o ensino. Campinas: Pontes Editores, 2018, p. 177-193.

NOVAES, Denise Queiroz. A produção de textos dos alunos surdos na universidade: orientação e avaliação. *In*: SILVA, Ivani Rodrigues; SILVA, Marília Marinho. **Letramento na diversidade:** surdos aprendendo a ler/escrever. Campinas: Mercado de Letras, 2018, p. 213-226.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha, *et al.* (orgs.). **Proposta curricular para o ensino de português escrito como segunda língua para estudantes surdos matriculados na educação bilíngue de surdos na educação básica e no ensino superior.** Caderno II. Brasília: MEC, 2021.

QUADROS, Ronice Müller; SCHMIEDT, Magali. **Ideias para ensinar português para alunos surdos.** Brasília: MEC, Seesp, 2006.

SACRISTÁN, José Gimeno. (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo.** Trad. Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2013, p. 10-16.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo:** uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, Jânio Nunes dos. **O trabalho com gêneros textuais na feitura de si e do outro:** memórias de professores alfabetizadores egressos do PNAIC. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2019.

SILVA, Adriana Ramos; KELMAN, Celeste Azulay. Um panorama a respeito da escolarização de alunos surdos no município do Rio de Janeiro. *In:* BARROS, Adriana Lúcia de Escobar Chaves, *et al.* (orgs.). **Libras em diálogo:** interfaces com o ensino. Campinas: Pontes Editores, 2018, p. 41-59.

SILVA, Ivani Rodrigues, *et al.* Libras, Português e Ciências para surdos: reflexões necessárias para uma prática escolar bilíngue. *In:* SILVA, Ivani Rodrigues; SILVA, Marília Marinho. **Letramento na diversidade:** surdos aprendendo a ler/escrever. Campinas: Mercado de Letras, 2018, p. 267-292.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOARES, Magda Becker. **Alfabetizar:** toda criança pode aprender a ler e a escrever. 1. ed. 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2021.

VOLÓCHINOV, Valentin. **A palavra na vida e a palavra na poesia:** ensaios, artigos, resenhas e poemas. São Paulo: Editora 34, 2019.

CAPÍTULO 5

A ABORDAGEM VARIACIONAL DE GÍRIAS NO LIVRO DIDÁTICO DO 9º ANO *SE LIGA NA LÍNGUA*

Mônica Guedes Ferreira

Guianezza Mescherichia de Góis Saraiva Meira

Francisco Rogiellyson da Silva Andrade

Será que algum dia viveremos numa sociedade onde o aspecto linguístico seja verdadeiramente democrático nas nossas escolas? Ainda predomina, nos livros didáticos de Língua Portuguesa, o pensamento de que existe uma única maneira “certa” de falar a língua? Onde realmente inicia o aprendizado da língua? Até que ponto as normas influenciam positivamente na formação social do aluno? Diante dessas inquietações, torna-se imprescindível refletirmos sobre o ensino da língua sob o enfoque variacional na Educação Básica, pois, enquanto falantes dessa língua, precisamos reconhecer a diversidade linguística do nosso país e estudar sua relação com a sociedade, já que a língua é um “poderoso instrumento de controle social” como afirma Bagno (2013, p. 176). Ademais, abordar a variedade como intrínseca ao fenômeno linguístico significa reconhecer que, assim como a sociedade, a língua revela a grande diversidade cultural que marca nossas trocas simbólicas.

Embora estejamos no século XXI, ainda persiste, em muitas instituições, o ensino de língua de forma impositiva e meramente prescritiva no qual os estudantes são incitados a aprender regras que, na maioria das vezes, não fazem muito sentido, pois se direcionam para nomenclaturas e análise sintática, a partir de gêneros limitados ao uso padrão. Vale salientar que aprender sobre a língua sistematizada não significa, necessariamente, que aprenderemos a usá-la em favor das nossas necessidades sociais demandadas cotidianamente. Logo, esse tipo de ensino tradicional não garante que os estudantes sejam capazes de ler e escrever com eficiência, já que não se trata de ações meramente mecânicas.

Com base nessa problematização, o presente trabalho tem por objetivo analisar como são abordadas, sob o enfoque variacional, as gírias, precisamente no 9º ano, tendo em vista o amparo do livro didático *Se liga na língua* (Ormundo; Siniscalchi, 2022), obra indicada pelo Programa Nacional do Livro Didático – PNLD para escolha nas escolas públicas do país.

Acreditamos que fazer uma análise na direção proposta se justifica por iluminar nosso olhar sobre os livros didáticos que amparam o fazer docente na escola. Como afirma Rojo e Batista (2003), o livro didático tem sido material importante, principalmente desde a implantação do PNLD, servindo de material de pesquisa para professores e alunos, de subsídio para a formulação dos currículos de cada escola e, principalmente, como apoio único para os processos de análise linguística desenvolvidos em sala de aula. Desse modo, analisar como obras didáticas contemplam a questão da variação

linguística ainda se faz relevante, tendo em vista a centralidade do livro didático na ambiência escolar.

Para cumprir esse propósito, o texto se organiza da seguinte maneira: após esta introdução, apresentamos a fundamentação teórica deste estudo, discutindo as principais contribuições que a abordagem sociolinguística traz para o trabalho com a análise linguística em sala de aula; depois, discorremos sobre os aspectos metodológicos que amparam o estudo; em seguida, realizamos a análise dos dados da pesquisa; por fim, tecemos as considerações finais.

A ABORDAGEM VARIACIONAL E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO

A língua de um povo representa sua identidade, que ultrapassa as questões linguísticas, uma vez que muitos são os aspectos que influenciam na formação e na adoção de um determinado idioma, a exemplo dos fatores históricos. Apesar disso, ainda persiste, na concepção de muitas pessoas, a falsa ideia de que os cidadãos devam aderir a um registro único, considerado como a forma correta de se comunicar linguisticamente. Daí porque Bagno (1999) destaca a fundamentalidade da adoção de uma educação linguística que enfoque a perspectiva variacionista, já que esta daria conta dos aspectos identitários de formação da sociedade e de como eles se refletem na riqueza cultural de formação de um povo.

Em contraposição à defesa de Bagno (1999), ainda hoje vemos práticas educacionais que limitam a língua à variante padrão, a qual, por sua vez, tem natureza prescritiva, não descritiva. Nesse sentido, o referido autor destaca que esse pensamento é alimentado por mitos, os quais reforçam práticas preconceituosas em relação aos diversos registros da língua portuguesa. A seguir, apresentamos os oito mitos discutidos pelo autor.

Quadro 1 – Os mitos relacionados ao preconceito linguístico

Mito nº 1	A língua portuguesa falada no Brasil apresenta uma unidade surpreendente
Mito nº 2	Brasileiro não sabe português/Só em Portugal se fala bem português
Mito nº 3	Português é muito difícil
Mito nº 4	As pessoas sem instrução falam tudo errado
Mito nº 5	O lugar onde melhor se fala português no Brasil é o Maranhão
Mito nº 6	O certo é falar assim porque se escreve assim
Mito nº 7	É preciso saber gramática para falar e escrever bem
Mito nº 8	O domínio da norma culta é um instrumento de ascensão social

Fonte: Adaptado de Bagno (1999).

O preconceito linguístico é fomentado pela persistência desses mitos, criando, entre os falantes da língua portuguesa, uma relação de domínio, em cujo topo está quem acredita utilizar o registro de prestígio (aquele que mais se aproxima da gramática normativa). Nessa perspectiva, destacamos que os mitos 1, 3, 4, 6 e 7 são de nosso maior interesse, tendo em vista que eles estão diretamente ligados à nossa prática docente.

Isso porque, como sinalizam Rojo e Batista (2003), muitos livros didáticos ainda se concentram em apresentar textos que, embora reais, apresentem a variante padrão da língua, o que limita as práticas pedagógicas à ideia de que há unificação linguística no Brasil. No que se refere ao mito 3, justamente por conta da democratização do acesso à escola desde o fim do século passado, as massas sociais, ao ocuparem o espaço escolar e não terem suas variantes identitárias valorizadas e analisadas, constroem a falácia de que português é uma língua difícil e, portanto, não são falantes competentes da própria língua materna.

Ainda no que se refere a isso, a prioridade por textos cuja variante é a padrão constrói o mito de que as pessoas com menor acesso à escolarização não falam corretamente sua língua, o que tem como consequência a ideia falaciosa dos mitos 6 e 7, que dizem respeito à construção de que há um único modo adequado de se comunicar e de que a escrita ortográfica e padrão tem prioridade sobre a fala. Assim, percebe-se que a escolha do material didático pode refletir em diversas concepções e crenças que repercutem tanto na práxis docente quanto na formação do estudante.

É notório, portanto, que a valorização da gramática normativa ainda é muito vigente nas escolas. O modelo idealizado da língua certa ajuda a construir e a reafirmar o preconceito linguístico (Bagno, 1999), transformando, muitas vezes, as aulas de língua portuguesa em mecanismo de propagação dos mitos. Vale salientar que o autor não menospreza o trabalho com as variantes de prestígio, pois

todos os aprendizes devem ter acesso às variedades linguísticas urbanas de prestígio, não porque sejam as únicas formas “certas” de falar e de escrever, mas porque constituem, junto com outros bens sociais, um direito do cidadão, de modo que ele possa se inserir plenamente na vida urbana contemporânea, ter acesso aos bens culturais mais valorizados e dispor dos mesmos recursos de expressão verbal (oral e escrita) dos membros das elites socioculturais e socioeconômicas (Bagno, 2008, p. 15-16).

Nessa perspectiva, o autor defende que deve ocorrer uma educação linguística a partir de uma reflexão crítica sobre a língua a partir de exemplos autênticos de sua utilização, dando enfoque para os efeitos de sentido que a seleção de uma dada variante estabelece nas diferentes interlocuções erigidas no corpo social.

Desta feita, devemos considerar a variação linguística como objeto de ensino, pois os modos de falar dos diferentes grupos sociais fazem parte da identidade cultural dos indivíduos. A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018) advoga sob esse viés, colocando a variação como objeto de conhecimento necessário para a formação de

sujeitos capazes de se camuflar, na e pela língua, às circunstâncias que fomentam as interações.

No que se refere à análise do processo de padronização linguística, Bortoni-Ricardo (2005) ressalta que a norma-padrão de qualquer língua possui uma predominância sobre as demais variedades por conta de fatores culturais e históricos que ressaltam sua legitimação. A autora reafirma que essa postura afeta o processo pedagógico, uma vez é recomendado que a norma culta tenha espaço em sala de aula, ressaltando, também, que o conhecimento sociolinguístico que o estudante já apresenta, adquirido no seu contexto social nas diversas experiências interlocutórias que desempenha na vida social, deveria ser mobilizado, embora muitas vezes não o seja.

Conforme Bagno (2013), é preciso que os professores pensem sobre o que chama de reeducação sociolinguística dos estudantes, pois uma educação linguística primária já acontece no contexto familiar, e o que se aprende espontaneamente transforma-se em um saber formalizado na escola. Além disso, esse saber sistematizado, aprendido na escola, está atrelado ao julgamento social, podendo causar uma série de consequências negativas na vida em sociedade, como a ruptura dos vínculos sociais.

Diante disso, torna-se necessário respeitarmos o direito dos estudantes à preservação de sua identidade cultural, pois o ensino da norma-padrão deve ocorrer de forma que amplie a competência linguística dos estudantes, cabendo-lhes o direito de escolha de uma variedade a partir do contexto sociocomunicativo. A reorganização dos saberes linguísticos deve deixar de lado o conceito de correção e/ou substituição em detrimento do de adequação linguística, a fim de valorizar todo o conhecimento que o aluno já leva consigo para a sala de aula, garantindo o acesso a outras formas de falar e de escrever.

Em correlação com essa perspectiva, Vieira (2018) propõe o ensino de análise linguística em três eixos, a seguir apresentado.

Figura 1 – Três eixos para o ensino de análise linguística, segundo Vieira (2018)



Fonte: Andrade, Lima e Gomes (2022, p. 57), com base em Vieira (2018).

Para Vieira (2018), além de sistematizar questões concernentes à gramática da língua a partir da construção de metalinguagens (eixo da sistematicidade) e de analisar como isso gera efeitos de sentido nos usos efetivos da linguagem (eixo da internacionalidade), os materiais didáticos e as práticas pedagógicas devem fazer isso à luz do eixo da heterogeneidade, que permite a percepção das diversas variantes que se concretizam nos textos no processo de construção de sentidos. Assim, deve-se analisar: por que foi selecionada uma variante específica ao invés de outras; a situação na qual se dá a interlocução; o sexo, a idade, o nível de escolaridade dos sujeitos que interagem; o lugar social e geográfico que os interactantes ocupam e do qual provêm; os papéis sociais desempenhados na comunicação; o gênero do discurso que engendra o enunciado; os processos de circulação, produção e recepção dos textos.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (Brasil, 1997, 1998) e a BNCC (Brasil, 2018), ao encontro disso, defendem essa abordagem ao advogarem por um tratamento da língua que busque promover nos estudantes a ideia de que a língua é um fenômeno heterogêneo e social, portanto reflete a diversidade que constitui a nação brasileira.

No entanto, embora já seja uma orientação da teoria de referência e dos documentos que norteiam a educação brasileira, Rojo e Batista (2003) analisam que os livros didáticos de português ainda pouco se dedicam à questão da variação linguística. Em seu diagnóstico, os autores percebem que:

[...] a diversidade de contextos (regionais e culturais) de origem dos textos e a diversidade e as variedades linguísticas não se encontram tão bem representadas nos textos selecionados, sendo mínima a incidência de textos oriundos da tradição oral (25%). Ou seja, há uma decidida preferência por textos representativos da variedade padrão, norma culta, língua escrita, que circulam em contextos urbanos e sulistas. [...] isso se traduz por um descaso na indicação diversificada de gêneros que exijam variedades e registros linguísticos diferenciados, isto é, uma centralização na língua culta/norma padrão escrita – apenas 14% das coleções avaliadas trazem propostas relativamente diversificadas – e por um esquecimento da indicação da variedade linguística requerida pelas propostas de produção (somente 18% das coleções apresentam movimentos nesse sentido) [...]. (Rojo; Batista, 2003, p 16-18).

O cenário verificado por Rojo e Batista (2003) alicerça a compreensão de que as variações linguísticas, quando tematizadas em livros didáticos, são tomadas a partir de contextos mais elitizados de uso da língua, como os urbanos e os sulistas. Ademais, os autores evidenciam que as atividades normalmente solicitam que os estudantes corrijam a concordância conforme a norma-padrão, o que dá a entender que todo uso fora do que é previsto pela tradição é erro. Tal diagnóstico ratifica os mitos sinalizados por Bagno (1999), indo de encontro às propostas vigentes tanto na teoria de referência quanto nos próprios documentos oficiais.

Nesse sentido, perguntamo-nos: será que os livros didáticos atuais ainda apresentam as mesmas dificuldades diagnosticadas por Rojo e Moura (2003) na abordagem da variação linguística, principalmente das gírias? A fim de responder a esse questionamento, operamos a análise aqui pretendida. Antes disso, apresentamos os aspectos metodológicos do estudo.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Para realização deste trabalho, foram feitos estudos sobre as abordagens na área da Sociolinguística de Bagno (1999, 2013) e de Bortoni-Ricardo (2005). A partir desses fundamentos, buscamos analisar de forma qualitativa um material didático utilizado em algumas instituições de ensino da escola pública: *Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem* (Ormundo; Siniscalchi, 2022), mais especificamente a seção “Mais da língua: Variedades linguísticas”, destacando duas questões que tratam de gírias.

Ressaltamos que a escolha do livro ocorreu devido ao uso da obra em sala de aula à época da pesquisa. Além disso, selecionamos as questões citadas porque consideramos a proximidade do vocabulário utilizado pelos personagens à realidade dos nossos alunos, que fazem uso de algumas gírias com frequência. Desse modo, acreditamos que o tratamento das gírias, à luz do que sinaliza Bagno (1999), deve desconstruir mitos ou, no mínimo, não ratificá-los.

Para isso, selecionamos o volume 4 da referida obra didática, endereçada ao 9º ano do Ensino Fundamental. A eleição por esse volume acontece em função de ele ser a coleção adotada em nosso contexto de trabalho, de modo que analisá-lo significa perceber as potencialidades e as limitações que esse objeto opera nas atividades pedagógicas que praxiologizamos.

O *Se liga na língua* (Ormundo; Siniscalchi, 2022), volume 4, que serve de corpus de análise para este estudo, dedica uma seção, intitulada “Mais da língua”, às discussões sobre variedades linguísticas. Nessa parte do livro, os autores destacam o português brasileiro e os fatores que influenciam na variação da língua. Além disso, fornece atividades sobre o assunto, apresentando questões que abordam as influências europeias, indígenas, africanas, enfatizando as mudanças e variações ocorridas por conta dessas heranças. Para esta pesquisa, estabelecemos como recorte a análise de duas questões sobre gírias, as quais exploram os registros utilizados pelos personagens dos textos-base dos itens.

A partir desse recorte, aqui trataremos dos itens acima mencionados a fim de problematizar as potencialidades apresentadas pela obra didática no que se refere ao tratamento da variação linguística no contexto do 9º do Ensino Fundamental. De posse dos dados, poderemos analisar em que medida a abordagem da variação linguística em obras didáticas catalisa o processo de compreensão discente dos usos reais da língua nas diferentes práticas sociais em que se engaja. Em função disso, a seguir, apresentamos a análise objetivada neste texto.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

O ponto de partida para a nossa análise será a abordagem que os autores do livro didático *Se liga na língua* (Ormundo; Siniscalchi, 2022) fazem sobre as variedades linguísticas, especificamente, no uso das gírias, definindo-as como palavras ou expressões que pertencem ao vocabulário de determinados grupos sociais. Assim, a


unidade do 9º ano, nas atividades analisadas, dá primazia à questão diafásica da variação.

Destacamos que as duas questões escolhidas utilizam o gênero tirinha com temáticas distintas: a postagem de informações falsas na internet e a tentativa frustrada para lembrar o nome de um filme. Dessa forma, além do uso das gírias, os textos podem se aproximar ao universo do adolescente ao abordar assuntos comuns a sua faixa etária.

A seguir, apresentamos os dois textos e suas devidas questões, que servem como *corpus* de análise deste estudo.

Figura 2 – Texto-base e itens da questão 1

1. Leia uma tirinha do Urbanoide. Esse personagem emprega gírias típicas de alguns grupos urbanos.



SALLES, Diogo. **Urbanoide**. [201-]. 1 tirinha. Disponível em: <https://diogosalles.wordpress.com/2012/10/29/urbanoide/>. Acesso em: 28 jul. 2022.

- A rede social citada pelo personagem permite aos usuários enviar e receber informações postadas por meio de textos curtos. O que está sendo chamado de *fake* (falso) no segundo quadrinho?
- O que você entende quando Urbanoide diz que ele também é *fake*?
- Quais palavras ou expressões usadas por Urbanoide são gírias?
- Além do vocabulário, a variedade usada por Urbanoide apresenta uma particularidade em relação à concordância nominal. Identifique-a e explique o que esse uso confere à tirinha.

Fonte: Ormundo e Siniscalchi (2022, p. 24).

Na primeira questão analisada, os autores deixam claro, no início do enunciado, que o personagem emprega gírias típicas de alguns grupos urbanos. Desde o início, portanto, observa-se o privilégio por variação ainda da ambiência urbana e utilizada por jovens, o que ratifica o diagnóstico de Rojo e Batista (2003) no que se refere ao privilégio por variantes de alguns grupos sociais e geográficos nas obras didáticas. Além disso, essa focalização em grupos étnicos específico pode construir um novo mito: o de que os espaços urbanos e os mais jovens são os únicos a legitimar novos usos da língua, construindo a falácia de que os ambientes rurais e as pessoas mais velhas não têm o mesmo direito.

No item em tela, observamos, por exemplo, itens nos quais os estudantes terão que identificar palavras ou expressões que são gírias. Nesse caso em específico, a obra

didática aborda de maneira feliz a variação, já que mobiliza os conhecimentos prévios do estudante para reconhecer as variantes utilizadas no texto e como isso constrói a identidade da personagem da tirinha.

Em outro momento, há um item dessa questão que aborda aspectos da variedade empregada na expressão “véio, tô seguindo várias celebridade no *twitter*”, mas que está relacionada ao aspecto gramatical, especificamente, concordância nominal, sem explorar do aluno uma análise sobre a ocorrência desse tipo de registro como, por exemplo, o contexto de uso que exige menor monitoramento. Embora o enunciado direcione o estudante à reflexão de como isso opera no gênero textual lido, não há considerações mais aprofundadas no que se refere à temática. Sobre isso, Bortoni-Ricardo (2005) destaca que

O grau de atenção e de planejamento, por sua vez, vai decorrer de vários fatores, entre os quais enfatizamos:
a acomodação do falante a seu interlocutor;
o apoio contextual na produção dos enunciados;
a complexidade cognitiva envolvida na produção linguística;
a familiaridade do falante com a tarefa comunicativa que está sendo desenvolvida (Bortoni-Ricardo, 2005, p. 41).

Nessa perspectiva, a obra poderia apresentar questões que permitissem aos alunos uma melhor percepção sobre o uso das gírias em contextos comunicativos menos monitorados, não ficando restrita à simples identificação sem uma reflexão mais profunda sobre os registros utilizados. Ressaltamos, ainda, que a ausência de concordância nominal seria uma ótima oportunidade para tratar de questões relacionadas à exclusão social por meio da língua. Bagno (2013) discute sobre concordância e pontua que

Pela ótica do cientista da linguagem, a construção OS MENINOS VEIO é tão interessante para o estudo e tão merecedora da atenção quanto OS MENINOS VIERAM - já que, para o cientista, não existe construção linguística mais “certa” nem mais “bonita” do que outra. No entanto, fora do círculo restrito da pesquisa científica, a diferença entre OS MENINO VEIO e OS MENINOS VIERAM provoca sérias e profundas divisões entre as pessoas, põe em ação uma escala de avaliações e julgamentos que opera com preconceitos, discriminações, humilhações e muito frequentemente com a exclusão social (Bagno, 2007, p. 59-60, grifos do autor).

Essa perspectiva de Bagno (2007) reforça a importância da aula de língua portuguesa como ferramenta de combate aos mitos que envolvem a língua. Apesar de o livro não trabalhar com a “correção” dos registros, algo que era muito comum, falta ainda uma abordagem mais ampla sobre os registros linguísticos.

Além disso, as questões deixam de lado os aspectos relacionados à tira, uma vez que a linguagem coloquial é adequada ao gênero em questão, pois ele se aproxima da oralidade, representando, muitas vezes, a fala espontânea. No entanto, o item também não opera essa análise.

Outro aspecto a ser analisado na atividade é a definição de gíria, apresentada no livro ao lado das questões aqui analisadas.

Figura 3 – Definição de gíria apresentada pelo livro didático

As gírias são palavras, expressões ou orações que pertencem ao vocabulário específico de certos grupos, geralmente jovens, como os *skatistas* ou os "funkeiros".

Fonte: Ormundo e Siniscalchi (2022, p. 24).

A definição apresentada na obra exemplifica dois grupos de usuários (esqueitistas e funkeiros), que claramente são compostos por jovens, geralmente periféricos. Porém, o uso das gírias também está presente em contextos menos informais, sendo utilizadas por pessoas que estão, inclusive, inseridas em situação de prestígio, como médicos, advogados etc. Embora saibamos que o texto apenas exemplifica alguns grupos, quando articulamos esse dado com as questões apresentadas, vemos que há privilégio de algumas camadas sociais em detrimento de outras. Nota-se, portanto, que ainda existe um certo preconceito norteando as definições sugeridas pelos materiais didáticos, uma vez que, muitas vezes, são simplistas e restritivas, o que, por sua vez, constrói preconceitos em relação ao modo de falar de determinadas camadas sociais.

O segundo item da obra que aborda a questão da gíria apresenta-se a seguir.

Figura 4a – Texto-base e itens da questão 2

2. Leia esta HQ, produzida pelo cartunista paraibano Paulo Moreira.



MOREIRA, Paulo. [Sem título]. [201-]. 1 história em quadrinhos.

a) Qual é a situação retratada na HQ?

Fonte: Ormundo e Siniscalchi (2022, p. 24-25).

Figura 4b – Texto-base e itens da questão 2

b) O personagem emprega a palavra *massa*. Leia parte da definição desse adjetivo em um dicionário.

massa 2c. O personagem da HQ de Paulo Moreira empregou *doído*, e o de Salles, *véio*.

[...]

adj m+f

1 **REG (BA, MG), COLOQ** Que denota excelência ou que é considerado muito especial.

2 **REG (N.E.)** Diz-se de pessoa atraente.

[...]

adj m + f = adjetivo masculino e feminino

REG = regionalismo
BA = Bahia
MG = Minas Gerais
COLOQ = coloquial

N.E. = Nordeste

MASSA. In: **Dicionário Michaelis**. [S. l.]: Melhoramentos, 2015.
Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/massa/>. Acesso em: 8 abr. 2022.

Além dos significados da palavra e de sua classe gramatical, que outras informações o dicionário apresenta? Por que são relevantes?

c) Que gíria o personagem da HQ emprega para nomear seu interlocutor? E que gíria usou o personagem de Diogo Salles com a mesma função?

d) Assim como o de Diogo Salles, o personagem de Paulo Moreira emprega a expressão *tá ligado?*. Com base nas tirinhas, é correto afirmar que jovens de todo o país compartilham as mesmas gírias?

e) Que elemento é apresentado em todos os quadrinhos da HQ? O que muda de um quadro para outro?

f) Que efeito de sentido essa mudança provoca, especialmente entre os quadrinhos 13 a 16? Explique sua resposta.

2d. Não, as tirinhas revelam que há um compartilhamento parcial, já que *tá ligado?* foi usado em ambos os textos, mas houve preferência de um autor por *véio* e do outro por *doído*.

2e. O elemento comum em todos os quadrinhos é o personagem. O que muda de um quadrinho para outro são as expressões facial e gestual do personagem.

2f. A sequência de quadrinhos revela a crescente irritação do personagem, que não consegue recordar o nome do filme. No quadrinho 13, ainda aparece calmo; no 14, os traços retos usados para representar as sobrancelhas e a boca sugerem mudança de humor, que se confirma com o arqueamento dos traços no quadrinho seguinte. A sugestão de irritação é reforçada no último quadrinho, em que a boca aparece aberta e o arqueamento das sobrancelhas, mais

Fonte: Ormundo e Siniscalchi (2022, p. 24-25).

Em contrapartida à questão apresentada na Figura 2, notamos, que na segunda questão em análise, os autores aprofundam a abordagem no uso das gírias, utilizando um verbete sobre a palavra *massa* e seus significados nas Regiões Nordeste e Sul (Minas Gerais). Aqui, vemos que há uma diversificação na análise dos diferentes falares que compõem a língua portuguesa do Brasil.

Há outros itens na questão que abordam o emprego da gíria para nomear seu interlocutor e o grupo social ao qual faz parte o falante que usa a expressão “*tá ligado?*”. Os enunciados, ademais, também ressaltam que a gíria foi utilizada nas duas tiras, cujos produtores são de regiões distintas, sinalizando que “*tá ligado?*” é uma variedade comum aos dois estados de origem das tiras: São Paulo e Paraíba. Isso evidencia que as variações linguísticas ocorrem independente da região do país e que revelam identidades de quem se pronuncia.

É notória, portanto, a perspectiva dos autores sobre as variedades linguísticas, pois abrem espaço para que os estudantes percebam que existem maneiras diferentes de se dizer algo. Vale ressaltar que não há uma ênfase ao uso de questões nas quais os estudantes tenham que reescrevê-la ou classificá-la como uma forma correta ou errada de falar, o que é muito positivo, uma vez que reforça a ideia de que as gírias são apenas mais um tipo de registro da língua e que não precisam ser “corrigidas”, como se fazia inicialmente, conforme diagnosticaram Rojo e Batista (2003).

Cagliari (2009) destaca a importância da escola na mudança de postura em relação a essa prática:

Para a escola, infelizmente, a variação linguística é vista como uma questão gramatical, de certo ou errado. O diferente não tem lugar em sua avaliação, embora represente a maioria dos fatos que o alfabetizador enfrenta. Se a escola não entender esses fatos corretamente, cometerá grandes injustiças com os alunos. Ninguém fala errado o português, fala diferentemente. Todos os falantes sabem disso por experiência própria, só a escola que insiste em ver as coisas erradamente (Cagliari, 2009, p. 32).

Nessa perspectiva, abordagens como essas colaboram com uma melhor compreensão dos estudantes a respeito das variedades linguísticas e fazem com que os estudantes se reconheçam nas aulas de Língua Portuguesa. É possível perceber resultados relevantes nesse tipo de questões quando o professor solicita, por exemplo, que a turma liste algumas gírias utilizadas no contexto em que eles circulam e que expliquem o significado delas, proporcionando a identificação do aluno com a sua realidade e a sala de aula. Ademais, as condições de letramento dos discentes são ampliadas, uma vez que eles percebem que os diversos gêneros e as múltiplas circunstâncias de interação erigem modos diferentes de utilizar a língua.

Nesse sentido, o argumento utilizado por muitos no ambiente escolar de que os professores devem ensinar apenas as regras gramaticais para que os alunos se tornem falantes e escritores competentes é ultrapassado, pois a língua é viva e nossos estudantes são grandes usuários dela, mesmo que ainda seja bastante estigmatizada em muitas instituições de ensino. Isso se revela no tratamento das gírias no livro didático *Se liga na língua* (Ormundo; Siniscalchi, 2022), já que, embora haja algumas focalizações em ambiências urbanas e sulistas, a obra avança no tratamento variacional das gírias quanto à sua importância na construção da identidade e na forma como ela se adequa a situações específicas de interlocução.

CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS

Neste texto, objetivou-se analisar itens apresentados pelo livro didático *Se liga na língua* (Ormundo; Siniscalchi, 2022) quanto ao tratamento variacional de gírias. Para isso, mobilizamos as concepções teóricas da sociolinguística em interface com o ensino. Metodologicamente, valemo-nos do estudo de caso, em sua abordagem qualitativa de análise.

A abordagem das variedades linguísticas no âmbito escolar vem sendo uma das principais ferramentas de conscientização social, pois possibilita que professores e alunos reflitam sobre a língua como mecanismo de manipulação e julgamento social. A norma-padrão não é a língua real, pois ela representa um ideal, que é válido para alguns contextos, porém não representa o registro utilizado por boa parte dos nossos estudantes.

Nesse sentido, torna-se evidente que trabalhar com as variedades linguísticas dos adolescentes, em específico as gírias, é uma maneira de fazer com que a “reeducação”

e a “reorganização” dos saberes linguísticos sejam meios para um estudo de língua materna menos preconceituoso e mais libertador. Assim, livros didáticos que permitem esse olhar mais atento às possibilidades linguísticas auxiliam o trabalho de professores interessados num ensino mais realista e menos idealizador, como também, possibilitam que alunos e alunas se reconheçam como falantes e usuários da língua materna sem que haja uma estigmatização da sua maneira de se comunicar.

Nesse sentido, os itens da obra didática *Se liga na língua* (Ormundo; Siniscalchi, 2022) analisados neste texto permitem a conclusão de que, embora ainda haja a focalização dos usos linguísticos urbanos e de pessoas jovens, já há abertura para o aspecto variacional de outros ambientes do Brasil, nordestinos e rurais, bem como uma abordagem mais produtiva da variação, colocando não como desvio, mas como adequada a determinadas situações de interlocução.

Portanto, acreditamos que atividades com as que foram analisadas devem ser mais frequentes a fim de criar um espaço educacional que não se limite às regras gramaticais, mas que se aproxime da realidade linguística dos estudantes e, por consequência, que vise aprimorar suas condições de letramento, evidenciando, portanto, a importância das variedades linguísticas dentro e fora da escola como uma forma de inclusão social e de valorização da cultura de um povo.

Ademais, destacamos a relevância do professor nesse processo de conscientização, uma vez que o livro didático deve estar a serviço do trabalho docente, e não o contrário. Sendo assim, para que haja resultados relevantes no trabalho com as questões como as analisadas neste texto, é preciso que o educador perceba as nuances presentes no material utilizado em sala, aplicando, contestando e acrescentando o que for necessário para uma análise linguística mais crítica e transformadora.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Francisco Rogiellyson da Silva; LIMA, Priscila Sandra Ramos de; GOMES, Dannytza Serra. O enfoque das práticas de linguagem e dos multiletramentos no processo de reflexão e análise do gênero receita culinária na Educação de Jovens e Adultos. *In*: SPAZIANI, Lídia; CAMARGO, Patrícia Gimenez; POZZA, Roger Henrique. **Faces da Leitura e da Escrita**. v. 3. São Paulo: Lexikos Editora, 2022, p. 30 - 48.

BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso**: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**: o que é, como se faz. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

BAGNO, Marcos. **Sete erros aos quatro ventos**: a variação linguística no ensino de português. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós cheguem na escola, e agora?** Sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa. Brasília: MEC, 1998.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 2009.

ORMUNDO, Wilton; SINISCALCHI, Cristiane. **Se liga na língua**: leitura, produção de texto e linguagem: manual do professor. São Paulo: Moderna, 2022.

ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Livro didático de Língua Portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

VIEIRA, Sílvia Rodrigues. Três eixos para o ensino da gramática. *In*: VIEIRA, Sílvia Rodrigues. **Gramática, variação e ensino**: diagnose e propostas pedagógicas. São Paulo: Pontes, 2018.

CAPÍTULO 6

AS CONFIGURAÇÕES DOS NÚMEROS CARDINAIS EM LÍNGUA GESTUAL PORTUGUESA: CONSIDERAÇÕES ETIMOLÓGICAS

*Isabel Correia
Amílcar Morais
Pedro Custódio*

A LÍNGUA GESTUAL PORTUGUESA: CARACTERÍSTICAS E PERCURSO

A Língua Gestual Portuguesa (LGP) é o idioma da comunidade surda portuguesa e, como as outras línguas visuais, é constituída por um número finito de unidades discretas que combinadas entre si formam signos linguísticos com significado cultural. Os signos são arbitrários e convencionais. Todavia, considerando a modalidade visual da língua, grande parte do léxico é icónico e/ou motivado pela visualidade enraizada na cultura da comunidade (Amaral; Coutinho, 1994, Correia, 2009; Correia; Silva; Custódio, 2021).

Como é sabido, não existe uma data que assinale o começo da utilização da LGP. À semelhança de idiomas congéneres, estabelece-se como ponto de partida a criação de escolas para alunos surdos. Em Portugal, o ensino de surdos começou, efetivamente, no ano de 1823 com o sueco Par Aaron Borg ainda que tivesse havido já outras tentativas levadas a cabo por professores lusos, nomeadamente um docente de latim, de seu nome José António Freitas Rego (Alves, 2012, Martins 2019). Este professor requereu várias vezes a abertura de uma cadeira de instrução para o ensino de surdos: “Também por volta de 1822 foram dirigidas às Cortes Gerais da Nação Portuguesa, três exposições, por José António de Freitas Rêgo, pedindo a criação duma cadeira especial para o ensino dos surdos-mudos” (Alves, 2012, p. 126).

O método utilizado por este docente, em aulas particulares com alunos surdos de diversas idades, seria uma adaptação do preconizado pelo abade L’ Epée usando os sinais metódicos, mas também, enfatizando a articulação dos sons:

este professor, em nenhum momento, citou o uso do alfabeto manual, enquanto elemento coadjuvante no ensino da pronunciação ou mesmo para a compreensão e para a sistematização dos sinais metódicos. Teria, no entanto, optado, preferencialmente, pelo desenvolvimento da atenção às técnicas oro-faciais, na articulação das sílabas e das palavras, pela leitura labial e pelo treino auditivo. Teria ainda preferido a adaptação (re)organização de alguns gestos dos alunos, certamente inspirado no capítulo primeiro da obra do Abbé de l’Épée. Numa fase mais adiantada, fez uso da actividade da escrita o que, em certa medida, contrariava o preconizado pelos Abades de l’Épée e Deschamps no que se referia à simultaneidade do ensino da

articulação ou da linguagem dos gestos e mímica, com o ensino da escrita e da dactilologia (Alves, 2012, p. 134).

Todavia, os pedidos não foram atendidos, tendo sido determinada a abertura de concurso público que não chegou a acontecer, pelo menos nos moldes esperados. Considerando o conturbado período das invasões francesas e da revolução liberal, muitos cegos, surdos e outros recorrem à Real Casa Pia de Lisboa:

verifica-se que a forma de admissão obedecia aos preceitos que constavam no regulamento da Casa Pia de Lisboa, e pode concluir-se que esta Instituição já abarcava a educação de muitas crianças cegas e surdas, no período anterior à inauguração do referido Instituto. Parece ter existido uma vasta população infantil em situação de grande pobreza e miséria, com cegueira e surdez que carecia de atendimento adequado, sendo também uma das razões que poderiam estar na origem da criação de uma secção educativa específica. (Alves, 2012, p. 145).

Assim, nota-se uma afluência não apenas de pessoas surdas, mas também de cegos e conclui-se que não há no país professores capazes de se dedicarem à instrução destas pessoas. O professor Rego e também outro que se apresentou como capaz, António Patrício, apenas se dedicavam à instrução de surdos. Por este motivo, o atual encarregado dos assuntos estrangeiros de D. João VI, Torlade d’Azambuja, já desde 1812 que dava conhecimento ao rei da existência de um Instituto de Surdos-Mudos e Cegos em Estocolmo, onde o método de Par Aaron Borg dava resultados comprovados:

As eminentes figuras do Governo dos Estados da Suécia e da Noruega atestavam a competência do “Secretário de Protocolo Borg” que, naquele país, já dera provas da sua “capacidade e o merecimento do Fundador” na arte de educar e na gestão de um estabelecimento, destinado à educação dos “Cegos, Surdos-Mudos e Dementes” no país (Alves, 2012, pp. 148-149).

Assim, foi em 1823, com Par Aaron Borg que se efetivou o ensino de surdos na Casa Pia de Lisboa, em regime de internato. Não nos ocuparemos aqui das diligências organizacionais do Instituto ou da sua filosofia. Atentemos em três particularidades pertinentes para o nosso estudo que em seguida analisaremos: 1) Borg era sueco e ouvinte; 2) o objetivo era o da alfabetização através da língua de sinais; 3) o regime de internato possibilitava o contacto linguístico entre pares.

O facto de Borg ser ouvinte poderia indicar que a sua proficiência linguística não fosse a melhor. No contrato que assinou com a Casa pia o docente afirma:

O ignorar a língua Portuguesa nenhum obstáculo causa, porquanto tenho uma gramática aplicável a todas as línguas, e que é proporcionalmente universal para as línguas cultas: ademais tendo conhecimento (alem do método dos sinais, com o qual sei entender-me com os surdos-mudos de todos os países) das línguas Latina e Italiana; [...] (Manhem 1.º de Setembro de 1822. assinado Pedro Aron Borg).

Pela citação cima, não se percebe se era fluente ou não, mas depreende-se que conhecia o método dos sinais preconizado pelo Abade L’Epèe. Assim, também se infere que conhecia e usava o alfabeto manual. Este alfabeto era o que o professor conhecia e usava na Suécia. Poderemos questionarmo-nos como ensinaria a ler e a escrever pois,

segundo afirma, a sua base é o latim e o italiano e não o português. Assim, e no que toca à segunda especificidade que atrás referimos, seria natural que o uso do alfabeto manual sueco influenciasse diretamente o Português, o que se verifica, como se pode ver nas imagens abaixo:

Figura 1 -Alfabeto ensinado por Borg em Portugal; Finlândia e Suécia.



Fontes: Wikimedia; CC BY-SA 4.0 e alfabeto da LGP;
Arquivo da Associação Portuguesa de Surdos.

Desta forma, poder-se-ia pensar que tal como o alfabeto, também o sistema numérico teria provindo da Suécia, uma vez que os alunos tinham aulas na esfera da Matemática e da Aritmética, num nível básico, e os que estivessem preparados, continuariam num nível mais avançado com aulas de Física e Matemática (Alves, 2012, p. 161).

Todavia, as configurações dos números cardinais que não assumem a função de quantificador em Língua Gestual Portuguesa (LGP) são completamente diferentes das suecas e, até, de outras línguas de sinais, como veremos na secção seguinte. Tal dever-se-á ao que enunciamos em 3, ou seja, ao contacto interpares e à definição dos sinais em sala de aula? Será esta a nossa questão de partida que nos guiará nas secções seguintes.

CONFIGURAÇÕES DOS NÚMEROS CARDINAIS EM LGP E NOUTRAS LÍNGUAS GESTUAIS

O sistema numérico em LGP é decimal e as configurações manuais diferem se estes têm a função de quantificador ou se apenas identificam um número fixo, como por exemplo, o número de uma porta ou os dias do mês. As diferentes configurações podem consultar-se no *link* abaixo e foram executadas por um dos autores deste estudo, professor de LGP nos ensinos secundário e superior, surdo e nativo. Estas configurações estão também disponíveis na internet em diversas imagens ilustrativas: <https://youtu.be/hpesoTRS7tl>. O vídeo começa com o signo gestual de NÚMEROS, seguindo-se os cardinais até dez. Em seguida, é executado o gesto que representa

quantificadores/quantidade e são executados os números que se usam para quantidades; objetos contáveis.

Como se verifica, os quantificadores que indicam a quantidade assumem a configuração que é mais comum encontrarmos nas diversas línguas de sinais, como facilmente se depreende por uma pesquisa breve na *web*. Tais configurações, alicerçam-se, a nosso ver, na cultura ocidental e no país em que os surdos habitam e/ou, também, na forma de contar pelos dedos, que constitui uma variável cultural. Já o vídeo disponível em 2 apresenta um sistema de configurações muito distinto do que é habitual ver-se noutras línguas gestuais. Assim, em outros idiomas há diferenças entre a orientação de mão/a expressão não-manual ou outros parâmetros para distinguir a quantidade da identificação numérica, como abaixo veremos. Porém, no caso português a diferença é muito grande. Antes de aventarmos algumas hipóteses veja-se o que acontece em outras línguas gestuais que, de alguma forma, poderiam ter influenciado a portuguesa. Referimo-nos à Língua Gestual Sueca (TSP); Língua Gestual Francesa (LSF) e Língua Gestual Espanhola (LSE). A escolha destas línguas como item de comparação é justificada mais adiante.

OS NÚMEROS EM LÍNGUA GESTUAL SUECA (TSP)

A escolha deste idioma prende-se com o facto de o primeiro professor de surdos em Portugal ter sido sueco e nos ter deixado o alfabeto manual como legado. Assim, é pertinente confirmar se os algarismos da LGP também se aparentam, como as configurações das letras, com os suecos. Veja-se o *link*: <https://teckensprakslexikon.su.se/kategori/siffror?page=2>

Para obtermos as configurações dos números em Língua Gestual Sueca (TSP) consultámos a um informante surdo, que preferiu o anonimato, e que menciona que alguns algarismos são gestuados de forma diferente dependendo da idade do gestuante, podendo haver variações lexicais ou sublexicais e/ou também existir acréscimo de labialização do número ou parte dele. Os números de 1-10 são realizados com uma mão apenas, seguindo o sistema digital, ou seja, a forma de contar até ao número 5. Entre o 6 e o 10 a mão assume distintas configurações. Nenhuma das configurações suecas revela qualquer semelhança ou parentesco com a LGP. Apenas têm em comum - e esta é uma característica que se verifica em diversas línguas de sinais - o facto de os sinais dos números serem unimanuais, podendo ser bimanuais partir do 11. As variedades diafásicas também se verificam em LGP, pelo mesmo facto, a idade do gestuante que pode executar arcaísmos ou labializar. Assim, não terá sido pela influência da nacionalidade sueca de Borg que os números cardinais em LGP assumem as configurações tão distintas das demais línguas visuais.

Considerámos, então, a possibilidade de uma influência mais ampla, ou seja, através da língua gestual francesa, considerada aquela que mais influenciou os demais idiomas pela história da educação dos Surdos. Como sabemos, o Abade de L'Epée foi o primeiro professor de Surdos numa escola pública, tendo desenvolvido um método

gestualista para o ensino da leitura e escrita. Deste sistema, destacam-se os “signes methodiques” ou sinais metódicos. O abade entendia que os surdos deviam ser instruídos através da sua *língua natural*, ou seja, o professor deveria usar os sinais originais, modelando-os para que o aprendiz compreendesse as regras gramaticais do Francês. Vejamos o que dizia o abade a respeito do ensino da marcação temporal dos verbos:

S'agiss'it-il de faire entendre qu'une action étoit passé? Il jettay au hazard deux ou trois fois la main droite du côté de son épaule: nous nous servons du même signe pour caractériser les temps passés d'un verbe (...) on lui dit qu'il ne faut la jeter qu'une fois, quando il ne s'agit de l'imparfait; deux fois quando il est question du parfait; & trois fois pour le plusque-parfait (L'Epée, 1776, p. 49-51).

Este método foi seguido por diversos professores de Surdos, entre os quais Par Aaron Borg (Alves, 2012).

OS NÚMEROS EM LÍNGUA GESTUAL FRANCESA (LSF)

Entendemos ser pertinente aferir como se executam os algarismos em LSF uma vez que Borg afirma, como se viu pela citação no ponto 1, ter usado os sinais metódicos criados por Abade L'Epée. Além disso, o professor português que precedeu Borg no ensino de surdos em Portugal, Freitas Rego, também conheceu este método. Assim, parece interessante aferir se há aproximações entre estes idiomas no que concerne a configuração dos algarismos.

Para observarmos as configurações dos algarismos da LSF tivemos a colaboração de uma informante Surda, a professora Ronit Laquerriere-Leven, de 46 anos, Diretora da Académie de la Langue des Signes Française que nos enviou um vídeo em que executa os algarismos de 1 a 10: <https://youtube.com/shorts/52f42Anv7Y0?feature=share>

As configurações dos números reproduzem a forma de contar pelos dedos; apenas a configuração de UM é executada com o polegar, o que não parece tão comum. Porém, tal não é exclusivo desta língua de sinais, podendo, inclusive, na cultura ouvinte o polegar em índice ser também usado para representar o número um quando se está a contar. Curiosamente, na LSF os algarismos são executados com as duas mãos, reminiscência, talvez, do método de um outro professor francês de surdos, Jacob Rodrigues Pereira, que tal como L'Epée refere na obra acima citada, usava um alfabeto bimanual:

Ce que M. Perreire & ses disciples appellent la dactylologie, et qui serait mieux appelée la dactilolalie [...] parlons simplement de l'alphabet des deux mains et de celui d'une seule. Le premier est en usage parmi les écoliers François; les écoliers Espagnols se servent du second (L'Epée, 1776, p. 26-27).

Nenhuma configuração dos números em LSF revela qualquer semelhança ou aproximação com os significantes da LGP, não havendo, tal como já verificámos na TSP, distinção formal entre cardinais e quantificadores numerais. Assim, não terão provindo desta língua gestual as distintas configurações dos numerais em LGP.

OS NÚMEROS EM LÍNGUA GESTUAL ESPANHOLA

Por último, pareceu-nos importante verificar se as configurações dos números em LSE se poderiam assemelhar às da LGP. Esta opção advém da proximidade geográfica com a Galiza, mas também pelo facto de o Instituto Araújo Porto, escola de surdos, ter tido freiras de uma congregação espanhola que vieram ensinar os surdos¹:

O Instituto da Imaculada para Pessoas com Necessidades Especiais foi constituído em 1933 pela Congregação das Irmãs Franciscanas da Imaculada, Congregação que foi fundada pela Madre Francisca Pascual Domenech. Tendo nascido em Mocada (Valência, Espanha) no dia 13 de Outubro de 1833 de uma família humilde, a sua vontade de servir os mais necessitados inspirou as suas irmãs e levou à formação de uma rede internacional de escolas e instituições vocacionadas para apoiar os necessitados, com especial carinho pela educação de crianças surdas e com outros tipos de deficiência. (Projeto Institucional “Horizonte 2023-90 anos de apoio à pessoa com deficiência. Instituto da Imaculada para Pessoas com Necessidades Especiais, s.d., p. 4).

Observemos os números em LSE no link:

<https://www.youtube.com/watch?v=Slp6FpBw2uM>

Tal como se observou nos exemplos precedentes, também em LSE se recorre ao sistema decimal, aproveitando-se o uso generalizado de contar pelos dedos para representar os números. Não há diferenças entre cardinais ou quantificadores.

Igual representação se pode observar num vídeo que mostra um informante galego:

<https://www.youtube.com/watch?v=HWXVdOOBo7c>

Considerando os vídeos que recolhemos e que representam a morfologia dos números em Língua Gestual Sueca; Língua Gestual Francesa e Língua Gestual Espanhola, nesta última recorrendo ainda a um informante galego, pela proximidade geográfica e linguística entre o dialeto nortenho da LGP e a LSE, verificamos que não há semelhanças entre os significantes. Excetua-se o signo gestual usado para NÚMEROS, que tem algumas semelhanças entre as várias línguas observadas, representando, a nossos ver, o ato de contar pelos dedos. Fica ainda por esclarecer de onde poderá ter vindo a marcação de diferentes configurações de mão na LGP para distinguir os números cardinais e os que representam a quantidade, ou seja, aqueles que são usados para quantificar e contar. Teremos de aprofundar o ensino de surdos em Portugal para podermos aventar algumas hipóteses.

O SISTEMA NUMÉRICO DA LGP: ALGUMAS HIPÓTESES

O ato de contar pelos dedos é algo que se considera natural e desde cedo foi incluído como estratégia de ensino da matemática:

¹ Estas freiras ensinaram crianças surdas a ler, a escrever e outros ofícios, quer em Lisboa, quer no Porto. Todavia, dizem-nos os nossos informantes surdos, professores de LGP, e também a observação que fazemos da LGP e da LSE, que foi na região norte que mais vocábulos gestuais são similares aos espanhóis.

Assim como tivemos de considerar a linguagem falada antes de mostrar as letras que a representam, assim temos agora de considerar a linguagem numérica falada primeiro que ensinemos a ler números. O Método para isso empregado é vicioso, porque as crianças sendo todas imaginação, só querem, só amam, e só compreendem o que é perceptível aos sentidos. [...] ensinemo-lhes a contar, contando objetos, que eles vejam; sejam estes em primeiro lugar os dedos (Castilho, 1854, p. 31).

Assim, não é difícil entender o motivo por que todas as línguas acima descritas usam esta forma para representar os números. Também a LGP se serve destas configurações para indicar as quantidades. Da mesma forma, e no que diz respeito às outras línguas de sinais, também não nos parece inusitado que alterem a configuração a partir do número seis, pois se não o fizessem teriam de usar as duas mãos, contrariando a economia linguística que tende a acompanhar a rapidez de elocução. O que continua por esclarecer são as configurações dos números “fixos”, ou seja, daqueles que marcam e não representam uma continuidade. A resposta está no contexto português da educação de surdos, como sugerido por Alves (2012) que menciona a existência de sinais para o ensino da aritmética e como a fonte abaixo citada claramente esclarece:

Reconhecendo a necessidade de representar por um sinal cada um dos algarismos da arithmetica inventei dez signaes para a mão esquerda também os mais semelhantes que é possível aos respectivos algarismos o que era muito útil para o ensino da arithmetica (Ramauge, 1847, p. 46).

Estas palavras foram registadas por Ramauge, médico oftalmologista, na sua obra, e proferidas por José Crispim da Cunha, professor de surdos. Crispim da Cunha já tinha sido repetidor, uma espécie de professor coadjuvante, ainda durante a estada de Borg em Portugal, no ano de 1825, (Alves, 2012), tendo sido seu sucessor. Assim, Crispim usava o alfabeto trazido por Borg e criou outras configurações, semelhantes à forma escrita dos números, para usar nas adições, subtrações e outras operações matemáticas. Aliás, o nome gestual de Crispim era, precisamente, NÚMEROS, nome por professores de LGP numa formação ministrada por um dos autores deste artigo em 2019, lembrança da sua criação metódica: <https://youtu.be/PzABaIPvha0?si=gL5mg6i-gHMJj8o4>

Também eram estes os números que figuravam nos uniformes dos meninos e das meninas que aí estavam em internato, sendo, por isso, essas configurações usadas para números representados graficamente e não em quantidades. Para contar, o método seria o mesmo que o preconizado por Castilho e, por isso, em LGP subsistem até hoje duas representações distintas dos números.

Naturalmente, com o uso cada vez mais generalizado e rápido da língua e com a tendência natural para a economia linguística, verificam-se, no uso diário, algumas confusões entre os contextos e respetivas configurações. Por exemplo, é natural, um aprendiz de LGP usar erradamente as configurações dos números para se referir à idade ou a outros contextos. Além disso, também os gestuantes surdos tendem a generalizar os usos, estando a perder-se a regra. Todavia, em âmbito escolar as configurações dos

números subsistem e representam aquilo para que forma criadas: as de Crispim, para aritmética, as restantes para a quantidade e continuidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao contrário do que acontece com as línguas orais que têm, na sua maioria, fonte em outras línguas que chegaram via conquistas territoriais, a LGP nasceu nos bancos das escolas. Ao ler a obra do Abade L'Epee, sabemos que o método gestualista que usou, foi fulcral para a estrutura dos sistemas de comunicação imemoriais usados pelos surdos. Assim, é compreensível que haja diferenças entre as línguas visuais fruto da criação de métodos de ensino da leitura, da escrita, da matemática ou até de outras áreas. Por outro lado, também não é difícil entender que algumas semelhanças se encontrem, pois as línguas visuomanuais socorrem-se da gestualidade ambiente para representarem os referentes extralinguísticos acomodando-os às regras que o uso e a cultura ditam.

Assim, não surpreende que as configurações dos números tenham seguido a via mais simples, um aproveitamento da gestualidade, na maioria das línguas uma vez que foi um recurso aproveitado e gramaticalizado. Não convém esquecer que muitas dessas línguas acrescentam parâmetros gramaticais à representação numérica conferindo-lhes valor de quantificador, como, por exemplo, no caso da ENM (Correia, 2020; Silva, 2023). Tal como muitos outros gestos e sinais ainda por descobrir, a etimologia dos signos gestuais, se assim se poderá chamar, é um caminho por descobrir, mas que assenta, pelo menos em boa parte, no diálogo entre os discípulos surdos e os mestres, como também nos diz a já conhecida passagem de Par Aron Borg:

A aprendizagem dos signaes dispunha de mais duas horas. Todas as 4a feiras e sábados entre as 11h00 e as 12h00 para proceder à regularização de novos signaes. Tratava-se de signaes captados pelos discipulos e faziam referência ao novo vocabulário ministrado pelos mestres durante a semana (ANTT/MR/ Negócios Diversos/ "Negócios do Reino" mc. 1922).

Portanto, entre métodos de instrução de surdos e a cultura visual da comunidade nascem línguas humanas, naturais e únicas, com um legado já cimentado, mas ainda com muito para descobrir.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Maria. **Educação especial e modernização escolar**: estudo histórico-pedagógico da educação de surdos-mudos e de cegos. Tese (Doutoramento em Educação/História da Educação). Instituto de Educação-Universidade de Lisboa, 2012.
- AMARAL, Maria Augusta; COUTINHO, Amândio; MARTINS, Maria Raquel Delgado. **Para uma Gramática da Língua Gestual Portuguesa**. Caminho, 1994.
- BORG, Pär Aron. **Vários documentos anos de 1821-1822**. Caixa nº 370. Arquivo Nacional da Torre do Tombo. Lisboa.
- CASTILHO, António Feliciano de. **Diretorio para os Senhores Professores das Escolas Primaria**. Imprensa da Universidade de Coimbra, 1854.
- CORREIA, Isabel. O Parâmetro Movimento em Língua de Sinais Portuguesa. **DEDiCA Revista De Educação E Humanidades** (DREH), Coimbra, Portugal, v. 17, 2020, p. 41-56.
- CORREIA, Isabel; CUSTÓDIO, Pedro Balaus. Do Gesto ao Sinal: reflexões sobre terminologia linguística. *In*: CORREIA, Isabel; CUSTÓDIO, Pedro Balaus; CAMPOS, Ronaldo Manassés Rodrigues. **Línguas de Sinais: Cultura, Educação, Identidade**. Lisboa (Portugal): Edições Ex-Libris, 2019, p. 59-74.
- L'ÉPÉE, Charles Michel de. Institution des Sourds et Muets, par la voie des Signes Méthodiques, Ouvrage qui contient le Projet d'une Langue Universelle, par l'entremise des Signes naturels assujettis à une Méthode. **Avec Approbation & Privilège du Roi**. Chez Nyon l'aîné, Libraire, 1776.
- MARTINS, Ernesto Candeias. Análise aos contributos pedagógicos do Padre Pedro M^a Aguiar ao ensino dos surdos-mudos em Portugal (Séc. XIX). **Educação em Foco**, Belo Horizonte, v. 22, n. 38, set./dez., 2019, p. 180-202.
- INSTITUTO da Imaculada para Pessoas com Necessidades Especiais. **Projeto Institucional** “Horizonte 2023-90 anos de apoio à pessoa com deficiência”. Disponível em: https://www.institutodaimaculada.pt/uploads/1/2/5/4/125408060/horizonte_2023.pdf. Acesso em: 2 abr. 2025.
- RAMAUGÈ, J. J. Os cegos e os surdos e meios infallíveis de restabelecer, fortificar e conservar a vista e ouvir em bom estado ate à idade avançada. **Imprensa Nacional**, 1847.
- SILVA, Rafaela. **Para Além das mãos**: a expressão não manual na Língua de Sinais Portuguesa. Tese apresentada no Programa de Doutoramento em Linguística, Universidade de Évora – Instituto de Investigação e Formação Avançada, 2023.

CAPÍTULO 7

A IMPORTÂNCIA DA L2 ESCRITA NA INCLUSÃO DOS ALUNOS SURDOS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE NO CURSO DE LETRAS LIBRAS

*Joseane de Lima Martins
Jerliane de Oliveira Martins
Sayonnara Silva de Souza*

A temática do português como segunda língua para alunos surdos revela-se de extrema relevância e urgência, considerando sua importância no processo de escolarização desses discentes. Ademais, a Lei nº 10.436/2002 garante que a Língua Brasileira de Sinais-Libras não substitui a modalidade escrita do português, reforçando a necessidade de sua inclusão no contexto educacional. O Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2025, tanto em âmbito nacional quanto estadual, prevê a implementação do ensino bilíngue para estudantes surdos, de modo que esses alunos estejam inseridos em ambientes escolares onde tanto a Libras quanto o português estejam presentes, promovendo uma aprendizagem verdadeiramente inclusiva e equitativa.

Por outro lado, a Libras é uma língua visual-espacial, composta por sinais realizados em um espaço tridimensional, com características altamente visuais, o que possibilita aos seus usuários comunicarem-se entre si e estabelecerem relações sociais. Na escola, essa língua é utilizada pelos alunos surdos para fins comunicativos, sendo considerada sua primeira língua, o que torna fundamental o desenvolvimento do português na modalidade escrita para esses estudantes. Assim, infere-se que a Libras desempenha papel crucial no aprendizado da segunda língua (L2), ou seja, o português na sua modalidade escrita, reforçando sua importância no processo de aquisição linguística dos surdos.

No que tange ao embasamento teórico, fundamentam-se os principais documentos orientadores sobre Educação Inclusiva, como o Programa Incluir - Acessibilidade na Educação Superior (SECADI/SESU), além de autores como Quadros (1997) e Silva (2017), bem como legislações pertinentes que garantem o direito à inclusão e à acessibilidade no ensino superior.

Este trabalho reveste-se de relevância, pois o português, enquanto segunda língua, constitui instrumento indispensável na vida de indivíduos, sejam eles ouvintes ou surdos. Sua utilização na modalidade escrita é fundamental em diversos contextos, especialmente no ambiente escolar, onde a produção textual desempenha papel central.

Na esfera pessoal, a pesquisa possui grande significado para nós, enquanto professoras de Libras atuantes na comunidade surda, pois percebemos a importância do domínio do português escrito na vivência dos alunos surdos, especialmente na sua

trajetória acadêmica. A comunidade surda está em constante transformação, e seus membros, incluindo os estudantes universitários, vêm conquistando maior reconhecimento e espaço no ensino superior.

POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR

A inclusão no Ensino Superior é um grande desafio para as Instituições Federais de Ensino no Brasil. Apesar de avanços nas políticas públicas e na implementação de ações universitárias que buscam garantir o acesso e a permanência de estudantes com deficiência, ainda há uma ausência de políticas institucionais que assegurem de fato esse direito. Percebemos que o movimento de incluir vai além de oferecer acesso ou programas de financiamento assistencial; ele busca garantir que todos possam ter uma trajetória acadêmica de qualidade. A educação é um bem social, público e universal, que deve estar presente em todos os aspectos da vida universitária.

Nesse contexto, as ações afirmativas surgem como uma ferramenta importante para combater desigualdades sociais, que têm raízes no racismo, na intolerância religiosa, de gênero, racial e na deficiência, entre outros fatores. Essas ações são medidas adotadas por meio de políticas preventivas e reparadoras, com o objetivo de favorecer grupos historicamente excluídos. No Brasil, as ações afirmativas foram resultado de muita pressão de diferentes segmentos da sociedade, que buscavam reparar as desigualdades existentes entre pretos, pardos, indígenas e, especialmente, as pessoas com deficiência. Como explica Heringer (2018, p. 19), esse processo foi cheio de obstáculos, disputas entre diversos atores e negociações constantes.

Um exemplo importante dessas ações é a Lei nº 13.409/2016, conhecida como a “Lei de Cotas”, que garante o ingresso de estudantes no Ensino Superior em universidades públicas brasileiras. As cotas representam o princípio da equidade, permitindo que populações que foram excluídas no passado tenham acesso ao conhecimento. A inclusão no Ensino Superior é uma conquista recente, por isso é fundamental fortalecer as leis, ações e programas já existentes para garantir que essa realidade continue avançando.

Em relação ao sistema de reserva de vagas nas IES, em 29 de agosto de 2012, foi sancionada a lei 12.711 que dispõe sobre a reserva de 50% (cinquenta por cento) das vagas dos cursos de graduação nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), por curso e turno, para os estudantes oriundos do ensino médio realizado em sua totalidade em escolas públicas. Dentro deste percentual, deverão ser reservados 50% (cinquenta por cento) das vagas para aqueles com baixo nível socioeconômico (NSE), de renda per capita de até um salário-mínimo e meio. E a outra metade das vagas será preenchida por estudantes autodeclarados pretos, pardos e indígenas, de acordo com a proporção desta população residente na Unidade da Federação onde a IFES esteja instalada, embasada nos dados do último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (Freitas; Tenório, 2014, p. 8).

Neste curso, percebemos claramente mais um desafio enfrentado pelas pessoas com deficiência. A Lei mencionada acima não garante direitos específicos para esse

grupo, mas deixa a responsabilidade para as Instituições de Ensino Superior do país, que devem criar suas próprias políticas de ações afirmativas de acordo com suas necessidades e entendimentos. Essa situação acaba gerando diversos impasses e se torna mais um obstáculo que as pessoas com deficiência precisam superar para conquistar seu espaço na educação superior.

Os argumentos que mais se aplicam como justificações das políticas afirmativas são aqueles centrados nos conceitos de diversidade e de justiça social (FERES JUNIOR, 2008). Assim, considerar a diferença impõe-se como medida necessária para a execução de políticas de inclusão, enquanto que, ao atender a um parâmetro de sujeito universal, pode-se cometer graves equívocos. As políticas de ação afirmativa para as pessoas com deficiência, devem ir além de possibilitar a pessoa com deficiência chegar fisicamente às IES, justificando a garantia de oportunidade no ingresso, com o estabelecimento de cotas e adequações das provas, como também precisam ter condição de atendimento, ter estratégia pedagógica, dentre outros aspectos relacionados à inclusão (Freitas; Tenório, 2014, p. 8-9).

É importante destacarmos que o Brasil tomou medidas para facilitar a entrada de estudantes com deficiência no Ensino Superior. Portanto, é um direito desses estudantes que as universidades ofereçam todas as condições necessárias para que possam permanecer e aproveitar ao máximo sua formação. A inclusão no Ensino Superior tem como objetivo superar obstáculos e eliminar barreiras, garantindo uma aprendizagem plena e acessível a todos. Como explica Rawls (2002), a igualdade de oportunidades significa promover a equidade, de modo que justiça e igualdade apoiem os mais vulneráveis, ajudando a corrigir as desigualdades sociais que se acumulam ao longo de muitos séculos.

Quando a sociedade nega as necessidades de um grupo minoritário mais vulnerável, ela se torna injusta. As pessoas com deficiência têm o direito de receber uma educação de qualidade, que promova seu desenvolvimento pleno de forma justa e igualitária. Quando esses direitos constitucionais são reconhecidos e garantidos na educação e nos bens públicos, toda a sociedade se beneficia, crescendo em inclusão, justiça e progresso para todos.

Esta justiça como equidade não propõe a eliminação das diferenças, mas se coloca como uma forma de articulá-las, a fim de amenizar as desigualdades. Um sistema educacional de qualidade precisar ter compromisso com a equidade, o respeito à diversidade humana, em que os sujeitos são reconhecidos pela sua heterogeneidade, quanto ao gênero, etnia, cultura, deficiência, religião, entre outros. Assim, destaca não a igualdade de direitos de forma homogênea, mas a igualdade de oportunidades conforme a característica e necessidade de cada sujeito ou grupo social de que faz parte (Freitas; Tenório, 2014, p. 5).

Nesse ínterim, as políticas de ação afirmativas voltadas para o acesso e permanência ao Ensino Superior dialoga com a equidade de direitos dos estudantes ingressantes a este patamar de ensino. Segundo Stroparo (2016, p. 50), “As políticas de caráter universalista não conseguem efetivar o tratamento igual para todos, dessa forma, as políticas inclusivas compensatórias objetivam corrigir as lacunas e limites de desigualdades”.

A Educação Superior deve ir na direção da justiça como equidade, para que assim possam juntos erradicar as desigualdades no sistema educacional brasileiro universitário propondo ações que venha a dialogar com respeito as diferenças, a diversidade humana em gênero, religião, etnia e cultura, evidenciando assim, as características de cada sujeito e de cada grupo social de origem.

A Educação Superior juntamente com a Educação Especial – A Educação Especial perpassando a Educação Superior se propõem a efetivar por meio de ações que venham promover o acesso, a permanência e a participação das/os estudantes com deficiência no Ensino Superior. Essas ações devem culminar com: o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção de acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvam os três pilares das universidades: o ensino, a pesquisa e a extensão (Brasil, 2008, p. 12).

Vale ressaltar- enfatizando que esse conjunto normativo, nos últimos anos, consolidou a Educação Especial como uma modalidade da educação especial transversal a todos os sistemas de ensino desde a educação básica até o ensino superior na perspectiva inclusiva (Brasil, 2008). Bem como, oportunizou a elaboração de programas e projetos para efetivar a proposta inclusiva no ensino superior, um dos programas de grande relevância foi o *Programa Incluir*.

O *Programa Incluir* (Acessibilidade na Educação Superior, 2005 a 2009) teve como objetivo central a estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior, que visam eliminação de barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência até o ano de 2010, o Programa operou por meio de editais concorrenciais. A partir de então, passou a oferecer recursos a todas as universidades federais em suas próprias unidades orçamentárias. Considerando-se o período de 2005 a 2014, foram apoiados 412 projetos relacionados à acessibilidade.

Na educação superior, a transversalidade da educação especial se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos alunos. Estas ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvem o ensino, a pesquisa e a extensão (Brasil, 2008, p. 17).

O Programa Incluir (2005 a 2014) é uma ação política do Ministério da Educação, juntamente com a modalidade de ensino da Educação Especial, e as extintas Secretaria de Educação Superior (Sesu) e Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), juntas também implementaram outras ações para impulsionar o acesso, acolhida e conclusão das pessoas com deficiência ao ensino superior, como: Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (Viver sem Limite, 2012); Programa Universidade para Todos (Prouni, 2004); Programa Nacional de

Assistência Estudantil (Pnaes, 2010) Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010; Decreto nº 7.611/2011, que dispõem sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras.

O Ministério da Educação em meados de 2005 a 2011 lançou uma chamada pública para que tanto as universidades públicas federais quanto os institutos federais pudessem concorrer a este referido edital sinalizando para que as primeiras estratégias de intervenção para eliminação de barreiras começassem a ser efetivada no ensino superior. Assim nasce o *Programa Incluir* em 2005, a partir de 2012 já tinha se expandido a todas as Ifes do País.

Visando eliminar barreiras físicas, pedagógicas, nas comunicações e informações, nos ambientes, instalações, equipamentos e materiais didáticos. A partir de 2012, o MEC, por intermédio da SECADI e da SESu, passa a apoiar projetos das IFES, com aporte de recurso financeiro, diretamente, previsto na matriz orçamentária das Instituições, com a finalidade de institucionalizar ações de política de acessibilidade na educação superior, por meio dos Núcleos de Acessibilidade, que se estruturam com base nos seguintes eixos: a) infraestrutura, b) currículo, comunicação e informação, c) programas de extensão, d) programas de pesquisa (Brasil, 2013, p. 13).

Desse modo, a Educação Inclusiva abrange todo o ensino básico e níveis de ensino, estendendo-se também ao ensino superior, percurso que as pessoas com deficiência percorrem até ingressarem na universidade. Nesse contexto, torna-se fundamental a implementação de políticas públicas que garantam tanto o acesso quanto a permanência desses estudantes nas instituições de ensino superior. Dessa forma,

Neste mesmo ano, a Secretaria Especial dos Direitos Humanos, os Ministérios da Educação e da Justiça, juntamente com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, lançam o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, que objetiva, dentre as suas ações, contemplar, no currículo da educação básica, temáticas relativas às pessoas com deficiência e desenvolver ações afirmativas que possibilitem acesso e permanência na educação superior (Secadi, 2010, p. 5).

Nessa perspectiva, o Curso de Letras Libras, ofertado na Universidade Federal do Acre vem sendo amplamente sendo palco de políticas que tornam a afirmação acima eficaz, com a entrada de diversas pessoas com deficiência no âmbito universitário, o curso de Licenciatura em Letras Libras nesse sentido, tem nos últimos anos tendo um grande público de alunos surdos matriculados e ingressantes na Universidade.

O Curso de Letras Libras teve seu processo de implantação em 2013 com a criação do Projeto Pedagógico e com sua primeira turma em 2014, de acordo com a política instituída pelo Ministério da Educação para a Educação Inclusiva, como descrito no Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Viver sem limite. Assim, como exemplificado no Projeto Pedagógico do curso, destaca-se;

O curso terá duração mínima de 8 semestres e máxima de 14 semestres, com carga horária de 2.855 horas, e atenderá a proposta de Educação Bilíngue sustentada pelo MEC, disponibilizando, quando necessário, no ambiente instrucional, os serviços de Tradução e Interpretação da Libras para o Português e vice-versa, oferecendo os

conteúdos da formação nas línguas maternas dos alunos acolhidos, sendo elas Libras ou Português (Ufac, 2013, p. 7).

Desse modo, com o avanço da oferta de cursos pela Universidade Federal do Acre, o referido curso foi implantado no âmbito do Plano Nacional Viver sem Limite, e o Centro de Educação, Letras e Artes foi responsável pela elaboração do então denominado, a princípio, Curso de Licenciatura em Letras: Libras/Língua Portuguesa como Segunda Língua. O objetivo principal era formar professores para atuar nos anos finais do Ensino Fundamental II, no Ensino Médio e na Educação Superior, assegurando a acessibilidade e a inclusão de alunos surdos por meio do ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras).

Diante disso, o Curso de Letras Libras tem papel fundamental na formação de novos docentes e sua importância para difundir a presença desses profissionais no mercado de trabalho que formarão novos profissionais, formando um ciclo de oportunidades e de inclusão dos surdos na sociedade.

Portanto, o português na modalidade escrita mostra-se de suma importância na esfera social e acadêmica do sujeito surdo, tendo em vista seu ingresso no ensino superior e escrita de textos acadêmicos e atividades escritas a qual vai ser necessário aos alunos surdos estarem imersos nesse ambiente em que a escrita é algo necessário. No entanto, as suas particularidade e especificidades devem ser levadas em consideração uma vez que a sua língua tem uma estrutura diferente da língua portuguesa.

O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA SURDOS

O ensino de português como segunda língua para alunos surdos vem sendo amplamente discutido atualmente, tendo em vista a importância deste instrumento na vida dos sujeitos surdos, principalmente no âmbito escolar, onde esses discentes estão inseridos e estão em fase de aprendizagem da modalidade escrita da língua portuguesa.

A esse respeito Silva (2017) afirma:

Além de se considerar o ensino de L2 e de aspectos culturais da comunidade surda, o ensino dessa língua deve considerar o impedimento auditivo vivenciado por pessoas surdas, sendo que conteúdos curriculares voltados a aspectos fonético-fonológicos do português não devem ser contemplados ou, quando possível e necessário, deve haver adaptação das estratégias de ensino de forma a tornar acessível ao surdo tais conteúdo. Ainda cabe destacar que as aulas de PL2 devem ser ministradas em LS, tornando o conteúdo acessível ao surdo na língua de seu grupo sociocultural [...] (Silva, 2017, p. 135).

Os aspectos culturais da comunidade surda necessitam de ser levadas em consideração no momento de ensino do português escrito, uma vez que a sua língua de conforto deve ser priorizada para assim o aprendizado da L2 obter melhores resultados. Fernandes (2006, p. 6) corrobora com essa prerrogativa afirmando: “Aprender o português decorrerá do significado que essa língua assume nas práticas sociais (com

destaque às escolares) para as crianças e jovens surdos. E esse valor só poderá ser conhecido por meio da língua de sinais”.

Salles, Faulstich, Carvalho e Ramos (2004) em consonância com Fernandes (2006) salientam que:

A aquisição/ aprendizagem da escrita, sobretudo quando se trata da elaboração de textos, pressupõe, portanto, uma tarefa imprescindível: o ato de ler, que, para o aprendiz ouvinte, se processa tanto oral como silenciosamente, já, para o surdo, a leitura silenciosa é certamente a técnica mais recorrente. Acrescenta-se que, nesse caso, os recursos gráficos e visuais constituem um instrumento auxiliar de excelência (Salles, *et al.*, 2004, p. 18).

Os recursos visuais presentes no ensino de português como L2 para os alunos surdos, nesse sentido visam melhorar ainda mais, uma vez que esses recursos são próprios da Libras e auxilia no processo de aprendizagem do aluno surdo. Além disso vale destacar;

No caso surdo, especialmente, o sucesso de uma produção escrita depende sobremaneira dos inputs a que se está exposto. Em outras palavras, quanto mais o professor inserir o aprendiz na situação em que se enquadra a atividade proposta, quanto mais “insumos”, isto é, contextos linguísticos e situações extralinguísticas, forem ao aprendizado apresentados, melhor será o resultado. Nessa perspectiva, defende-se que um texto é sempre gerado a partir de outros textos, depende, portanto, das suas próprias condições de produção (Salles, *et al.*, 2004, p. 18).

Os *inputs* aqui descritos pelas autoras, refere-se principalmente ao uso da Libras no ensino do português escrito, quanto mais exposto às duas línguas, melhor os alunos surdos vão obter resultados satisfatórios ao aprendizado dessas línguas.

Nesse entendimento, pode-se inferir que a Língua Brasileira de Sinais tem grande influência para o aluno surdo que por ora estão em fase de aprendizado do português na modalidade escrita. Para Quadros (1997, p. 74), “A língua portuguesa não é a língua natural da criança surda. [...] a língua em que o processo de aquisição da linguagem ocorre naturalmente em crianças surdas brasileiras é a Libras [...]”.

Além disso, para Albres (2012), na mesma direção,

O ensino de segunda língua é bem diferente da aquisição de uma primeira língua, ele ocorre em ambiente preparado e de forma sistemática e alguns linguistas sugerem que o professor trabalhe com a abordagem metalinguística e análise contrastiva (Quadros, 1997). Na análise contrastiva o elo intermediário das palavras seria a Língua de Sinais, assim a escrita seria aprendida de forma consciente, mas principalmente pela análise contrastiva das duas línguas, com metodologia de segunda língua (Albres, 2012, p. 1).

A análise contrastiva entre a Libras e o Português nesse sentido, serve de base para que o aluno surdo aprenda de forma mais eficaz uma segunda língua, nesse caso, o português, esse contraste é muito benéfico para os discentes surdos.

Sendo assim, é importante esse entrosamento entre as duas línguas, e é a partir da escrita que os alunos surdos vão evidenciar suas particularidades no português, nesse momento de produções eles vão demonstrar suas superações e desafios, e a compreensão dos textos dos alunos surdos deve ser vista.

Por conseguinte, podemos compreender que as duas línguas são indissociáveis entre si, a Libras e o Português uma depende da outra para que assim os alunos surdos tenham mais êxito no processo de aprendizagem escrita da língua portuguesa, é importante então que ele tenha acesso às duas línguas no âmbito escolar, somente assim os progressos deles serão notoriamente melhores na L2.

DESAFIOS NA APRENDIZAGEM DO PORTUGUÊS COMO L2 PARA SURDOS

Os sujeitos surdos muitas vezes ingressam no ambiente escolar sem domínio da Libras e do português, conforme aborda Santos (2012):

Nem sempre a criança surda conhece a língua de sinais antes de ir para a escola, nela é que se dará o primeiro contato da criança com outros surdos e ao mesmo tempo haverá o ensino de LP para esse estudante. Em outros casos a criança conhece a LS, mas na escola terá de aprender outra língua, a LP (Santos, 2012, p. 3-4).

O processo de ensino e aprendizagem nessa abordagem busca, primeiramente, inserir a Libras como primeira língua no cotidiano dos estudantes surdos, para depois introduzir o português na modalidade escrita. Isso porque a Libras, como língua materna, deve ser ensinada como L1, respeitando sua cultura, conforme descrevem Quadros e Schimiedt (2006, p. 13), “As línguas expressam a capacidade específica dos seres humanos para a linguagem, expressam as culturas, os valores e os padrões sociais de um determinado grupo social”. Como uma língua estruturada gramaticalmente, a Libras, no contexto escolar, serve de base para o ensino do português como L2 aos alunos surdos, em uma perspectiva dialógica e interativa. Segundo Quadros e Schimiedt,

No cenário nacional, não basta simplesmente decidir se uma ou outra língua passará a fazer ou não parte do programa escolar, mas sim tornar possível a coexistência dessas línguas reconhecendo-as de fato atendendo-se para as diferentes funções que apresentam no dia-a-dia da pessoa surda que se está formando (Quadros; Schimiedt, 2006, p. 13).

Diante desse contexto, podemos observar alguns desafios enfrentados pelos estudantes surdos ao aprenderem o português como segunda língua na modalidade escrita. Como essa não é a língua com a qual eles se sentem mais à vontade ou usam com mais frequência, especialmente ao ingressar na escola e em outros espaços da sociedade, torna-se importante aprender o português como segunda língua. E, claro, as dificuldades que surgem nesse processo precisam ser superadas.

É importante destacar alguns obstáculos que os alunos surdos enfrentam ao aprenderem o português como segunda língua. Muitos deles tiveram uma educação focada no método oralista até recentemente, onde eram incentivados a usar a abordagem oral no processo de aprendizagem (Pereira, 2014).

Essa abordagem trouxe consequências que ainda se refletem hoje, dificultando o domínio do português como L2 para a maioria dos surdos. Segundo Pereira (2014), “considerando que, diferentemente dos ouvintes, os alunos surdos chegam à escola

com, no máximo, fragmentos da Língua Portuguesa, cabia ao professor conduzir os alunos no aprendizado dessa língua” (p. 144). Nesse contexto, o papel dos professores é fundamental para transformar essa realidade, atuando de forma ativa e ensinando uma nova língua aos alunos surdos, que é a Libras.

Além disso, a língua considerada como código – ou seja, um sistema de formas fonéticas, gramaticais e lexicais, independentemente de criações individuais (Koch, 2001, 2003) – também contribui para as dificuldades no aprendizado do português como L2. Essa visão reforça um conjunto de regras que os alunos precisam aprender e seguir, o que pode gerar confusão, especialmente porque o método oral, voltado para alunos ouvintes, acaba desprivilegiando os sujeitos surdos, que são altamente visuais. Como a identidade surda não está relacionada ao método oral-auditivo, esse método acaba sendo totalmente ineficaz para eles.

A cultura ouvinte, muitas vezes imposta aos surdos, demonstra uma falta de respeito ao tentar impor uma linguagem que não condiz com sua realidade. Na escola, isso se manifesta na preferência pela língua oral em detrimento da Língua de Sinais, o que acaba levando a um baixo desempenho na escrita do português.

Diversos fatores também influenciam na qualidade da aprendizagem do português como segunda língua pelos alunos surdos, como: o tempo de exposição à língua, a idade em que essa exposição começa, a motivação para aprender, entre outros (Silva, 2017). Por exemplo, muitos alunos surdos entram na escola com pouco contato com o português e até com a Libras, pois não tiveram uma exposição precoce às línguas. Quanto à motivação, ela está muito relacionada ao contexto social em que esses estudantes vivem, já que muitas atividades, como provas e assinatura de documentos, exigem o uso do português, que é a língua oficial do Brasil.

TRILHA METODOLÓGICA

No que tange à abordagem metodológica adotada neste estudo, este caracteriza-se como de natureza qualitativa, uma vez que busca gerar conhecimentos aprofundados acerca de uma temática específica, conforme preconizado por Gerhardt e Silveira (2009). Trata-se de uma pesquisa de cunho descritivo, uma vez que de acordo com Gil (2008, p. 60), “as pesquisas deste tipo têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno, bem como o estabelecimento de relações entre variáveis”. Assim, o presente estudo visa descrever aspectos relacionados à inclusão de alunos surdos no que concerne ao domínio do português como L2.

A abordagem metodológica é de caráter qualitativo, conforme Sampieri, Colorado e Lúcio (2013, p. 376), que afirmam que “o enfoque qualitativo é selecionado quando buscamos compreender a perspectiva dos participantes (indivíduos ou grupos pequenos de pessoas que serão pesquisados) acerca dos fenômenos que os cercam, aprofundando-se em suas experiências, pontos de vista, opiniões e significados, ou seja, na forma como percebem subjetivamente sua realidade”.

No que se refere aos procedimentos, optou-se pela realização de entrevistas semiestruturadas. Para tanto, selecionaram-se três estudantes de distintas turmas do curso de Letras Libras na Universidade Federal do Acre, sendo dois discentes surdos ingressantes em 2017 e um em 2020. Foram formuladas três perguntas direcionadas a esses participantes, com o objetivo de analisar a importância do português para alunos surdos ingressantes e egressos do referido curso, bem como compreender de que modo essa segunda língua influencia ou influenciou sua entrada e permanência na instituição. As perguntas foram as seguintes: “Quais as dificuldades que vocês têm/tiveram para escrever textos na Ufac?”, “Quais dificuldades e como vocês conseguiram superar?” e “Vocês têm/tiveram monitor ou tutor para auxiliar na escrita do português?”.

As entrevistas foram conduzidas por meio de recursos tecnológicos, utilizando o *Google Meet*, com o apoio de dispositivos móveis, e realizadas na Língua Brasileira de Sinais (Libras), língua materna dos participantes. A entrevistadora é usuária de Libras, o que facilitou a comunicação, uma vez que ambos os entrevistados fazem parte da comunidade surda e convivem em interação constante. Para preservar a identidade dos participantes, foram identificados como E1, E2 e E3, sendo o “E” em maiúsculo uma abreviação de “entrevistado” e os números correspondentes à ordem de participação, considerando a faixa etária de cada um, de modo a garantir o anonimato e a confidencialidade.

Os dados coletados são de grande relevância para compreender o processo de inclusão no que diz respeito à escrita do português, bem como as estratégias adotadas pelos estudantes para superar as dificuldades enfrentadas na modalidade escrita. Destaca-se que todos os participantes vivenciaram o contexto da pandemia de Covid-19, o que potencialmente agravou os desafios relacionados ao aprendizado, leitura e escrita do português.

Por fim, a análise das respostas foi realizada de forma a identificar os principais pontos de dificuldades e estratégias de superação dos estudantes na aquisição e desenvolvimento da escrita em língua portuguesa, contribuindo assim para uma compreensão mais aprofundada do processo de inclusão linguística no contexto universitário.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

O processo de aprender português como segunda língua por estudantes surdos é uma questão bastante complexa, semelhante ao desafio que qualquer pessoa enfrenta ao aprender uma língua que não é sua língua materna. Para os estudantes surdos, essa dificuldade é ainda maior porque o português é uma língua principalmente oral e auditiva, enquanto a Libras é uma língua visual-espacial, sendo sinalizada e representações visuais.

Os estudantes que ingressaram ou se formaram na graduação concordam que ler e escrever em português é difícil. Como usam principalmente a Libras para se comunicar, eles frequentemente encontram obstáculos na produção de textos em português, o que

pode afetar sua trajetória acadêmica. No entanto, esses desafios são enfrentados com dedicação e esforço constante.

Ao estruturar seus textos em português, muitas vezes eles seguem a ordem sintática da Libras, que pode ser sujeito-verbo-objeto ou objeto-sujeito-verbo. Essa inversão na ordem das palavras não corresponde às regras do português padrão, o que causa problemas de coerência e coesão nos textos. Essa diferença costuma fazer com que os professores no ensino superior não aceitem esses textos, pois a produção escrita padrão é uma exigência importante nesse nível de ensino.

Por exemplo, o estudante E1 relatou que, no começo da graduação, escrever textos foi especialmente difícil. Além disso, a pandemia de Covid-19 piorou essa situação, já que as aulas aconteceram principalmente de forma remota, e as produções eram enviadas aos professores para avaliação e ajustes. E1 afirma:

As aulas começaram online devido à pandemia do Covid-19 e era muito difícil porque escrevíamos os textos, enviávamos para as professoras e elas retornavam com sugestões de ajustes. Quando as aulas voltaram presencialmente, as dificuldades aumentaram, mas sempre tivemos estímulo e interação.

O estudante E2 também reforçou essa percepção, destacando a complexidade do processo de leitura e escrita para surdos:

É muito difícil para o surdo escrever, é muito confuso. Os textos estão sempre sendo ajustados, é um processo demorado para o surdo ler e escrever, ler várias temáticas diferentes, escrever é muito difícil.

No contexto do ensino superior, os três estudantes concordam que as leituras de textos acadêmicos são mais densas e extensas, exigindo mais tempo para pesquisar o significado de palavras e conceitos. Essa necessidade de aprofundamento frequentemente dificulta que os alunos acompanhem o ritmo da turma, levando os professores a concederem prazos extras para a realização das atividades. O estudante E3 comentou:

Na sala de aula, a professora entregava os textos e eu tinha muita dificuldade de ler e interpretar. As leituras eram extensas e pesadas, muitas vezes eu não conseguia sozinho, precisava de auxílio de monitor ou intérprete de Libras. O monitor desempenha papel fundamental nesse momento, auxiliando nas pesquisas de conceitos, na reescrita conjunta e na correção dos textos, sendo uma atuação eficaz e imprescindível.

E3 complementa:

Quando a professora entregava os textos, eu lia e achava muito pesado. Às vezes entendia, às vezes não conseguia. Escrever em português era difícil. Os textos eram densos, tentava várias vezes até conseguir.

Esses relatos mostraram que há uma deficiência na formação e capacitação dos professores para atender às particularidades dos estudantes surdos. Como esses alunos são altamente visuais, eles se beneficiariam de metodologias pedagógicas que utilizem

recursos imagéticos, como apresentações com mais imagens e uma linguagem mais acessível, o que facilitaria o processo de aprendizagem no ensino superior. No contexto do ensino e da aprendizagem, a atuação de professores e demais profissionais é fundamental para promover um ambiente mais inclusivo e adaptado às necessidades desses estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo buscou organizar os objetivos e o problema da pesquisa demarcados a partir do estudo das análises sobre a importância do português para alunos surdos ingressos e egressos do curso de Letras Libras na Universidade Federal do Acre e como essa segunda língua influencia ou influenciou na sua entrada e permanência na Universidade. Depreende-se que os acadêmicos surdos ainda encontram muitos percalços no âmbito acadêmico no que diz respeito a escrita da língua portuguesa.

Quanto as questões levantadas ao uso de textos densos e cansativos não promovem a inclusão efetiva desses alunos, a adaptação com uso de mais imagens explicativas nos textos e a procura de produções mais simples seria a forma eficaz de atender a especificidade e atender a acessibilidade linguística para cada estudante surdo. Entende-se que, embora a produção de textos escritos seja importante e necessária, é fundamental que essa prática ocorra de forma acessível e que sua avaliação considere as especificidades dos estudantes surdos. Dessa maneira, eles poderão ser efetivamente incluídos, e o processo de aprendizagem tende a ocorrer com mais fluidez.

Constata-se que políticas públicas para o ensino superior estão avançando gradativamente, na Universidade Federal do Acre os alunos surdos estão cada vez mais ingressando nos cursos do ensino superior, mas ainda necessita de avanços, principalmente, no que diz respeito à formação dos docentes para lidar com as necessidades comunicacionais dos discentes surdos na modalidade escrita.

Assim, esperamos que as indagações aqui provocadas por este estudo possam trazer novas reflexões acerca das metodologias adotadas por professores, no caso em específico, no ensino superior, a fim de que o ensino e aprendizagem sejam garantidos para os estudantes surdos, conforme orientam as legislações vigentes e os documentos norteadores para o ensino bilíngue no Brasil.

REFERÊNCIAS

ALBRES, Neiva de Aquino. A construção de instrumentos de avaliação da aprendizagem de Português por alunos surdos. Uberlândia: **Anais do SIELP**. 2012.

BRASIL. Constituição Federal: República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal; Centro Gráfico, 1988. **Diário Oficial da União**, Assembleia Nacional Constituinte, Brasília, DF, 05 out. 1988. Seção I, p. 1.

BRASIL. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia, 1990.

BRASIL. Decreto Nº 5.296, 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília-DF, 3 dez. 2004a, Seção 1.

BRASIL. Decreto Nº 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. **Diário Oficial da União**, Brasília-DF, 20 jul. 2010, Seção 1, Página 5.

BRASIL. Decreto Nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília DF, 18 nov. 2011, Seção 1, Página 12. **Diário Oficial da União**, Brasília-DF, Edição Extra, 18 nov. 2011, Seção 1, Página 5 (Republicação).

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 de abril de 2002.

BRASIL. Lei Nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Estatuto da Pessoa com Deficiência. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília-DF, 7 jul. 2015, Seção 1, Página 2.

BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996); LDB (1996); Lei Darcy Ribeiro. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília-DF, 23 dez. 1996a, Seção 1, Página 27833.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEE, 2008c.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002.

BRASIL. Programa Incluir: acessibilidade na Educação Superior. **Editais Nº 3**, de 26 de Brasília: MEC/SEESP/SESu, 2007b.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. O PROUNI no governo Lula e o jogo político em torno do acesso ao Ensino Superior. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 27, n. 96, p. 979-1000, 2006.

FREITAS, Meirielen Aparecida Gomes; TENÓRIO, Robinson Moreira. Equidade no Ensino Superior: As Cotas para pessoas com deficiência. **Anais... XXII EPEN- Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste**. Disponível em: <https://forumeja.org.br/goias/equidade-no-ensino-superior-as-cotas-para-pessoas-com-deficiencia/>. Acesso em: 2 abr. 2025.

GERHARDT, Tatiana Engel, SILVEIRA, Denise, Tolfo (orgs.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

Heringer, Rosana. Democratização da educação superior no Brasil: das metas de inclusão ao sucesso acadêmico. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, Florianópolis, v. 19, n. 1, 7-17, 2018.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha, O ensino de português como segunda língua para surdos: princípios teóricos e metodológicos. **Educar em Revista**, Curitiba, p. 143-157, 2014.

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

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

RAWLS, John. **Uma Teoria da Justiça**. 2º ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

SALLES, Heloisa Maria Moreira Lima, FAULSTICH, Enilde; CARVALHO, Orlene Lúcia; RAMOS, Ana Adelina Lopo. **Ensino de Língua Portuguesa para Surdos**: caminhos para a prática pedagógica. Brasília: MEC, Seesp, 2004.

SANTANA, Ana Paula. **Surdez e linguagem**: aspectos e implicações neurolinguísticas. São Paulo: Editora Plexus, 2007.

SANTOS, Eli Ribeiro. O ensino de língua portuguesa para surdos: uma análise de materiais didáticos. Uberlândia: **Anais do SIELP**. 2012.

SILVA, Giseli Mara. O português como segunda língua dos surdos brasileiros: uma apresentação panorâmica. **Revista X**, Curitiba, 2017.

STROPARO, Eliane Maria. **Políticas públicas de inclusão e indicadores de acessibilidade**: uma Análise nas Bibliotecas Universitária. 332f. Tese (Doutorado), Universidade Federal do Paraná, 2018.

UFAC. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras Libras**, 2013.

CAPÍTULO 8

A PRODUÇÃO DE TEXTOS MULTISSEMIÓTICOS E AS TDICs:

ESTRATÉGIAS PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO

Fabiana Aparecida França Santana

Rosane Garcia

Este capítulo traz uma proposta pedagógica adotada há anos no chão da escola, um espaço de comunicação criativa e plural. Originou-se da implementação de práticas exitosas no ensino de língua materna para estudantes do Ensino Médio, especificamente na abordagem do texto literário¹. O objetivo do projeto foi assegurar o desenvolvimento de aprendizagens – habilidades e competências – consideradas essenciais para a apropriação dos saberes linguísticos, nos contextos práticos de uso da língua, por meio da experiência e da interação. Por isso, para atrair o público-alvo, propomos a escolha de uma metodologia de ensino de língua materna conciliada à leitura e à produção textual que privilegiasse formas de expressão e comunicação contemporâneas.

Nesse sentido, é possível empreender diversificadas possibilidades para a abordagem da produção de textos em sala de aula. Além disso, com os inúmeros contextos multimidiáticos de circulação, os gêneros discursivos passaram a ganhar outras configurações, distanciando-se da rigidez canônica, apoiada apenas na linguagem verbal (oral e escrita), mas ganhando novas composições por meio de variadas linguagens (modos e semioses), que combinam as diferentes modalidades, visual, sonora, corporal com a linguagem multimodal comum às variedades digitais. Para atender às necessidades comunicativas, o *layout* (disposição de elementos visuais no espaço físico, seja ele uma página ou uma tela, para comunicar eficazmente uma mensagem de forma estética), a escolha dos caracteres, a interatividade dos hipertextos², a expressividade dos signos sonoros e demais elementos linguísticos devem ser considerados como estratégias textuais relevantes para a produção e publicação dos textos digitais, por priorizarem a concisão, a objetividade e a interatividade. Sob esta perspectiva, nota-se o alcance dos textos midiáticos, uma vez que permitem que os limites intergêneros sejam ultrapassados, favorecendo o estímulo da criatividade e a apropriação da linguagem nos mais diferentes contextos de

¹ Projeto inscrito no Edital nº 31/2019, do Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores da Educação Básica no Canadá, reconhecido pela CAPES como o quarto colocado na Região Norte, na Etapa Ensino Médio.

² Sob a perspectiva da ciência da linguagem, Marcuschi (2005, p. 9) define “hipertexto como protocolo da tecnocracia, a deslinearização como princípio de produção do hipertexto [...]. Formas diferentes de ler (sinestésica, “self-service”) e o “afogamento” do leitor no oceano de informação são fenômenos derivados do uso do hipertexto [...]”.

comunicação. Tais ambientes favorecem a disseminação dos textos multissemióticos, bem como a democratização do acesso à informação.

Em virtude disso, a linguagem digital confere ao ensino de língua portuguesa uma aprendizagem mais dinâmica e significativa, uma vez que “a próxima geração de ambientes de aprendizagem interativos incluirá imagens visuais, som, vídeo e animação” (Lemke, 1998 *apud* Rojo, 2013). Outra vantagem é proporcionar a utilização de recursos tecnológicos atraentes ao público jovem. As múltiplas possibilidades e a visibilidade do ciberespaço também contribuem para o interesse do estudante pela produção textual, já que garante a oportunidade de expressar a sua arte, publicar seus textos, compartilhar e interagir com o público e alcançar uma audiência global. Segundo Rojo (2013, p. 7), é “preciso que a instituição escolar prepare a população para um funcionamento da sociedade cada vez mais digital e também para buscar no ciberespaço um lugar para se encontrar, de maneira crítica, com diferenças e identidades múltiplas”.

Nossa metodologia de ensino também se fundamenta no processo de retextualização, por favorecer as práticas de letramento, sobretudo por ser possível constatar esse procedimento nas práticas sociais dos estudantes, nas mais diversas atividades, sejam elas formais ou informais: anotação de aula, narração de uma história, relato de uma notícia ou um acontecimento, transmissão de informação aos colegas, como avisos e recados, apresentação de seminários, ou seja, é o processo de produção de um novo texto a partir de um ou mais textos-base, de modo a exigir planejamento, conforme ressalva Marcuschi (2010, p. 70), “toda atividade de retextualização implica uma interpretação prévia nada desprezível em suas consequências. Há nessa atividade uma espécie de tradução ‘endolíngua’, que, como em toda a tradução, tem uma complexidade muito grande.” Ou seja, o processo de retextualização pode ser realizado da fala para a escrita, e vice-versa. Em face das relações mistas dos gêneros textuais, cuja natureza sociocultural complexa materializa o discurso em operações linguísticas mais adequadas às situações comunicativas, ao público-alvo e a outros elementos da comunicação, entendemos que a retextualização é um procedimento didático, dinâmico, interativo e eficaz. Esse modelo é descrito por Marcuschi (2010, p. 46) “para analisar o grau de consciência dos usuários da língua a respeito das diferenças entre fala e escrita observando a própria atividade de transformação”, por meio do qual a passagem de um texto para o outro denomina-se retextualização.

Tal concepção dos gêneros textuais fundamentada nos “domínios linguísticos (fala e escrita)”, conforme conceitua Marcuschi (2010, p. 38), possibilita aos estudantes transitar entre modalidades – da escrita para oralidade e vice-versa, bem como da escrita para escrita e da oralidade para oralidade. Nas palavras do teórico, “os textos se entrecruzam sob muitos aspectos e por vezes constituem domínios mistos, considerando, respectivamente, suas “perspectivas e “formas de realização”, tais como: “a) meio de produção: sonoro *versus* gráfico”; b) concepção discursiva: oral *versus* escrita” (Marcuschi, 2010, p. 38-39). Fala e escrita, portanto, apresentam especificidades distintas, porém:

tanto a fala como a escrita não operam nem se constituem numa única dimensão expressiva mas são multissistêmicas (por exemplo, a fala serve-se da gestualidade, a mímica, prosódia etc.; e a escrita serve-se da cor, tamanho, forma das letras e dos símbolos, como também de elementos logográficos, icônicos e pictóricos, entre outros, para fins expressivos) (Marcuschi, 2010, p. 38-39).

Nota-se, nesse excerto, que a dimensão “multissistêmica” diz respeito aos aspectos diversificados dos sistemas de comunicação utilizados concomitantemente para transmitir sentido. Seja ao falar, seja ao escrever, nos apoiamos em diversos canais de expressão para tornar a comunicação mais produtiva, precisa e expressiva. Fica evidente a presença de características da multimodalidade, pois a combinação de diferentes modos semióticos atua de maneira integrada para enriquecer e complementar produção, alcançando o objetivo de todo ato comunicativo: a transmissão da mensagem. “O certo é que a escrita não representa a fala, seja sob que ângulo for que a observemos [...]. Fala e escrita são diferentes, mas as diferenças não são polares e sim graduais e contínuas. São duas alternativas de atualização da língua nas atividades sociointerativas diárias” (Marcuschi, 2010, p. 46).

Para o autor, a retextualização é o processo híbrido de transformação de um texto produzido em um contexto e gênero específico em outro texto, adaptando-o a um novo gênero, propósito comunicativo ou contexto de uso. Esse conceito envolve uma série de operações textuais e discursivas, como seleção, supressão, inserção, substituição e reordenação de partes do texto original para adequá-lo às novas exigências comunicativas. Com base nisso, e nas combinações entre fala e escrita, Marcuschi (2010, p. 48) propõe quatro possibilidades de retextualização: “da fala para escrita; da fala para fala; da escrita para fala e da escrita para escrita”.

Assim como defende o teórico, não pretendemos realizar apenas uma transposição mecânica, mas sim um processo criativo e interpretativo que exigirá do estudante a compreensão mais aprofundada tanto do texto base quanto do novo contexto discursivo. Esse processo envolve não apenas a transposição linguística, mas também a reestruturação para o novo domínio linguístico, a fim de preservar ou adaptar a intencionalidade e o impacto comunicativo do texto na perspectiva dialógica, compreendida por Marcuschi (2010, p. 33) como “sociointeracionista”.

METODOLOGIAS E INSTRUMENTOS UTILIZADOS

É importante destacar que o projeto foi implementado, no formato original, tal qual inscrito no Edital nº 31/2019, do Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores da Educação Básica no Canadá, após o retorno ao ensino presencial, somente em 2023. Para aplicação da proposta didática, esse procedimento metodológico descrito foi realizado com base na leitura de textos literários do gênero romance do modernismo brasileiro. Os estudantes realizaram a conversão desses textos para formatos digitais de natureza *multissemiótica* e *hipermidiática*, por exemplo: narrativa animada, *podcast*, telejornal, documentário, entre outros gêneros. Os multimeios foram utilizados para combinar elementos de diferentes linguagens artísticas

e criar experiências visuais interativas: ilustração, fotografia, digitalização, a fim de imprimir identidade aos projetos.

Esse resultado pode ser verificado no portfólio digital na página do Padlet³, conforme Figura 1.

Figura 1 – Proposta didática



Fonte: Dados da pesquisa.

Houve, portanto, a necessidade de adaptação da proposta, durante a Pandemia da *Covid-19*, que nos obrigou a realizar interferências devido ao isolamento social e à ausência da interação presencial. Esse acontecimento motivou mudanças nas práticas de ensino e antecipou, de certa forma, o uso de recursos midiáticos e tecnologias no contexto virtual da sala de aula. Sendo assim, implementamos a prática pedagógica, visto que se adequava às situações educativas imediatas.

Embora o projeto tenha sido planejado para ser aplicado na modalidade de ensino presencial, não foi possível implementá-lo conforme os moldes pretendidos. Diante do cenário pandêmico histórico, não tivemos escolha senão adaptar a proposta às novas exigências. Nesse ínterim, oportunamente, fizemos uma parceria com o professor Bart Vetsuypens, representante da ONG *Comundos*, e outro professor do componente curricular de Matemática, Geraldo Dias Valadão. A princípio, nós, professores titulares da Eletiva *Digital Stories*, passamos por uma formação, com o professor Bart, inclusive com auxílio de tutoriais gravados em vídeo, para aprendermos a manusear os recursos digitais necessários e, posteriormente, repassar tais técnicas aos estudantes.

³ Ferramenta *online* que permite a criação de murais virtuais interativos e colaborativos, além de possibilitar o armazenamento, o registro e o compartilhamento de conteúdos multimídia. Disponível em: <https://padlet.com/fabianaffa11/projeto-de-interven-o-pedag-gica-a-produ-o-de-textos-multiss-dwpwpcruavz3uy3s>.

Figura 2 – Eletiva *Digital Stories*



Fonte: Dados da pesquisa.

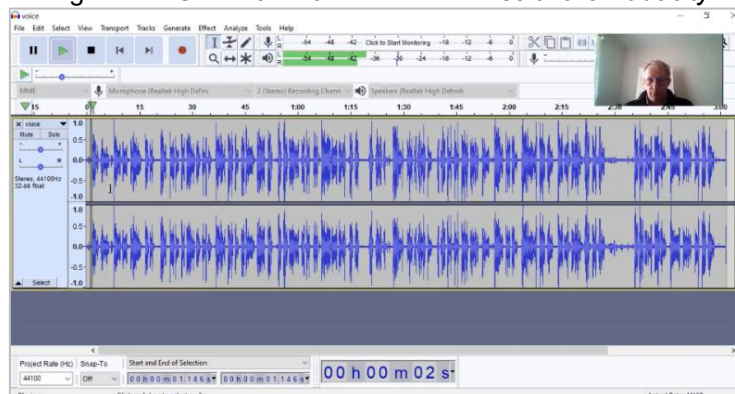
Figura 3 – Reuniões remotas



Fonte: Dados da pesquisa.

Em parceria, ministramos a Eletiva de produção de narrativas digitais, isto é, histórias contadas usando recursos midiáticos como vídeo, áudio, imagens e texto, para tornar o processo de ensino-aprendizagem mais interativo e engajador. Utilizamos a tecnologia de informação e comunicação como, *smartphones*, aplicativos e *software* livre de edição digital de áudio, o *Audacity*, vídeo e editor de texto, entre outros, que permitiram aos estudantes a expressão de suas ideias de forma intencional.

Figura 4 – Curso online: manuseio do *software Audacity*



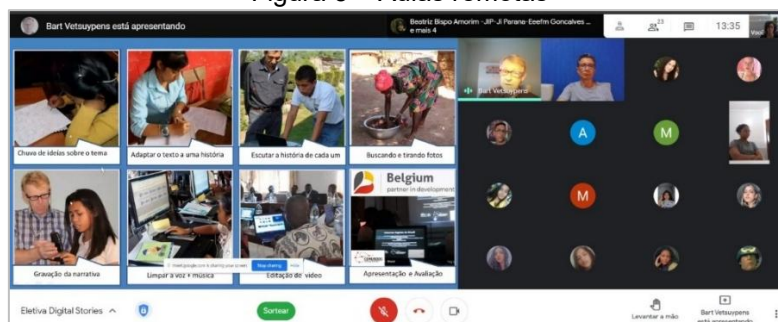
Fonte: Dados da pesquisa.

O manuseio dos variados recursos digitais apresenta benefícios significativos para construção de sentidos e de uma consciência coletiva crítica frente aos novos desafios de interação humana. No primeiro momento, aprendemos a fazer curadoria de informações, analisar, comparar, checar a veracidade de fontes, direitos de uso, entre outras orientações. Em seguida, aprendemos, passo a passo, alguns pré-requisitos antes da produção dos textos, por exemplo: aplicar as regras de direitos *autorais* nas criações dos projetos; selecionar fotografias com resolução adequada e, de preferência, que fossem autorais; transformar ideias em ação, por meio da técnica de *Brainstorming*; escrever o texto autoral; revisá-lo por meio da análise linguística; gravá-lo em áudio. Por fim, a próxima etapa foi editar o vídeo, acrescentando o áudio, as imagens, a trilha sonora e anexos, de modo que estivesse em conformidade com as normas e leis vigentes para publicação na internet. Assim, as histórias estavam prontas para serem compartilhadas.

Como resultado final, as histórias digitais foram exibidas, com exclusividade, na culminância da Eletiva. Posteriormente, as produções foram publicadas em redes sociais institucionais ou perfis profissionais para dar visibilidade aos textos, sobretudo incentivar a aprendizagem e a autoria. Isso proporciona engajamento, interatividade e compartilhamento, diferentemente do que acontece com a produção escrita dos estudantes, pois, não raro, seu único objetivo é ser corrigida e cair no anonimato. Com foco no conjunto de aprendizagens essenciais e no desenvolvimento de habilidades e competências mobilizadoras das práticas leitoras contemporâneas, isto é, no multiletramento digital e na multiculturalidade, o projeto objetivou a inserção de técnicas mais complexas e inovadoras de leitura e produção de texto nas práticas sociais cotidianas, levando em consideração não só o contexto local, mas também global.

Vale ressaltar que a execução do projeto foi planejada para o ano letivo de 2020 nos moldes originais. Mesmo assim, diversos fatores contribuíram para a sua implementação no mesmo ano, mas em outras circunstâncias que nos obrigaram a criar e estabelecer novos caminhos essenciais para a revisão e adaptação, embora forçosos, abriram inúmeras possibilidades para o desenvolvimento de novas competências e habilidades, sobretudo relacionadas à cultura digital. Por isso, a proposta pedagógica, tornou-se oportuna pela aplicabilidade no contexto remoto de ensino. Nesse sentido, consideramos pertinente o intercâmbio cultural entre a Bélgica, cujos encontros formativos, ministrados pelo professor Bart Vetsuypens, foram muito proveitosos e enriquecedores, alcançando os professores de áreas distintas na escola, *Área de Linguagens e suas Tecnologias* e *Matemática e suas Tecnologias*. Fomos multiplicadores entre os estudantes da escola, com objetivo de criar conteúdo digital, engajando o jovem em atividades de produção de textos multissemióticos, que exigiam o domínio de múltiplas ferramentas, por exemplo, de edição de texto, áudio e vídeo. Além disso, o objetivo central dos textos foi disseminar os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), metas globais e indicadores da Agenda 2030 estabelecidas pela Assembleia Geral das Nações Unidas.

Figura 5 – Aulas remotas



Fonte: Dados da pesquisa.

As narrativas digitais (*digital storytelling*) deveriam abordar uma problemática contextualizada com o cotidiano do estudante. Aliamos à prática pedagógica das *Metodologias de Êxito*, a *Eletiva*, uma atividade que assegurasse o engajamento dos estudantes que, mesmo em contexto de ensino remoto, se sentissem participantes da vida social e política da cidade onde moram. Cabe, pois,

à escola potencializar o diálogo multicultural, trazendo para dentro de seus muros não somente a cultura valorizada, dominante, canônica, mas também as culturas locais e populares e a cultura de massa para torná-las vozes de um diálogo, objetos de estudo e de escrita (Rojo, 2009, p. 12).

O primeiro passo, então, foi escolher uma temática socioambiental para protagonizar a história. Em seguida, realizar as entrevistas com moradores ou autoridades locais que pudessem contribuir com o trabalho, além de registrar as imagens que seriam utilizadas como pano de fundo do vídeo. Essa etapa da coleta de dados foi a mais desafiadora devido ao distanciamento social, muitos estudantes não conseguiram concluir. Porém, com os devidos cuidados, superamos esse estágio e passamos ao próximo: transcrever as entrevistas e transformá-las em narrativas. Após passar por aulas de análise linguística e revisão textual, os textos estavam prontos para serem gravados em áudio. O processo a seguir se concentrava no projeto dos textos: criar uma sequência lógica entre narração, fotografias e trilha sonora. Os recursos audiovisuais – narração (áudio original), fotografia (autoral, salvo com *Licenças Creative Commons*), trilha sonora (música *royalty-free*), fossem utilizados para de sentido ao texto.

Figura 6 – Aulas remotas



Fonte: Dados da pesquisa.

Nesse ínterim, durante as aulas remotas, tínhamos, professores e estudantes, orientação do professor Bart para manusearmos os recursos digitais, tais como: aplicativos e *software* de edição de áudio e vídeo, editor de texto, conversores de MP4 e imagem *online*, entre outros. Na última etapa, todos os processos se concentravam em um só produto: áudio, fotografia e trilha sonora que ilustravam o ponto de vista de cada estudante. Como resultado, as histórias digitais, com legenda em inglês, foram publicadas no site oficial da *Comundos* e em redes sociais institucionais e perfil pessoal/profissional, conforme ação descrita, no cronograma, como resultado final do projeto de intervenção pedagógica. Embora houvesse necessidade imediata de adaptação da atividade, tivemos a oportunidade de publicar os trabalhos em canais de audiência global. Ademais, esta proposta pretendeu desenvolver competências e habilidades indispensáveis, tanto para o desenvolvimento cognitivo do estudante quanto integral, considerando os estes três eixos formativos: formação acadêmica de excelência; formação para a vida e formação para as competências para o século XXI.

Ou seja, é necessário conseguir usar o que se aprende na vida, e essa habilidade de transferir o que se sabe, seja em circunstâncias da vida real, seja dividindo conhecimento com outras pessoas, dizem os estudos, apoia os estudantes no desenvolvimento das competências necessárias para viver no século XXI” (ICE, 2019, p. 42).

As rápidas transformações impõem constantes desafios à sociedade, principalmente à escola, competindo a nós repensarmos as nossas concepções históricas do ensino da língua materna e dos processos linguísticos na produção de texto. Os efeitos da tecnologia na forma como produzimos ou interpretamos a informação podem gerar impactos significativos, positiva ou negativamente. Por isso, a Educação Midiática é um instrumento fundamental para formar cidadãos críticos, analíticos e habilidosos para interpretar e produzir informações de maneira responsável e consciente do seu papel social.

Figura 7 – Aulas remotas



Fonte: Dados da pesquisa⁴.

⁴ Disponível em: <https://www.comundos.org/pt-br/>. Acesso em: 2 abr. 2025.

ESTRATÉGIAS DE AVALIAÇÃO E RESULTADOS OBTIDOS

A avaliação foi realizada por monitoramento das seguintes ações: mediação da aprendizagem, avaliação processual, observação dos resultados que interferiram positivamente no contexto escolar. De fato, os estudantes desempenharam não só uma função acadêmica, mas desenvolveram o senso ético, político e estético, princípios fundamentais para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. Ao final das atividades, para avaliar nossa prática, também aplicamos o Ciclo de Melhoria Contínua – PDCA (*Plan, Do, Check, Act*), “conceito e instrumento destinado a apoiar o processo de melhoria contínua” que consiste em “planejar, executar, avaliar e ajustar” os processos pedagógicos (ICE, 2019, p. 27). As histórias inéditas, apresentadas na Culminância da Eletiva, de forma presencial, ganharam repercussão global.

Figura 8 – Culminância da *Eletiva Digital Stories*, 2021



Fonte: Dados da pesquisa.

É possível acessá-las no site oficial da *Comundos*⁵, bem como em perfis profissionais de mídias sociais, *Instagram*⁶, para facilitar a divulgação dos trabalhos produzidos e possibilitar a circulação dos textos.

Figura 9 – *Digital Storie* “Ridícula Aceitável”



Fonte: Comundos, 2021.

⁵ Disponíveis em: <https://www.comundos.org/pt-br/content/rid%C3%ADcula-aceit%C3%A1vel>. Acesso em: 2 abr. 2025.

⁶ Disponível em: https://www.instagram.com/p/CW6YFWyPtUO/?utm_source=ig_web_copy_link&igsh=MzRIODBiNWFIZA. Acesso em: 2 abr. 2025.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Implementar essa proposta didática sobre histórias digitais foi uma das experiências mais enriquecedoras na minha prática pedagógica. Pudemos constatar os resultados concretos, visto que os estudantes apresentaram interesse pela atividade. É importante destacar que não obtivemos cem por cento de produtividade, dado os efeitos da pandemia da *Covid-19* no cenário educacional. Identificamos alguns desafios, sobretudo a falta de conectividade, pois, para alcançarmos todos os estudantes, a acessibilidade a dispositivos e recursos tecnológicos e o acesso à *internet* eram imprescindíveis. Outro fator preponderante diz respeito à tutoria e orientação adequadas posteriormente à aula síncrona.

Por esses motivos, foi fundamental, em alguns momentos, seguindo todos os protocolos de segurança para prevenção da *Covid-19*, a orientação presencial das atividades. A culminância da *Eletiva Digital Stories*, momento destinado à apresentação do resultado final, também ocorreu de forma presencial, conforme relatado. Estabelecemos o diálogo intercultural com outros países e criamos conexão com nosso próprio espaço, fomos incentivados a olhar com mais atenção para as circunstâncias ao nosso redor e compartilhar conteúdos originais, por meio das nossas histórias, promovendo a disseminação de mensagens autênticas. A *digital storytelling*, filmes curtos com fotos, foi uma técnica que nos auxiliou no desenvolvimento da identidade, consciência crítica e interação social intercultural, aproximando jovens a outros contextos mundiais, podendo comunicar aquilo que desejam expressar.

Tal ação representou, na escola Professor Alejandro Yagüe Mayor, um ganho no que se refere à interdisciplinaridade entre as Áreas de Linguagens e suas Tecnologias e Matemática e suas Tecnologias, bem como a ONG belga, *Comundos*. De acordo com o professor Bart Vetsuypens, os cursos *online* foram inseridos pela primeira vez, por ocasião do ensino remoto, começando a ser implementado nesse intercâmbio entre Bélgica e Brasil. Foi uma experiência nova para todos nós, começamos a experimentar novos recursos midiáticos e agregar a tecnologia às nossas práticas pedagógicas. Depois, a interação ocorreu entre ele, professores de Moçambique e Brasil; e muitos outros grupos que falam um mesmo idioma de vários países. Todas as histórias têm tradução em inglês, francês, holandês, espanhol e português e foram traduzidas por estudantes do último ano do mestrado de intérpretes da Vrije Universiteit Brussel (VUB), Bruxelas, Bélgica. Além dessa parceria realizada há cinco anos, eles fazem também entrevistas, *podcasts*, com autores de histórias de diferentes lugares do mundo. E, atualmente, o curso presencial inseriu o celular como ferramenta didática.

À vista disso, a abordagem no campo jornalístico-midiático, com foco na análise de discursos da mídia e seus diversos formatos textuais contemporâneos enriqueceu nossa prática acadêmica, promoveu um aprendizado significativo e proporcionou o diálogo intercultural com dois países: em 2021, remotamente, com a Bélgica, e em 2023, pude compartilhar, presencialmente, as versões do projeto, no Canadá. Embora o cenário tenha sido desafiador para o ensino naquela ocasião, desmotivado muitos estudantes, a

incorporação das histórias digitais foi um espaço para discutir a Educação Midiática. Durante a implementação do projeto, observamos que as atividades estimularam a criatividade, a escrita, a expressão visual e a compreensão de narrativas. Ademais, elas permitiram que os estudantes se apropriassem do discurso de autoria e se tornassem criadores de conteúdo, tornando-se protagonistas no processo de aprendizagem.

Em resumo, o projeto pedagógico sobre histórias digitais ofereceu um caminho promissor para o aprimoramento do ensino e da aprendizagem. À medida que avançamos na era digital, a capacidade de criar, compartilhar e compreender histórias digitais torna-se uma habilidade valiosa. Através de iniciativas como essas, podemos apontar caminhos para o mitletramento digital, em constante aprimoramento e diálogo com as metodologias ativas e desenvolvimento de práticas inovadoras, uma vez que permitem trazer, à sala de aula, cenas e situações cotidianas da vida dos estudantes. Sendo, assim, tornam-se ferramentas promotoras de autonomia social, por meio das quais eles possam se expressar de maneira crítica e criativa, acerca do mundo que os circunda.

REFERÊNCIAS

ICE. Instituto de Corresponsabilidade pela Educação. **Inovações em conteúdo, método e gestão**: metodologias de êxito. Ensino Médio. 2 ed. Recife: ICE, 2019.

ICE. Instituto de Corresponsabilidade pela Educação. **Modelo de gestão**: Tecnologia de Gestão Educacional. Ensino Médio. 2 ed. Recife: ICE, 2019.

ICE. Instituto de Corresponsabilidade pela Educação. **Modelo pedagógico**: eixos formativos. Ensino Médio. 2 ed. Recife: ICE, 2019.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.) **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antonio; XAVIER, Antônio Carlos (orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais**: novas formas de construção do sentido. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

ROJO, Roxane (org.). **Escol@ conectada**: os multiletramentos e as TICs. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2013.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

CAPÍTULO 9

DA ACESSIBILIDADE TEXTUAL E TERMINOLÓGICA AO ENSINO: SABERES E CONHECIMENTOS PARA A INCLUSÃO

Camila Susin

Maria José Bocorny Finatto

Mônica Daiane Schneider

A Terminologia, *grosso modo*, é uma área de estudos ou disciplina que, no âmbito da Linguística Aplicada, trata dos processos e práticas – textuais, discursivas e semióticas - que perfazem a comunicação técnico-científica e a comunicação de saberes estruturados. Tais processos e práticas são descritos e repertoriados majoritariamente a partir de registros escritos, mas há também uma parte de estudos voltados para a oralidade (incluindo suportes em línguas de sinais e em outras modalidades de acessibilidade). A Terminografia, por outro lado, é a face mais aplicada da Terminologia (Bevilacqua *et al.*, 2023, p. 18-20), sendo uma disciplina especialmente voltada para o estabelecimento dos melhores métodos de produção de glossários, dicionários e outros repertórios, tendo em vista sua utilização para diferentes finalidades, incluindo as pedagógicas.

O apoio computacional ao estudo linguístico dos textos e discursos especializados tem tornado possível um trabalho mais abrangente, dinâmico e veloz, como também criou toda uma base para que fossem feitos diferentes tipos de estudos comparativos com grandes extensões de dados. Assim, hoje, em Terminologia, descrevem-se variadas práticas de comunicação em extensos cotejos, em diferentes cenários comunicativos e em recortes temporais ou cronológicos. Exemplos dessa dinamicidade de estudos com apoio computacional são: as descrições de padrões de uso da linguagem e das terminologias médicas em manuais produzidos no Brasil e em Portugal, ao longo dos séculos 18 e 19; pesquisa e produção de materiais com informação científica adaptados para uso de público idoso ou público infanto-juvenil, feitos no século 21 e oferecidos em formato digital.

Com as perspectivas linguístico-textuais e descritivas da Terminologia e da Terminografia (Bevilacqua *et al.*, 2023, p. 24) e com o aporte dos ideários da Linguagem Simples e da Comunicação Inclusiva, desenvolveram-se, no Brasil, também, novos conceitos e métodos de trabalho associados à Acessibilidade Textual e Terminológica (ATT). A ATT pode ser entendida como a qualidade ou condição de uma dada informação, geralmente de temática técnica, científica ou tecnológica, que tornará possível a compreensão de seu conteúdo para diferentes pessoas, conforme suas necessidades, saberes e/ou condições. Como estratégia de trabalho, envolve, em linhas

gerais, simplificar a linguagem, o vocabulário em geral, as terminologias e a sintaxe de um texto, mas também o uso de imagens e de design, que precisam ser inclusivos e fáceis de entender.

Inseridas no contexto da ATT e motivadas pela ideia de que todos têm o direito de entender informações de Utilidade Pública, são propostas deste capítulo: 1) situar dois temas de estudo, que correspondem a duas pesquisas recentes de mestrado, iniciadas junto ao PPG-Letras-UFRGS em agosto de 2024; 2) discutir as conexões de ambas com a realidade do ensino público brasileiro. Nesse ponto, será destacado o cenário de escolas públicas das periferias gaúchas, nas quais os temas em foco nas pesquisas poderiam ser trabalhados; 3) oferecer algumas sugestões para atividades em sala de aula a partir dos *corpora* de estudo utilizados nas duas pesquisas.

Na sequência, este capítulo traz seções que tratam de resumir as duas pesquisas recém-iniciadas. Depois, apresentam-se opções para explorá-las, ainda que em andamento, em cenários de sala de aula. Por fim, há as considerações finais e algumas perspectivas para novos estudos e pesquisas.

INFORMAÇÕES SOBRE SAÚDE PARA GESTANTES HAITIANAS RADICADAS NO RS

Nos últimos anos, foi evidente o aumento dos processos migratórios no Brasil. Um dos fluxos mais intensos que se pode destacar é o da população haitiana que, a partir de 2010, passa a integrar a sociedade brasileira. Mesmo após mais de uma década, em 2023, os haitianos continuavam sendo uma das nacionalidades com maior número de registros na região sul do Brasil (Cavalcanti, 2024, p. 71).

Nesse contexto, diversos desafios surgem no que diz respeito ao acolhimento bem-sucedido desses migrantes: sua documentação civil, inserção no mercado de trabalho, garantia de direitos e acesso a serviços públicos, como saúde e educação. Essas dificuldades se acentuam ainda mais quando se consideram diferenças linguísticas e de letramento, diferenças culturais e, ainda, toda uma situação de vulnerabilidade conectada ao processo migratório das comunidades vindas do Haiti.

No interior do Rio Grande do Sul, temos recebido grande número de migrantes haitianos nos últimos anos, em programas de acolhimento realizados especialmente por empresas e indústrias do Vale do Caí. No que tange, por exemplo, ao acesso à saúde dessa comunidade, direito básico essencial, um estudo de 2023 (Schneider, 2023), situou uma demanda significativa de gestantes que procuravam o atendimento pré-natal na Unidade Básica de Saúde (UBS) do município de Harmonia-RS. Com esse trabalho, dificuldades de comunicação dos profissionais de saúde com essas gestantes tendiam a impactar um acompanhamento efetivo do pré-natal. Por isso, a pesquisadora, agora em um estudo de mestrado, trabalha no desenvolvimento e na qualificação de um recurso terminológico que possa dar conta de apoiar esse atendimento, apoiando-se também em sua experiência anterior com a comunidade envolvida, reaproveitando dados e experiências então coletados.

Em 2023, a pesquisadora verificou demandas e expectativas tanto dos profissionais de saúde que realizavam o atendimento pré-natal quanto das gestantes que recebiam atendimento naquela UBS. Entrevistou duas profissionais de saúde (uma médica e uma enfermeira) e duas haitianas que realizavam seu pré-natal naquela Unidade.

Além das dificuldades linguísticas e das diferenças culturais, uma das primeiras percepções foi a quantidade de linguagem de cunho técnico que permeava a comunicação. Naturalmente, as terminologias têm papel fundamental na coleta e na veiculação de informações, entretanto, acabavam representando um fator a mais de dificuldade de compreensão para as usuárias do serviço. Nesse âmbito, Schneider (2023), sendo também profissional de Saúde naquela UBS, conseguiu identificar as terminologias mais frequentemente utilizadas no atendimento pré-natal, como também se ocupou de materiais de apoio escritos, utilizados durante o acompanhamento das gestantes.

Assim, identificou a necessidade de três tipos de materiais para garantir a acessibilidade da comunicação: a) um glossário; b) um material de apoio ao diagnóstico para o profissional de Saúde; c) um material instrutivo para uso das gestantes. Seu trabalho iniciou pela proposta de um glossário, inicialmente denominado Pré-N(Ayiti). Naquele seu estudo de 2023, foi um pilar inicial para o desenvolvimento e a utilização dos demais materiais. O glossário tornou-se também um elemento muito importante para nova pesquisa de mestrado, iniciada em 2024.

UM GLOSSÁRIO EM PROTÓTIPO

O glossário consiste em um material bilíngue (português e crioulo haitiano), com definições simplificadas e acessíveis. Um profissional de *design* colaborou na produção de uma prévia experimental do glossário, sendo responsável pelo desenvolvimento de todo o conceito visual do material. O formato pretendido do glossário assemelha-se ao de um calendário de mesa impresso, com espiral, o que foi considerado bastante inovador, de fácil uso e com potencial de atualização pela retirada e acréscimo de folhas. Assim, além de visualmente acessível, permite a edição de páginas sem que seja preciso imprimir todo o material novamente, reduzindo-se custos e promovendo a sustentabilidade. Na Figura 1 é possível visualizar um dos verbetes que compõem esse glossário de mesa:

Figura 1 - Verbetes dor nas costas



Fonte: Schneider, 2023, p. 78.

Nessa figura, o verbete é estruturado com destaque para o termo em crioulo haitiano e sua definição, apresentados em fonte maior do que o correspondente em português, visando-se atrair a atenção para a língua materna da gestante e proporcionar maior compreensão. Cada página/verbo indica, no canto inferior esquerdo, a categoria do termo em ambas as línguas, neste caso “Sentòm/Sintomas”.

Outro fator de acessibilidade do material é a sua ludicidade. O lado direito da página é ocupado por uma imagem de caráter autoexplicativo. Ainda, as ilustrações de termos/conceitos buscam retratar sempre mulheres negras. A escolha da fonte do texto e das cores utilizadas também foi criteriosa, visando-se legibilidade, conforto visual e clareza.

O material e os dados coletados associados ao protótipo do glossário atualmente estão recebendo uma série de críticas teórico-metodológicas. Assim, é objeto de uma revisão multinível. Afinal, mesmo se pensarmos somente a função de tornar acessível o atendimento pré-natal às gestantes, vai-se muito além. Isso porque tal recurso pode contribuir para a promoção do letramento em saúde, possibilitando que “as pessoas acessem, compreendam, avaliem e usem informações e serviços, de maneira que promovam e mantenham a boa saúde e o bem-estar para eles mesmos e para os que os cercam” (World Health Organization, 2021, p. 6, tradução nossa). Dessa forma, o Pré-N(Ayiti), além de ser uma proposta de inclusão das gestantes haitianas no atendimento pré-natal, representa, pelo seu caráter didático, a possibilidade de essas gestantes compreenderem as informações, fazer-se entender e ter autonomia para exercer seu direito de acesso à saúde. Também, os profissionais de saúde, expostos aos materiais, podem ampliar os seus conhecimentos sobre as suas pacientes e a sua cultura.

Esses dados e o protótipo¹ do glossário, estando disponíveis publicamente (Schneider, 2023), conforme entendemos, já poderiam dinamizar uma série de atividades de ensino, em diferentes níveis e cenários, o que será mais adiante sugerido e exemplificado.

MATERIAIS DIDÁTICOS PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A correção de fluxo escolar busca regularizar o percurso educacional dos estudantes, especialmente aqueles em situação de distorção idade/série — um fenômeno que reflete atrasos significativos no progresso escolar em relação à idade esperada para o ano cursado. Tradicionalmente associada a fatores como reprovação e abandono escolar, essa questão revela desafios estruturais e culturais do sistema educacional.

Em razão disso, a outra pesquisa de mestrado aqui resumida aborda a necessidade urgente de intervenções pedagógicas que auxiliem a promoção da leitura e da escrita

¹ As páginas concluídas do recurso em fase de protótipo podem ser acessadas digitalmente, disponível em: https://drive.google.com/file/d/1ihm8AqJekrX6FTcNppr3hO4xez2Xsz_/view?usp=sharing. Acesso em: 2 maio 2025.

entre alunos com distorção idade/série (DIS) do Ensino Fundamental. Para essas intervenções, naturalmente, são necessários metodologias de trabalho e materiais de apoio para o professor, como também materiais diferenciados para uso desses estudantes.

Professora de escola pública em Porto Alegre-RS, a autora da pesquisa parte de experiências prévias em projetos de extensão e aproveita práticas docentes durante a sua graduação em Letras. Ela observou, empiricamente, que a falta de habilidades de escrita e leitura desses alunos nos anos iniciais tem um impacto cumulativo. Esse impacto tende a dificultar o progresso acadêmico e amplia as desigualdades educacionais. Também tem verificado que a realidade das turmas em situação de DIS tende a ser agravada pela ausência de materiais pedagógicos inclusivos e pela carência de formação específica dos seus professores e educadores.

Assim, seu projeto foca na criação de materiais didáticos baseados em estratégias de ATT (Finatto, 2022), entendendo que sua linguagem e suas informações devem ser apresentadas de maneira simples, conforme as condições específicas de compreensão dos estudantes dos grupos com DIS. A pesquisa, sendo também experimental, valer-se-á de dados colhidos em turmas de uma escola-amostra. Assim, prevê o aval de experiências de uso para uma base e o desenho de materiais alternativos voltados para professores e alunos. Os materiais estarão focados no desenvolvimento da leitura e da escrita como habilidades fundamentais para a autonomia (Martins, 1994) e na interação social, conforme os pressupostos de Saussure (2006).

Além disso, esse projeto de mestrado busca que um material inicialmente proposto não apenas possa suprir lacunas imediatas, mas também possa servir como um recurso-base, replicável para outros profissionais educadores que enfrentam desafios semelhantes em turmas de correção de fluxo.

Sendo qualitativa-quantitativa, a proposta visa, inicialmente, a seleção e a adaptação de textos que possam dialogar com o contexto dos estudantes. A esses textos, integram-se recursos visuais e algumas ferramentas digitais, e a aplicação de atividades interativas. Os textos adaptados devem favorecer atividades de leitura e produção textual, desenvolvidos de modo que sirvam para consolidar as habilidades. Junto com esses materiais didáticos, colocam-se alternativas para que o ambiente escolar possa ser mais inclusivo e atrativo. A ideia é reduzir a evasão escolar e estimular a participação ativa dos alunos desse segmento.

Além do ideal de disponibilizar digitalmente os materiais criados, o projeto, embora recém-iniciado, já considera a possibilidade de ampliação de diferentes materiais adaptados para toda a rede municipal da cidade de Porto Alegre - RS. Aproximando-se de Bronckart (1997), Koch (2017) e Mayer (2021), o projeto se fundamenta em princípios de aprendizagem significativa e no uso da tecnologia como suporte ao processo educacional. Assim, a proposta almeja transcender ações *ad hoc*, buscando construir uma base sólida para uma educação transformadora, inclusiva e alinhada às demandas contemporâneas.

No tema da educação em pesquisa em questões como ATT e simplificação de recursos para turmas diferenciadas de estudantes, cabe destacar o aproveitamento de resultados dos trabalhos de Silva (2011, 2021). O primeiro tratou de questões sobre vocabulário escrito no Ensino de Jovens e Adultos (EJA), explorando e sugerindo atividades didáticas a partir de um *corpus* formado pelos textos do jornal Diário Gaúcho. Essa é uma publicação de perfil popular muito estimada por trabalhadores e trabalhadoras da periferia de Porto Alegre - RS, e o seu repertório vocabular já abastece, como uma referência de Linguagem Simples, uma série de materiais. O segundo estudo, de 2021, baseado em um *corpus* de redações escolares, abordou aspectos do desenvolvimento do vocabulário escrito de alunos do Ensino Fundamental de duas escolas das redes públicas municipal e estadual no Rio Grande do Sul.

Apesar das condições pedagógicas diferentes, os grupos investigados pela autora - que é também professora de escolas públicas - apresentaram aspectos importantes do repertório lexical e do uso de vocabulários mais ou menos básicos pelos alunos, em suas produções textuais. Na pesquisa de 2021, Silva verificou poucas diferenças entre as palavras usadas entre os jovens estudantes da escola municipal e os que frequentavam a mesma série/ano da escola estadual. Em síntese, seus dados apontam para o esforço dos estudantes e para o seu bom potencial de desenvolvimento de escrita e leitura, em que pesem suas variadas dificuldades. Ambos os estudos (Silva, 2011, 2021), com uma década de intervalo, revelam a inadequação de diferentes materiais didáticos disponíveis voltados para o trabalho escolar com o vocabulário escrito e trazem sugestões e alternativas para os diferentes níveis de ensino de que tratam. Assim, Silva (2021), ao reiterar que a ampliação do escopo do vocabulário escrito dos estudantes é um dos elementos essenciais para melhorar a leitura e a compreensão, destaca a necessidade de uma maior integração entre as pesquisas acadêmicas e as práticas docentes.

SUGESTÕES DE TRABALHOS EM SALA DE AULA

A utilização de Linguagem Simples é um direito garantido ao cidadão pela Lei Federal nº 13.460 de 2017. Conforme o inciso XIV do Art. 5º, é dever dos agentes e prestadores de serviços empregar uma “linguagem simples e compreensível, evitando o uso de siglas, jargões e estrangeirismos.”. Porém, quando buscamos alguma informação confiável em órgãos públicos, muitas vezes encontramos uma linguagem muito complexa e de difícil entendimento. Isso se agrava ainda mais quando buscamos informação em alguma área de especialidade, como a Medicina.

Pensando nisso, e no foco das duas pesquisas antes reunidas, propomos algumas atividades iniciais que motivem diferentes grupos de alunos a praticar simplificações de texto e procedimentos associados ao reconhecimento de dificuldades de entendimento de informações, despertando-os para a importância de uma comunicação acessível. As atividades estão organizadas em dois blocos, de acordo com os focos das duas pesquisas mencionadas.

BLOCO A - INFORMAÇÃO EM SAÚDE

Passo 1: Situação-problema

Por exemplo: Uma gestante haitiana está fazendo seu acompanhamento pré-natal no posto de saúde de sua comunidade. Durante uma consulta com a enfermeira, esta disse que a paciente acabou desenvolvendo diabetes gestacional. A gestante estava sozinha na consulta, mas entende um pouco de português, pois já mora há três anos no Brasil. Apesar da enfermeira ter explicado o que é diabetes gestacional e discorrido sobre os riscos e também os cuidados que a gestante deveria ter, esta não entendeu muito bem toda a informação passada. Muito preocupada, quando chegou em casa, a gestante buscou mais informações na *internet* para entender a sua condição. Durante a sua pesquisa, deparou-se com o *site* do Ministério da Saúde, mas continuou sem compreender a informação ali presente.

Passo 2: Análise da situação-problema

Nesta etapa, pode-se pensar coletivamente em possíveis “complicadores” que levaram a não compreensão da informação. Neste tópico, pode-se discutir sobre:

- a) a forma como a enfermeira abordou ou poderia ter abordado o tema;
- b) o nível de proficiência e letramento da gestante;
- c) os motivos pelos quais esse tipo de informação se torna difícil de compreender;
- d) a forma como se apresentam as informações na internet;
- e) os riscos durante a busca de informações na internet;
- f) o que pode acontecer se a gestante não compreender essa informação;
- g) o que pode ser feito para ajudá-la a compreender.

Passo 3: Verificar como aparecem as informações no *site* do Ministério da Saúde

A seguir, apresentamos um excerto do que a gestante poderia ter encontrado em sua busca:

Diabetes gestacional

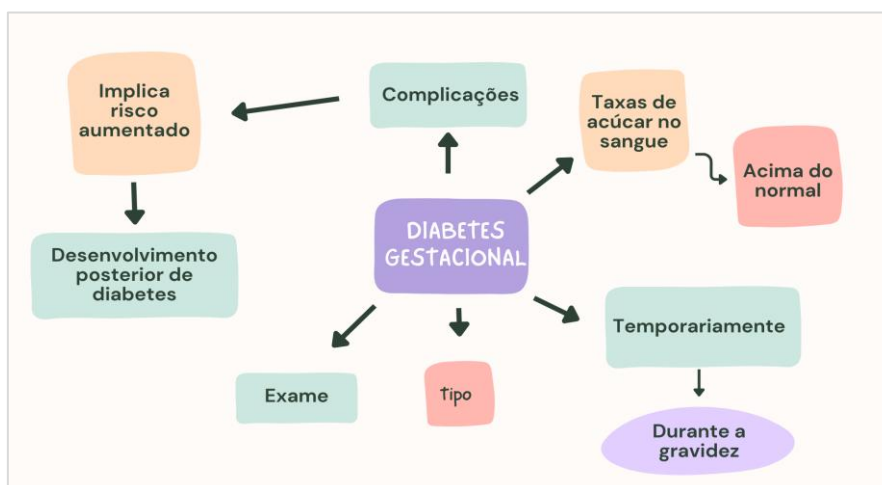
Ocorre temporariamente durante a gravidez. As taxas de açúcar no sangue ficam acima do normal, mas ainda abaixo do valor para ser classificada como diabetes tipo 2.

Toda gestante deve fazer o exame de diabetes, regularmente, durante o pré-natal. Mulheres com a doença têm maior risco de complicações durante a gravidez e o parto.

Esse tipo de diabetes afeta entre 2 e 4% de todas as gestantes e implica risco aumentado do desenvolvimento posterior de diabetes para a mãe e o bebê.

Passo 4: Leitura e análise do texto

Nesta etapa, a partir da leitura do texto, realiza-se a identificação de informações que podem ser úteis no entendimento (termos, palavras complexas) e as colocamos em forma de mapa mental. Por exemplo:



Fonte: Acervo das autoras.

Passo 5: O que pode ser feito para tornar essa informação acessível?

Neste momento, pode-se retomar o passo 2 desta atividade. Pode-se refletir sobre o que complica a compreensão da informação e quais podem ser as estratégias para torná-la mais acessível.

Possíveis sugestões podem ser:

- a) substituir termos por palavras mais populares ou então adicionar explicações simplificadas;
- b) substituir palavras/expressões complexas por outras mais simples;
- c) utilizar imagens que elucidam a informação;
- d) evitar uso de frases muito longas;
- e) evitar uso excessivo de pronomes;
- f) evitar uso de voz passiva etc.

Passo 6: Reescrita

Para finalizar a atividade e colocar em prática o que foi discutido até o momento, propomos aos alunos que criem uma apresentação acessível para a informação. Isto deve ser feito levando em consideração o perfil da gestante, de forma a ajudá-la a compreender o que é diabetes gestacional.

Outras considerações

A tradução para o crioulo haitiano pode ou não ser trabalhada nesta atividade. Se, na turma, houver algum aluno haitiano, este pode ajudar nesta tarefa. Além disso, a atividade pode ser estendida para outras línguas e até para outras áreas de conhecimento, a depender da realidade de cada turma. Também, pode-se trabalhar com mais de uma situação-problema para aumentar o número de termos e palavras complexas a serem trabalhadas.

Tema: As línguas faladas no Haiti - sugestão de atividade prática

I) Contextualização Simples e Visual

Objetivo: Apresentar informações básicas sobre as línguas haitianas de forma clara e visual.

Como fazer:

- (1) Preparar um quadro comparativo com duas colunas: *Crioulo Haitiano* e *Francês*.
- (2) Usar linguagem simples: a) O Crioulo é a língua mais falada no Haiti, usada no dia a dia por quase toda a população e b) O Francês é a língua oficial e é usada em documentos, escolas e negócios.
- (3) Incluir imagens e mapas do Haiti para situar os alunos.

II) Leituras Acessíveis

(1) Texto simplificado: “Você sabia que no Haiti se falam duas línguas principais? O Crioulo Haitiano é a língua que quase todos usam para conversar no dia a dia. Já o Francês é usado em escolas e para escrever documentos importantes. O Crioulo mistura palavras do Francês com outras línguas africanas.”

(2) Atividade de leitura: a) Ler o texto com os alunos, destacando palavras novas.
b) Fazer pausas para explicar termos como “língua oficial” ou “documentos importantes”.

III) Comparação com o Brasil

Objetivo: Relacionar o conteúdo ao cotidiano do aluno.

Exemplo: “No Haiti, as pessoas falam Crioulo e Francês. Aqui no Brasil, falamos Português. Imagine se no Brasil tivéssemos outra língua além do Português, usada em escolas e documentos. Como seria? Escreva ou desenhe como as pessoas poderiam se comunicar.”

IV) Recursos Multimodais

- 1) Mostrar um vídeo curto sobre o Haiti (com legendas simples).
- 2) Reproduzir áudios de falantes de Crioulo e Francês para que os alunos percebam as diferenças na fala.

V) Produção Textual “Criando uma Campanha sobre as Línguas do Haiti”

Imagine que você foi convidado(a) para criar uma publicidade sobre as línguas faladas no Haiti para ajudar pessoas no Brasil a entenderem a importância do Crioulo Haitiano e do Francês no país.

1) Título: Dê um nome para sua campanha de publicidade, como “Duas Línguas, Um País”.

2) Mensagem principal: Escreva uma frase explicando por que é importante conhecer as línguas faladas no Haiti.

3) Forma de divulgação: Escolha um formato para a campanha - cartaz, texto para redes sociais, folheto - (o professor deve levar exemplos de cada formato) e escreva a sua ideia como se fosse apresentá-la para outras pessoas.

Exemplos de direcionamento por parte do professor:

a) Escrever um texto simples que explique como o Crioulo Haitiano une o povo e por que o Francês é usado em situações formais.

b) Incluir exemplos de palavras em Crioulo ou expressões simples que possam ser interessantes para brasileiros conhecerem.

c) Concluir sugerindo como as pessoas podem valorizar e respeitar as diferentes formas de falar.

Essas atividades podem conectar os alunos ao tema das diferentes línguas que podem compor um país, por meio da criação de uma produção prática e comunicativa. No conjunto ou em partes, podem incentivar a reflexão sobre a importância da diversidade linguística, dialogar com a realidade sociocultural dos haitianos e desenvolver habilidades de escrita e criatividade.

BLOCO B – PROTÓTIPO DE UM RECURSO PARA USO DE PROFESSORES QUE ATENDEM ALUNOS EM SITUAÇÃO DE DISTORÇÃO IDADE/SÉRIE (DIS)

Dado que a ATT “é uma condição que corresponde ao ideal de bom funcionamento do texto, capaz de prever e de acolher diferentes tipos de leitores, conforme suas necessidades e condições” (Finatto, 2022, p. 23), é preciso, obviamente, pensar em recursos e dinâmicas de trabalho que se adaptem ao contexto desses alunos envolvidos em diferentes cenários de ensino-aprendizagem.

Conhecer mais sobre a realidade e saberes prévios dos alunos com DIS é essencial para o desenvolvimento de atividades eficientes. Assim, nada melhor do que conseguir “se colocar” no lugar deste educando. E o contato com essa situação – seja pela bibliografia, seja pela prática em estágios ou bolsas de iniciação à docência, deveria começar ainda na universidade. Afinal, o processo de formação do professor necessita contemplar os mais variados contextos.

Nesse cenário, a pesquisa trará propostas de atividades de análise e reescrita de textos com foco em ATT, voltadas para os professores. Junto a isso, há as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que prioriza a equidade e a inclusão no ensino, considerando que “os sistemas e redes de ensino e as instituições escolares

devem se planejar com um claro foco na equidade, que pressupõe reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes” (Brasil, 2017). Dessa forma, as atividades a serem desenhadas buscarão contribuir também com a formação de educadores. Assim, a seguir, vejamos o desenho inicial de uma possível atividade e/ou unidade de ensino voltada para professores de Português e/ou Linguagens e que também poderia ser utilizada para estudantes de Letras em suas experiências de preparação para estágios de docência e práticas de ensino em língua portuguesa.

Análise e Reescrita de Textos Didáticos com Foco na ATT

Objetivo: Desenvolver habilidades para adaptar textos didáticos, tornando-os mais acessíveis a alunos com distorção idade/série (DIS), considerando seus níveis de letramento e repertório vocabular.

Etapas:

1. Discussão Inicial

a) Tópico para reflexão: “Quais barreiras textuais e terminológicas os alunos com distorção idade/série tendem a enfrentar no cotidiano escolar quando realizam exercícios e atividades de aula?”

(I) Apresentar e discutir exemplos de possíveis dificuldades como: não familiaridade com determinados gêneros textuais e literários; falta de proficiência em escrita e leitura e letramentos linguísticos defasados; dificuldades com vocabulário complexo; dificuldade de lidar com a interpretação de construções sintáticas extensas e com o entendimento de termos técnicos, especialmente terminologia gramatical e linguística, com ou sem alguma contextualização.

(II) Estimular os professores que já atendem alunos com DIS e os futuros estagiários a compartilharem suas experiências ou percepções sobre o tema.

2. Leitura e Análise de Texto

a) Entregar uma atividade de aula – um exercício focado em identificação de vocabulário – associado a um trecho de um texto informativo – como uma notícia de jornal – ou a um texto literário de perfil semelhante aos utilizados nos materiais didáticos do Ensino Fundamental.

b) Tarefa 1:

(I) Identificar a adequação do comando do exercício e do seu todo em termos de objetivos a alcançar em meio a uma unidade maior;

(II) identificar trechos ou expressões contidas no texto associado à identificação do vocabulário que podem apresentar barreiras textuais ou terminológicas, marcando:

- i) palavras ou expressões possivelmente desconhecidas ou de uso pouco frequente por parte dos alunos de turmas com DIS;
- ii) períodos muito longos ou com estruturas sintáticas que podem ser complexas para o entendimento dos alunos;
- III) Propor pontos para inserir explicações ou elementos que possam facilitar a compreensão.

c) Tarefa 2: Reescrita Acessível

(I) reescrever o comando do exercício e o texto em foco, aplicando estratégias para torná-lo mais acessível ou de acordo com as condições dos alunos com DIS:

- i) Simplificar o vocabulário do comando da atividade e do texto de trabalho, utilizando termos mais comuns ou explicando termos complexos.
- ii) Dividir frases longas em períodos curtos e objetivos.
- iii) Adicionar exemplos ou contextos que facilitem a compreensão de conceitos.
- iv) Incluir notas ou glossários quando necessário, mas garantindo que o texto principal seja autossuficiente.
- v) Pensar em recursos visuais que possam facilitar o entendimento por parte do público-alvo. Contudo, deve-se ter cuidado para não “infantilizar” o material.

3. Apresentação e retorno

- a) Cada grupo ou participante compartilha as adaptações feitas ao exercício.
- b) O mediador promove uma discussão com base em algumas perguntas, tais como:

- (I) O texto de trabalho adaptado mantém a essência do conteúdo original?
- (II) As mudanças tornam o texto mais compreensível para o público-alvo?
- (III) O que mais poderia ter sido adaptado ou o que foi pensado seria suficiente para um possível entendimento?

4. Produto Final

Um exercício especialmente formatado para uma atividade em aula de português acessível, adaptado para uso de alunos com DIS, que poderá servir de base e referência prática para futuras situações de ensino/aprendizagem.

Recursos

- a) Material didático sobre ensino de vocabulário associado à leitura de texto, entregue fotocopiado/impresso.
- b) Quadro branco e/ou projetor para os grupos apresentarem e discutirem o material do exercício entregue e sistematizar as discussões e adaptações propostas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS E PERSPECTIVAS

Este capítulo buscou expor dois trabalhos de pesquisa em andamento, recém-iniciados, associados ao tema da ATT. Ambos têm origem na percepção de suas autoras sobre diferentes problemas concretos observados nos cenários da educação e do atendimento em saúde, levantando situações que carecem de cuidados e atenção.

No campo da atenção à saúde, a realidade dos migrantes precisa ser notada. Os prejuízos com a veiculação inadequada de informação e não compreensão de orientações médicas são incalculáveis e podem ser trágicos. Na seara da educação, lidando-se com alunos com DIS do Ensino Fundamental de escolas públicas, é preciso reunir algumas teorias, propostas pedagógicas inclusivas e qualificar as práticas e os recursos para apoio aos docentes. Linguagem simples, comunicação inclusiva e acessibilidades emolduram as duas pesquisas.

A proposta de criação de materiais acessíveis, sejam glossários bilíngues ou recursos didáticos adaptados, mostra como a interação entre pesquisa acadêmica e práticas sociais é fundamental para transformar realidades. Preparar futuros professores e agentes de diferentes áreas para que saibam identificar e superar barreiras linguísticas, textuais e terminológicas pode ser essencial para consolidar práticas mais democráticas e eficazes de ensino e comunicação. O ensino, nesse contexto, deve ser entendido não apenas como uma transmissão de conteúdos, mas como uma prática de construção de conhecimentos acessível a todos e construída entre todos os envolvidos nos cenários das diversas aprendizagens, permitindo que qualquer indivíduo, independentemente de sua origem, condições ou contexto social, tenha oportunidades de compreender, aprender e interagir.

Por fim, vale dizer que projetos de mestrado e seus desdobramentos descritos neste capítulo, ainda que bastante voltados apenas para questões do léxico e dos vocabulários, devem ser percebidos como ideias de caminhos possíveis. Esperamos que o que foi relatado, em que pese a singeleza natural dos trabalhos recém-iniciados, possa inspirar outras pesquisas, motive outras práticas e que as críticas que suscitam possam nos ajudar a construir uma sociedade mais igualitária e acessível.

REFERÊNCIAS

- BEVILACQUA, Cleci R; SALES, Denise R. de, SILVA, Márcia Moura; REUILLARD, Patrícia Chittoni; LOGUERCIO, Sandra Dias. **Como elaborar um dicionário especializado?** A experiência do Grupo TermiSul, Porto Alegre: Zouk, 2023. Disponível em: <https://www.editorazouk.com.br/pd-95a553--e-book-como-elaborar-um-dicionario>. Acesso em: 11 jan. 2025.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular:** Educação Infantil e Ensino Fundamental. Versão final. Brasília: MEC, 2018.
- BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos:** por um interacionismo sócio-discursivo. Trad. Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. São Paulo: Educ, 1999.
- CAVALCANTI, Leonardo *et al.* As dinâmicas migratórias nas macrorregiões do Brasil. *In:* Relatório Anual 2024. **Observatório das Migrações Internacionais;** Ministério da Justiça e Segurança Pública. Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília, DF: OBMigra, 2024.
- FINATTO, Maria José Bocorny. Acessibilidade textual e terminológica: o que é isso? *In:* FINATTO, Maria José Bocorny Finatto; PARAGUASSU, Liana Braga. (Orgs). **Acessibilidade textual e terminológica.** Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia: Edufu, 2022, p. 16-40.
- FINATTO, Maria José Bocorny. PARAGUASSU, Liana Braga. **Acessibilidade textual e terminológica.** Uberlândia: Edufu, 2022.
- KOCH, Ingedore. Autoria de material digital: possibilidades de protagonismo na ação docente. *In:* MEC/CAPES/UAB. **Mídias na Educação:** a pedagogia e a tecnologia subjacentes. Porto Alegre: Editora Evangraf, 2017.
- MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura?** São Paulo: Brasiliense, 1994.
- MAYER, Richard. **Multimedia learning.** New York: Cambridge University Press, 2021.
- SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral.** São Paulo: Cultrix, 2006.
- SCHNEIDER, Mônica Daiane. **Comunicação entre profissionais de saúde pré-natal e gestantes haitianas: proposta de recurso linguístico-terminológico acessível.** Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Feliz, 2023.
- SCHNEIDER, Mônica Daiane. MONZÓN, Andrea Jessica Borges. Proposta de um recurso linguístico-terminológico acessível para comunicação entre profissionais de saúde pré-natal e gestantes haitianas. *In:* SANTIAGO, Márcio Sales. BON, Gabriela (Orgs.). Livro de Resumos. **Terminologia no mundo pós-pandemia:** desafios para a Ibero-América. Rede Ibero-Americana de Terminologia (RITerm). Natal: EDUFRN, 2024, p. 152-153.
- SILVA, Bruna Rodrigues da. A riqueza do vocabulário: redações do ensino fundamental de escolas públicas. *In:* FINATTO, Maria José Bocorny Finatto; PARAGUASSU, Liana Braga (orgs). **Acessibilidade textual e terminológica.** Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia: EDUFU, 2022, p.107-137.
- SILVA, Bruna Rodrigues da. **Ensino de vocabulário no Ensino de Jovens e Adultos (EJA):** atividades a partir do corpus do jornal Diário Gaúcho. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura em Letras). Instituto de Letras da UFRGS, Porto Alegre: UFRGS, 2011.
- WHO, World Health Organization. **Health promotion glossary of terms 2021.** Geneva, 2021. Disponível em: <https://www.who.int/publications/i/item/9789240038349>. Acesso em: 26 dez. 2024.

CAPÍTULO 10

A LITERATURA INFANTIL E AS PRÁTICAS DOCENTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

*Micheli Braga Gomes
Tatiane Castro dos Santos*

A literatura Infantil é considerada uma ferramenta importante para construção do conhecimento do sujeito, já que possibilita o despertar para as coisas do mundo à sua volta. Além disso, a literatura pode proporcionar prazer a seus leitores, influenciando no desenvolvimento social, emocional e cognitivo deste.

Neste capítulo, explanamos sobre a literatura infantil sob a perspectiva da prática dos professores na Educação Infantil. Tal estudo sobre a temática possui relevância nos campos pessoal, social e acadêmico. A relevância pessoal está ligada às experiências profissionais da autora, uma vez que está atualmente na regência da Educação Infantil, buscando refletir sobre suas práxis, principalmente no contexto da Literatura Infantil, preocupando-se com os seus efeitos nas experiências desenvolvidas diariamente nas salas de aulas com as crianças pequenas de quatro e cinco anos de idade.

Quanto à contribuição social, o estudo traz elementos importantes sobre a Literatura Infantil e desenvolvimento da criança, que podem responder a questões básicas da sociedade referentes à formação de leitores. E, quanto ao campo acadêmico, contribui para a ampliação de conhecimento a respeito da temática, tanto para pesquisadores da área como para professores da Educação Básica, no seguimento da Educação Infantil.

Assim, torna-se relevante um levantamento de dados sobre a prática pedagógica e a literatura Infantil, a fim de que as informações cheguem ao público, ou seja, os professores da Educação Infantil. Isso porque, no processo de produção de conhecimento, é interessante a existência de um estudo sobre a temática e que se aproxime da realidade desses professores. No meio acadêmico há produções científicas como artigos, dissertações e teses, mas no cotidiano desses profissionais são realizados minicursos, formações continuadas, cursos aperfeiçoamento, que podem proporcionar o encontro dos professores com esses estudos. Assim perguntamo-nos: como as pesquisas têm discutido o trabalho com a literatura na prática pedagógica do professor da Educação Infantil?

Em decorrência ao problema destacado acima, este artigo tem por objetivo realizar uma Revisão Sistemática da Literatura (RSL) de pesquisas que retratem como objeto de estudo a Literatura Infantil relacionada a prática dos professores na Educação Infantil, no recorte temporal dos últimos cinco anos; pesquisas essas disponíveis na Base Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Repositório Científicos de Acesso Aberto de Portugal (RCAAP).

A LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil, ao longo dos anos tem passado por mudanças em seu contexto legal e conceitual. Atualmente, segue orientações da Lei de Diretrizes e Bases; Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil; Diretrizes Curriculares da Educação Infantil e a BNCC, que destacam uma concepção de criança, infância e Educação Infantil.

A BNCC da Educação Infantil é composta por campos de experiências, sendo eles: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; e Espaço, tempo, quantidades, relações e transformações.

No campo Escuta, fala, pensamento e imaginação, nota-se a preocupação com a cultura oral e escrita na Educação Infantil, na qual a interação e brincadeira possam enriquecer o vocabulário das crianças e sua compreensão de mundo. Vejamos alguns de seus objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses):

(EI03EF03) Escolher e folhear livros, procurando orientar-se por temas e ilustrações e tentando identificar palavras conhecidas.

(EI03EF04) Recontar histórias ouvidas e planejar coletivamente roteiros de vídeos e de encenações, definindo os contextos, os personagens, a estrutura da história.

(EI03EF05) Recontar histórias ouvidas para produção de reconto escrito, tendo o professor como escriba. [...]

(EI03EF07) Levantar hipóteses sobre gêneros textuais veiculados em portadores conhecidos, recorrendo a estratégias de observação gráfica e/ou de leitura.

(EI03EF08) Selecionar livros e textos de gêneros conhecidos para a leitura de um adulto e/ou para sua própria leitura (partindo de seu repertório sobre esses textos, como a recuperação pela memória, pela leitura das ilustrações etc.).

(EI03EF09) Levantar hipóteses em relação à linguagem escrita, realizando registros de palavras e textos, por meio de escrita espontânea (Brasil, 2017).

Nota-se que, nos objetivos referenciados, a criança necessita de experiências que envolvem a leitura, a literatura infantil, o manuseio de livros. Como também devem participar de momentos de protagonismo quanto a suas compreensões acerca das leituras ouvidas, considerando suas próprias vivências e entendimentos.

A Educação Infantil é o primeiro segmento da educação básica, tornando-se o primeiro contato da criança com o ambiente escolarizado, local este em que a criança deve ser considerada como um sujeito histórico e de direitos, que carece de interações e relações sociais atreladas a práticas cotidianas, com a finalidade de construir sua identidade coletiva e pessoal através do brincar, do imaginar, fantasiar a partir de histórias etc:

As aventuras e as experiências literárias são, portanto, imprescindíveis às práticas pedagógicas no contexto da Educação Infantil, assegurando às crianças a oportunidade de vivência da dimensão estética que é propiciada nas obras literárias (Menezes, 2021, p. 78).

As experiências literárias imergem as crianças em diferentes linguagens que permitem o domínio da oralidade, da musicalidade, da dramatização e do convívio com novos gêneros textuais orais e escritos.

Nas creches e pré-escolas há crianças bem pequenas e pequenas, nomenclaturas dadas pela BNCC, que afirma que a criança tem interesse pela cultura escrita ao se familiarizar com os textos tanto em seu ambiente familiar como no escolar, por isso

é preciso assegurar que a literatura infantil esteja presente no cotidiano escolar das crianças e, ao mesmo tempo, é necessário refletir sobre os modos como as relações entre as crianças e os livros literários ocorrem nesse ambiente, buscando garantir o respeito às suas características fundamentais, especialmente às possibilidades de imaginação, criatividade, interação e dialogismo (Menezes, 2021, p. 83).

Experiências com a Literatura Infantil colaboram para o desenvolvimento do gosto pela leitura, proporcionando à geração de pequenos leitores o desenvolvimento do desejo de ler. E na Educação Infantil a criança inicia esse contato quando se depara com diferentes gêneros literários e os reproduzem, seja pela oralidade, seja por ilustrações ou pela construção das hipóteses de escrita (BNCC, 2017).

A leitura de fruição é algo que foi se perdendo na sociedade, perda atribuída, em parte, aos muitos afazeres dos sujeitos, e este tipo de leitura acentua a formação de sujeitos mais reflexivos e de conhecimentos amplos. Por isso, a importância da Literatura Infantil na infância, pois ela “permite o contato com o mundo; por meio da palavra do outro, recria acontecimentos do cotidiano, da realidade social, de sorte que, em seus enunciados, a criança se depara com diferentes conflitos” (Silva; Silva, 2019).

Coutinho (1978) e Quiceno (2020) conceituam a Literatura Infantil em duas visões, sendo uma delas o caráter estético, ou seja, a valorização da escrita como arte com as palavras. Já a segunda visão trata da Literatura Infantil como algo que deve ser simples para compreensão de seus leitores.

Para Coutinho (1978),

A literatura é um fenômeno estético. É uma arte, a arte da palavra. Não visa a informar, ensinar, doutrinar, pregar. Documentar. Acidentalmente, secundariamente, ela pode fazer isso, pode conter histórias, filosofias, ciências, religião etc., porém transformando esse material em estético (Coutinho, 1978, p. 131).

Quiceno (2020), por sua vez, afirma que,

A Literatura Infantil caracteriza-se por sua linguagem simples e por suas expressões fáceis de compreender, com o fim de fomentar no seu público um espírito criador ao mesmo tempo em que ajuda com seu imaginário, bases para o desenvolvimento integral: cognitivo e sociocultural, seus temas divertidos, assombrosos se convertem em uma ferramenta lúdica, cultural e educativa para desenvolver a interpretação e significação das leituras (Quiceno, 2020, p. 8).

Considerando os autores supracitados, vemos que suas visões divergem quanto à finalidade da Literatura Infantil, mas, indiscutivelmente, ela assumiu diversas funções ao longo dos séculos, demandada pelos objetivos de cada época.

PRÁTICAS DOCENTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Os professores da Educação Infantil são profissionais licenciados em Pedagogia que, ao longo da formação acadêmica, percorrem os caminhos da teoria e da prática, a partir de disciplinas nos contextos: ensino, currículo, prática docente etc.

Ao chegarem ao espaço da Educação Infantil, muitos sentem a sensação de inexperiência com o campo da prática, questionando-se como fazer e qual seria a fórmula certa para o desenvolvimento das crianças.

Muitas vezes esse profissional desconhece todas as possibilidades positivas que a literatura Infantil apresenta para as crianças nas creches e pré-escolas, sendo necessária

a formação continuada dos profissionais de Educação Infantil, que visam à literatura infantil como possibilidade de ações pedagógicas em salas de aula, que deixam, de lado, métodos fragmentados e permitem que os alunos sejam sujeitos e construtores do conhecimento (Santos, 2021, p. 57).

Desfrutando de tal conhecimento, o professor poderá aperfeiçoar suas práticas associando sua formação inicial com a continuada, refletindo sobre o ambiente ao qual pertence, os sujeitos envolvidos, as necessidades a serem supridas e a construção da identidade das crianças enquanto leitores.

O papel do professor na Educação Infantil é mediar o conhecimento para as crianças. Mas isso não é algo pronto, requerendo dele um pensamento reflexivo e crítico, uma vez que o

planejamento e reflexão sobre sua prática, levando em consideração a organização de um ambiente acolhedor e estimulante à leitura, a seleção de bons livros e boas histórias e planejamento da própria atividade de leitura (como o texto será lido, que perguntas poderão ser exploradas em uma possível conversa sobre o texto etc.) (Bezerra, 2020, p. 41).

O estímulo à leitura é complexo, visto que devemos nos atentar ao público-alvo, aos interesses, aos livros que tenham qualidade textual/temática/gráfica e oportunizar experiências nas quais as crianças exercitem a oralidade por meio de recontos, dramatização, roda de leitura etc.

Conceição (2023), em sua dissertação de mestrado, discutiu sobre os desafios e a importância dos processos formativos do professor da Educação Infantil para a formação de leitores na primeira infância. Ela enfatiza que

é importante que o professor de Educação Infantil proporcione e valorize essas experiências artísticas com a linguagem da literatura, tornando-as ricas para que colaborem para a construção de significados para as crianças, já que a imaginação, depende da experiência. O professor que lê para as crianças, pode ao longo da Educação Infantil colaborar para a construção do gosto pela leitura, uma vez que a literatura infantil abre possibilidades de “mergulhar” em novos universos, conhecer diferentes culturas, ampliar vocabulário, estimular a curiosidade, suscitar o imaginário, enfrentar sentimentos, entre muitas outras coisas (Conceição, 2023, p. 41).

Junto a esse pensamento, devemos acreditar na relevância de experiências planejadas para a construção da leitura de fruição. E como a autora afirma, a Literatura pode ajudar a criança superar seus traumas e ressignificar conceitos adquiridos pela sua convivência com outros. “Nesse sentido, a aproximação da literatura na rotina da pré-escola pode enriquecer as experiências infantis proporcionando o desenvolvimento psíquico e a formação do pequeno leitor” (Sanchez, 2023, p. 102).

METODOLOGIA

Neste estudo realizamos uma revisão sistemática de literatura – RSL (Melo; Pessoa; Rameh; Brandão, 2023), uma ferramenta de busca de referências de pesquisas importantes em uma determinada área, por meio de estratégias de buscas elegendo palavras-chave, dados bibliográficos, bases de dados e critérios de inclusão e exclusão, na área de pesquisa pretendida.

A RSL permite-nos investigar eventos pontuais em diferentes estudos como artigos, dissertações, teses, capítulos de livros etc. Suas propriedades estendem os saberes empíricos, teóricos e acadêmicos mediante os dados obtidos e discussões a partir desses dados. Os autores citados também complementam que

A revisão sistemática de literatura (RSL) “surge” como uma metodologia que visa trazer a tendência à imparcialidade e reprodutividade por meio de protocolos descritos que visam responder um questionamento específico do pesquisador e que irá nortear toda a pesquisa da RSL (Melo; Pessoa; Rameh; Brandão, 2023, p. 3).

Corroborando com os autores podemos esclarecer que a RSL requer que o pesquisador realize um *checklist* com os protocolos que atendem a sua problemática e objetivos.

A coleta de dados desta pesquisa ocorreu no mês de setembro de 2024, na base de dados Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (DBTD) que, em seu site, dispõe cerca de 672.535 dissertações e 253.428 teses publicados, envolvendo cerca de 147 instituições de ensino. Também na base internacional de dados denominada Repositório Científicos de Acesso Aberto de Portugal (RCAAP), que dispõe 819.300 dissertações de mestrado e 228.506 teses de doutorado.

A pesquisa apresenta os seguintes descritores em suas palavras-chave: *Literatura Infantil, Educação Infantil e Prática Pedagógica do Professor de Educação Infantil*, com o recorte temporal de cinco anos (2019-2023), atentando-se a uma busca avançada no próprio site, com o foco nos resumos dos estudos publicados. Após a aplicação desses descritores, foram obtidos, na DBTD, 223 estudos, tanto em instituições públicas como privadas, em todo o Brasil; e 25 estudos em instituições públicas e privadas, em âmbitos nacional e internacional, na base RCAAP. Observemos as tabelas 1 e 2 a seguir, com os dados iniciais, segundo esses descritores na base DBTD e na base RCAAP:

Tabela 1 - Quantidade de Publicações de Dissertações por Instituição – BDTD (2019-2023)

Instituição por Sigla	Quantidade	Instituição por Sigla	Quantidade	Instituição por Sigla	Quantidade
UFRRJ	48	UFSM	4	IBICT	1
UNESP	19	UNICAMP	3	UNISANTOS	1
UNIFESP	8	UFCG	3	UEL	1
UFPR	7	UFG	3	UEPG	1
UnB	7	UFMT	3	UFGD	1
UNIOESTE	6	UFMS	3	UNILA	1
UFLA	6	UFRGS	3	UFAL	1
UFMG	6	UNINTER	2	UFU	1
UFSCAR	6	KROTON	2	UFOP	1
PUC-SP	5	PUC-CAMPINAS	2	UFABC	1
UFBA	5	PUC-GO	2	UNIPAMPA	1
UFPB	5	UEG	2	UFPA	1
UFRN	5	UFF	2	UFN	1
USP	5	UFRPE	2	UNILASALLE	1
CUB	4	UFSC	2	UTFPR	1
UNICSUL	4	UFRJ	2	UPF	1
UEPB	4	UNINOVE	2	UNEB	1
UFJF	4	UCS	2	UNOESTE	1
UFPE	4	UERJ	2	FGV	1
Total 223					

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Tabela 2 - Quantidade de Publicações de Dissertações por Instituição – RCAAP (2019-2023)

Quantitativo de publicações – RCAAP (2019-2023)	
UNESP	6
PUC-CAMPINAS	4
UFMS	3
UNINOVE	2
UFPR	2
FGV	1
UEPB	1
UNIPAMPA	1
IPCB	1
UNIVERSIDADE DOS AÇORES	1
UNIVERSIDADE DE ÉVORA	1
UNINTER	1
UFT	1
Total	25

Fonte: Dados da pesquisa.

O intuito deste capítulo, explicitado anteriormente, é analisar, por meio da RSL, os estudos publicados que têm como objeto a Literatura Infantil e a sua relação com as práticas dos professores da Educação Infantil. Nesse sentido, foram estabelecidos alguns critérios de inclusão e exclusão de trabalhos, a fim de delimitar os trabalhos de modo específico. O quadro a seguir apresenta esses critérios:

Quadro 1 - Quadro de Critérios de Escolha dos Trabalhos

Inclusão	Exclusão
<ol style="list-style-type: none"> 1. Estudos e pesquisas em nível de mestrado sobre Literatura e as práticas do professor da Educação Infantil no Brasil; 2. Estudos empíricos realizados em Educação Infantil, em que abordem a Literatura e as práticas do professor da Educação Infantil no Brasil; 3. Dissertações disponíveis online na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. 4. Dissertações de Programas de Pós-Graduação (<i>stricto sensu</i> e profissional). 5. Estudos concluídos nos últimos cinco anos. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Estudos em nível de graduação, pós-graduação lato senso, teses de doutorado ou artigos científicos; 2. Estudos que não abordem literatura, ou educação infantil, ou práticas de professores. 3. Estudos que abordem outros níveis da Educação Básica ou superior.

Fonte: Dados da pesquisa.

Com a aplicação desses critérios de inclusão e exclusão, foram obtidos apenas 27 trabalhos, ou seja, 22 dissertações na DBTD e 5 dissertações na base internacional RCAAP. Há uma concentração de trabalhos em outras áreas de conhecimentos, pois uns focavam na literatura infantil, porém em outras segmentos da educação básica, já outros centravam-se em outros elementos como linguística, linguagem, alfabetização etc. Todos os dados foram registrados no diário de campo da pesquisa.

RESULTADOS

Esta seção apresenta todos os aspectos relevantes obtidos por meio dos dados coletados nas bases BDTD e RCAAP a partir da RSL. Detalharemos, inicialmente, os dados da BDTD e, em seguida, os dados RCAAP.

Com os dados da BDTD, o primeiro aspecto notado foi a quantidade de instituições em todas as regiões do Brasil, em que houve publicações de dissertações, conforme apresentado na Tabela 3:

Tabela 3 - Quantitativo de instituições com publicações de dissertações por região brasileira.

Quantitativo de instituições: dissertações por região brasileira - BDTD (2019-2023)	
Norte	1
Nordeste	8
Centro-Oeste	8
Sudeste	25
Sul	13
Total	57

Fonte: Dados da pesquisa.

Constatou-se que os 223 trabalhos publicados estão distribuídos em cerca de 57 instituições, públicas e privadas, no Brasil. A região com o maior número de publicações foi o Sudeste, com 25 instituições envolvidas. Por outro lado, a região Norte apresentou apenas uma instituição, com um único trabalho publicado.

O segundo aspecto identificado, com base nos descritores utilizados, refere-se às áreas do conhecimento conforme a classificação do CNPq. A partir da análise dos 223

trabalhos, observou-se que não há predominância de uma única área específica, mas sim a presença de um conjunto diverso de pesquisas que, em sua maioria, se distanciam do interesse deste estudo. A Tabela 4, a seguir, apresenta essa distribuição:

Tabela 4 - Publicações de Dissertações: áreas de conhecimento CNPq

Publicações de dissertações por área de conhecimento CNPq	
Educação	58
Letras/Linguagens e letramento	10
Ensino e aprendizagem	5
Currículo	2
Literatura/ literatura brasileira	2
Outras	146
Total	223

Fonte: Dados da pesquisa.

Considerando as áreas de interesse desta pesquisa, observa-se que, dos 223 trabalhos analisados, cerca de 58 trabalhos se concentram na área de Educação, segundo a classificação do CNPq. Dos 146 trabalhos classificados como “outros” distribuem-se entre áreas da Saúde, com suas respectivas linhas de pesquisa, e Artes, também com diferentes enfoques investigativos.

Com os descritores e critérios de inclusão e exclusão aplicados, os dados obtidos foram apenas 22 trabalhos relacionados diretamente à temática desta pesquisa na base BDTD, conforme apresentado na Tabela 5.

Tabela 5 - Quantidade de Trabalhos Selecionados - BDTD (2019-2023)

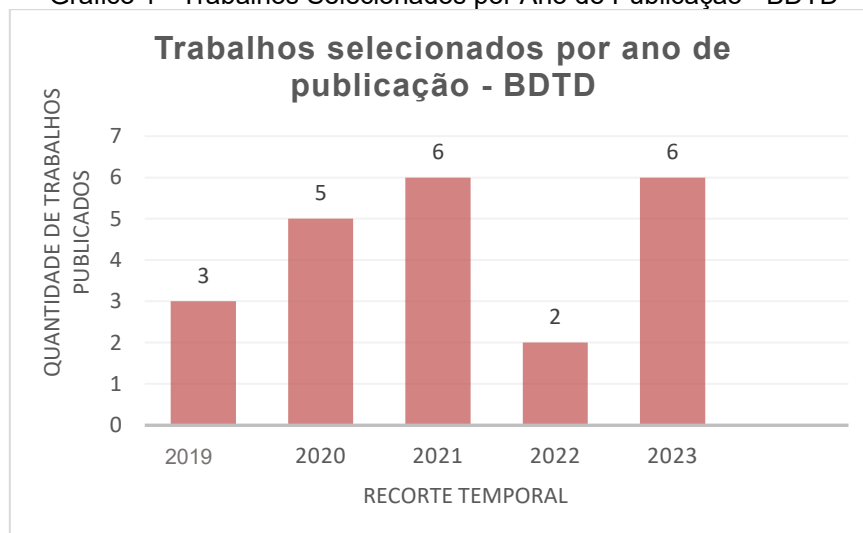
Quantidade de trabalhos selecionados - BDTD (2019-2023)	
UFLA	3
UFMG	2
UFJF	2
UFF	2
USP	1
UNISANTOS	1
UNINOVE	1
UNESP	1
UFSCAR	1
UFRN	1
UFPE	1
UFMS	1
UFG	1
UEL	1
UEG	1
UCS	1
PUC-SP	1
Total	22

Fonte: Dados da pesquisa.

Percebemos que a instituição com maior número de publicações sobre a literatura infantil em articulação com a prática docente na Educação Infantil, no recorte temporal analisado, foi a Universidade Federal de Lavras (Ufla), com três dissertações publicadas.

A partir dos critérios de inclusão e exclusão, observou-se que os trabalhos selecionados durante os cinco anos propostos pelo recorte temporal sofreram algumas variações decorrentes das preocupações sociais e científicas do período, uma vez que tais trabalhos foram publicados durante o período pandêmico do coronavírus. Observemos o gráfico 1:

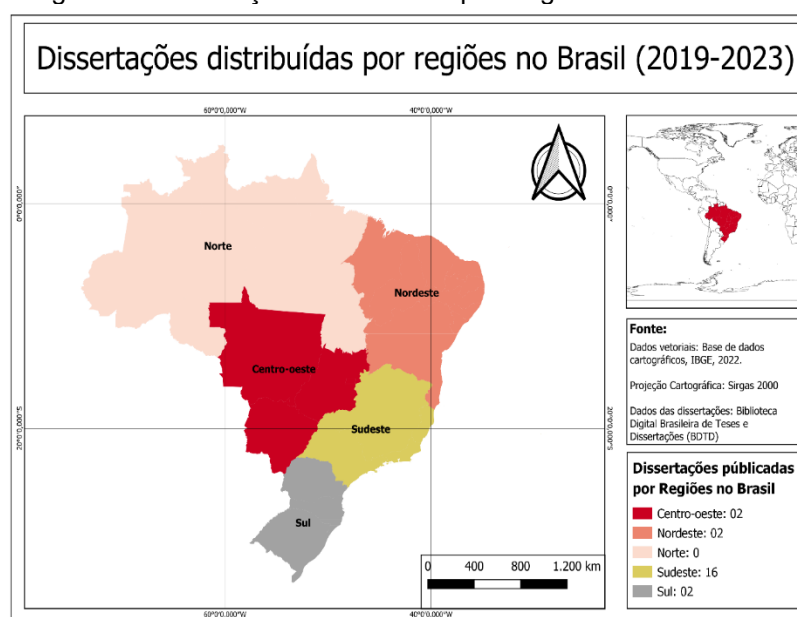
Gráfico 1 - Trabalhos Selecionados por Ano de Publicação - BDTD



Fonte: Dados da pesquisa.

A ilustração evidência que, nos anos 2021 e 2023 houve seis dissertações publicadas em cada respectivo ano. Em 2022, houve a menor quantidade de publicações sobre a literatura infantil e sua relação com as práticas docentes na Educação Infantil.

Figura 1 - Dissertações Distribuídas por Regiões no Brasil



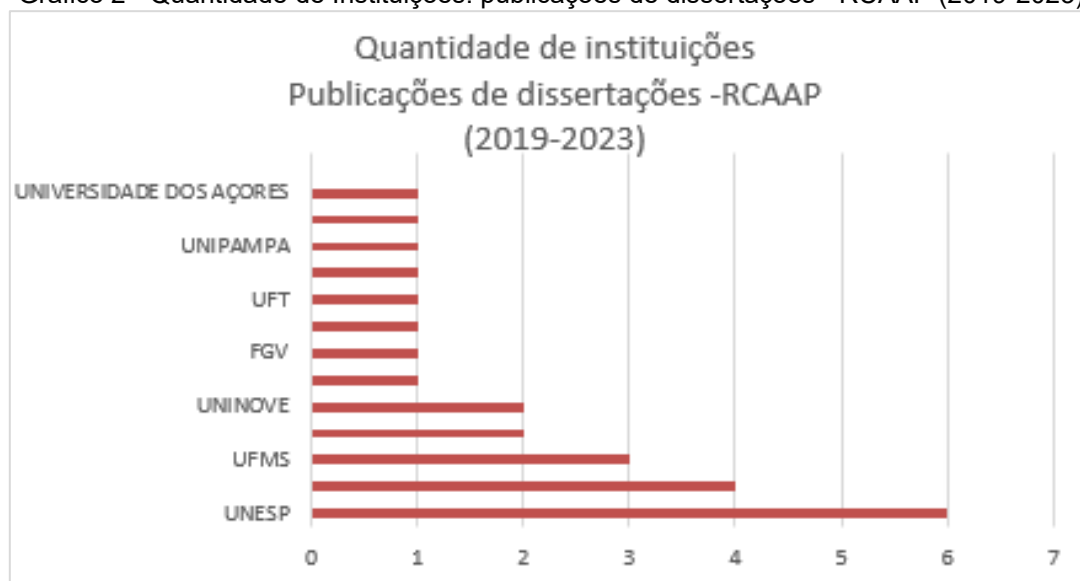
Fonte: Dados da pesquisa.

Conforme evidenciado no mapa, torna-se notório que dentre as regiões destaca-se a região Sudeste novamente com cerca de 16 trabalhos publicados. Tal dado, nos leva a refletir sobre a necessidade de mais pesquisas sobre o objeto na Região Norte, visto que na base BDTD nos últimos cinco anos não houve publicações delimitadas à temática.

Desses trabalhos, constatou-se que 14 deles eram frutos de programas de Pós-Graduação em Educação e cinco trabalhos eram de programas profissionais em Educação. E os demais trabalhos eram de programas de Pós-Graduação em Psicologia, Linguagens e Prática Profissionais.

Com os dados da RCAAP, o primeiro ponto a ser considerado é que, dos 25 trabalhos obtidos com os descritores em suas palavras-chave: “Literatura Infantil”, “Educação Infantil” e “Prática Pedagógica do Professor de Educação Infantil”, com o recorte temporal de cinco anos (2019-2023), somente duas Instituições internacionais aparecem nos dados. Observemos o gráfico 2:

Gráfico 2 - Quantidade de Instituições: publicações de dissertações - RCAAP (2019-2023)



Fonte: Dados da pesquisa.

Conforme os dados acima, percebemos que a instituição que mais obteve publicações sobre a literatura infantil e relação com a prática dos professores de Educação Infantil neste recorte temporal foi a Unesp, com cerca de seis dissertações publicadas. Mas, deve-se salientar que tais dados da plataforma internacional passaram por mais um descritor (idioma português), talvez esse seja o motivo de a maioria dos trabalhos serem de origem brasileira.

Com a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão, foram selecionados dos 26 trabalhos, apenas cinco dissertações de mestrado. Em suma, somente dois trabalhos selecionados são de origem de programa de Pós-Graduação (Mestrado em Educação) e três dissertações são de origem brasileira. Vejamos a tabela 6.

Tabela 6 - Quantidade de trabalhos selecionados – RCAAP (2019-2023)

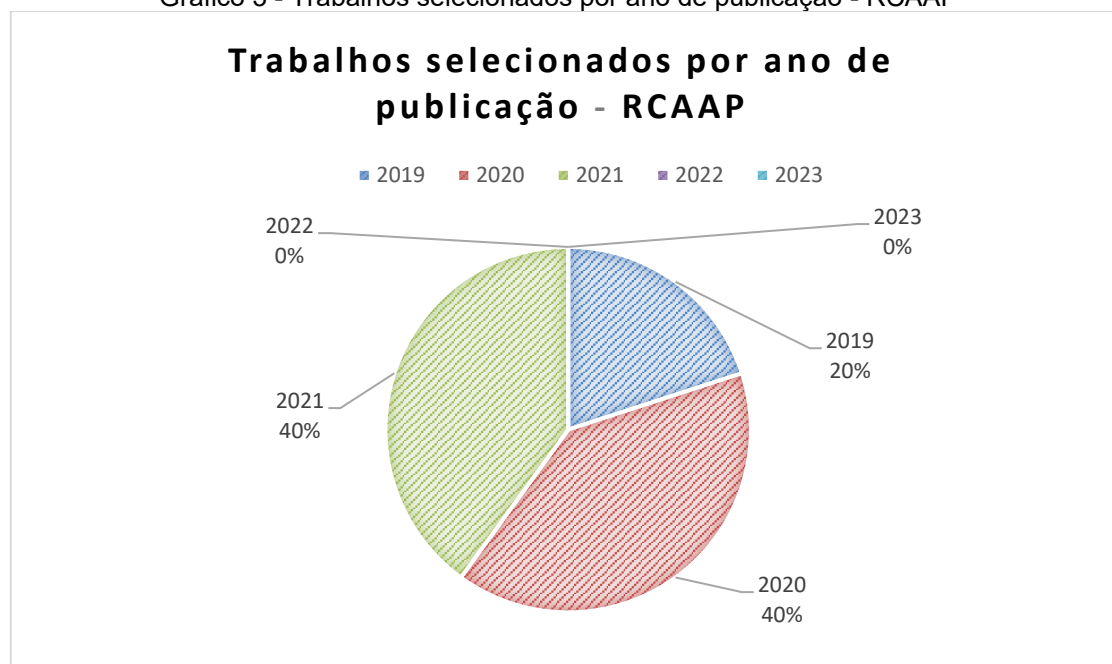
BRASIL	
UFMS	2
UNINOVE	1
INTERNACIONAL	
Universidade de Évora	1
Universidade de Açores	1
Total	5

Fonte: Dados da pesquisa.

Observa-se que os cinco trabalhos selecionados, com recorte temporal de cinco anos, apresentam 2 trabalhos internacionais, os quais são de Instituições de Portugal. Quanto à área de conhecimento, predominou-se o campo da “educação”, seguido pela “literatura”.

No gráfico 3, verificamos entre os trabalhos selecionados que, nos anos 2022 e 2023, não houve nenhuma publicação.

Gráfico 3 - Trabalhos selecionados por ano de publicação - RCAAP



Fonte: Dados da pesquisa.

Os anos em que houve mais publicações foram 2020 e 2021, ambos tiveram duas publicações cada, ou seja, 80% de todos os trabalhos selecionados.

Os trabalhos selecionados em resumo tratavam, em sua maioria, sobre estratégias de prática na normalidade e no ensino emergencial – pandemia; organização dos espaços e do tempo destinados para leitura; a importância devida à seleção de bons livros de literatura infantil e o uso dessa ferramenta de modo físico; a relevância na formação de pequenos leitores; uso da literatura infantil na oralidade na Educação Infantil; e mais interessante: a preocupação com o processo formativo dos professores da Educação Infantil quanto à Literatura Infantil.

Nos trabalhos percebeu-se que, no embasamento teórico, em sua maioria, elencaram teóricos como: Zilberman, Vigotski, Candido e Kramer. Em suas metodologias, apresentavam pesquisas qualitativas, com levantamento bibliográfico e documental; pesquisa de campo; autobiografias; estudo de caso e entrevistas semiestruturadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como objetivo realizar uma análise dos trabalhos sobre a Literatura Infantil e sua relação com a prática do professor na Educação Infantil, no período de 2019 a 2023, a partir de buscas realizadas nas bases de dados **BDTD** e **RCAAP**. O intuito foi discutir a presença da literatura infantil nas práticas pedagógicas de professores da Educação Infantil no contexto escolar.

Nota-se que, dos 223 trabalhos inicialmente encontrados na base DBTD, somente 9,9% tratam especificamente sobre a temática da pesquisa. E os outros 90,1% tratam de elementos ligados a outros tipos de práticas docentes, etapas da Educação Básica e públicos-alvo. E dos 25 trabalhos inicialmente encontrados na base RCAAP, cerca de 20% tratam sobre o objeto da pesquisa.

Esperamos que esta produção acadêmica contribua para o percurso de outros pesquisadores. Contudo, destaca-se a necessidade de novos estudos voltados a essa área, especialmente diante do baixo número de pesquisas identificadas: apenas 22 trabalhos tratam diretamente da relação entre Literatura Infantil e prática docente na Educação Infantil no recorte temporal analisado (2019–2023). Assim, evidencia-se a importância de um aprofundamento investigativo mais específico sobre esse objeto.

REFERÊNCIAS

BEZERRA, Ana Raquel da Rocha. **Histórias de leitura literária de professoras da Educação Infantil e a mediação do encontro entre as crianças e a literatura**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

CONCEIÇÃO, Debora Cristina da Silva Cruz. **Leitura literária, entre documentos e processos formativos na educação infantil**: um olhar a partir das narrativas docentes. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2023.

COUTINHO, Afrânio. **Notas de Teoria Literária**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

MELO, Bernardo; PESSOA, Luana; RAMEH, Iona; BRANDÃO, Sofia. **Revisão Sistemática de Literatura (RSL)**: um guia da teoria à prática. Barreiros, PE: Ed. dos autores, 2023.

MENEZES, Úrsula Gabriela Dantas de. **Acervos e práticas de/com a literatura na educação infantil**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Natal, RN, 2021.

QUICENO, Johanna Andrea Arredondo. **Práticas de oralidade e escrita em crianças de 5 anos em uma escola pública em Antioquia – Côlombia**: A vivência com gêneros literários de tradição oral. Dissertação de Mestrado, UFMT, Cuiabá-MT, 2020.

SANCHES, Gislaine Gomes Granado. **A leitura literária na pré-escola**: contribuição docente para a formação do pequeno leitor. 2023. 202f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2023.

SANTOS, Lays Antonnyêta Luna. **Percepções de professoras da educação infantil sobre a literatura de cordel**: desafios e possibilidades para as práticas pedagógicas. 2021. 234 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Católica de Santos, Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Educação, 2021.

SILVA, Greice Ferreira da; SILVA, Bruna Leal. A literatura infantil e a formação do leitor nos anos iniciais do Ensino Fundamental. In: GIROTTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões; FRANCO, Sandra Aparecida Pires; SILVA, Greice Ferreira da (org.). **Formação de leitores e a educação estética**: arte e literatura. Curitiba: CRV, 2019. p. 91-105.

OS ORGANIZADORES

ALEXANDRE MELO DE SOUSA

Graduado em Letras pela Universidade Federal do Ceará (2000) e Letras Libras pelo Centro Universitário Etep (2023), Especialista em Ensino de Língua Portuguesa pela Universidade Estadual do Ceará (2003) e Educação de Surdos/Libras pela Faculdade Santo André (2016), Mestre em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (2003) e Doutor em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (2007). Realizou Pós-Doutorado na Universidade Federal de Santa Catarina (2018-2019) na área de Linguística Aplicada/Libras e na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) (2022-2023). Foi professor da Universidade Federal do Acre (2005-2023). Atualmente é Professor Titular da Universidade Federal de Alagoas (Ufal), onde desenvolve atividades de ensino, pesquisa e extensão, relacionadas à Linguística (Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa. Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura (PPGLL/Ufal), do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/Ufac) e do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL/Unemat). Líder do Grupo de Pesquisa Educação de Surdos, Libras e Inclusão (Eslin). Atua nas áreas de Descrição e Análise Linguística (Libras), Educação de Surdos, e Linguística Aplicada à Língua Brasileira de Sinais. Vice coordenador do G.T. de Lexicologia, Lexicografia e Terminologia da Anpoll. Coordenador da Comissão Científica e Estratégica das Ciências do Léxico da Abralín. Membro da Academia Acreana de Letras - Cadeira n 1. Bolsista Produtividade CNPq (PQ-2).

E-mail: alexandre.sousa@fale.ufal.br

ROSANE GARCIA

Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Católica de Pelotas (UCPel), com período sanduíche na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Mestre na mesma área pela UCPel, Licenciada em Letras Língua Portuguesa (Furg). Professora Associada III da Universidade Federal do Acre (Ufac), atua nos cursos de Letras Libras e Letras Português, além de integrar o quadro permanente do Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras). A trajetória acadêmica e profissional volta-se para a temática da formação de professores, ensino de língua portuguesa e inclusão. Possui experiência na gestão de programas institucionais voltados à formação docente, atuou como Coordenadora Institucional do Programa de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) (2013-2015, 2024-atual), e Coordenadora Institucional do Programa de Residência Pedagógica (2018-2024). Foi Coordenadora e Vice-Coordenadora do Mestrado Profissional em Letras (2018-2020, 2024-atual), onde orienta pesquisas aplicadas ao ensino de língua, leitura e produção textual. Além da atuação em pesquisas, publicou e organizou as obras: Perspectivas para o Ensino de Língua, Emergência dos Padrões silábicos na aquisição do Português Brasileiro, Questões de Linguística Aplicada ao Ensino: da Teoria à Prática, Reflexões sobre a formação de professores: o Pibid como espaço de interlocução, Ortografia: caminhos possíveis. É integrante dos grupos de pesquisa

Núcleo de Estudos Linguísticos e Literários (Nell/Ufac); e Educação de Surdos, Libras e Inclusão (Eslin/Ufac-Ufal).

E-mail: garcia.rosane@gmail.com

TATIANE CASTRO DOS SANTOS

Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense, mestre em Letras pela Universidade Federal do Acre e professora Associada dessa instituição, no Centro de Educação, Letras e Artes, da área de linguagem e Letramento. Desenvolve e orienta pesquisas nas áreas de Alfabetização, Letramentos, Formação de Professores, Currículo e Ensino da Língua Portuguesa, leitura e escrita na Educação Infantil. Na graduação, atua nas disciplinas Linguística Aplicada à Alfabetização, Alfabetização e Letramento e Ensino de Língua Portuguesa. É professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE-Ufac), Linha 2 (Formação de Professores, Educação e Linguagens) e do Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia - Educanorte. É vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Linguagem - Gepel/Ufac e Vice- representante da Região Norte na Associação Brasileira de Alfabetização (Abalf). Também é coordenadora local do Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil - Pro-Leei - Acre.

E-mail: tatics@hotmail.com

AS AUTORAS E AUTORES

AMANDA RIBEIRO

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade Federal do Rio Grande (Furg). Mestre em Letras pelo mesmo Programa, onde pesquisou sobre o ensino de oralidade e, especialmente, de pronúncia em livros didáticos de espanhol distribuídos pelo PNLD. Licenciada em Letras - Português e Espanhol, também pela Furg. Integrante do projeto de pesquisa, intitulado “O componente oral no ensino de espanhol: aspectos fônicos”, no qual desenvolve materiais didáticos com base no ensino comunicativo de pronúncia. Tem interesse pelo ensino/aquisição de línguas, com ênfase no ensino de oralidade em espanhol para falantes de português brasileiro.

E-mail: amandaribeiro280@gmail.com

AMÍLCAR JOSÉ MORAIS

É nativo de Língua Gestual Portuguesa e Mestre em Sociologia no Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE). É Professor Especialista em Línguas e Literaturas Modernas – Língua Gestual Portuguesa, Professor Adjunto Convidado da Escola Superior de Educação de Coimbra. É também docente do quadro do Centro Educação e Desenvolvimento António Aurélio da Costa Ferreira e Jacob Rodrigues Pereira e da Casa Pia de Lisboa, ativista e autor de vários artigos sobre temas afetos à Comunidade Surda.

E-mail: amilcarmorais@esec.pt

ANA CÉLIA CLEMENTINO MOURA

Professora Titular-Livre do Departamento de Letras Vernáculas da Universidade Federal do Ceará (UFC), é graduada em Letras pela mesma instituição, onde também concluiu as especializações em Linguística, Alfabetização e Informática na Educação. Obteve o título de mestra em Educação em 1997 e de doutora em 2002, ambos pela Universidade Federal do Ceará. Realizou estágios pós-doutorais no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (Uern). Possui ampla experiência na área de Linguística, com ênfase em Linguística Aplicada, atuando principalmente nos seguintes temas: alfabetização, aprendizagem da língua escrita, produção de texto e avaliação – todos relacionados ao campo do ensino. Coordenou pesquisas voltadas à alfabetização, às condições das escolas e ao trabalho docente na rede pública de ensino do Estado do Ceará.

E-mail: acmoura27@gmail.com

CAMILA SUSIN

Licenciada em Letras-Português (UFSM). Mestranda do PPG-Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) em linha de pesquisa de Estudos do Léxico e da Tradução. Pós-graduada em Gramática e Ensino de Língua Portuguesa (UFRGS) e em Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem (PUCRS). Atua

profissionalmente como professora de Língua Portuguesa nas redes pública e particular em Porto Alegre-RS.

E-mail: camilatsusin@gmail.com

ÉERICA RAIANE DE SANTANA GALVÃO

Doutoranda em Ensino pela Universidade Federal de Alagoas (Renoen/Ufal). Mestra em Educação pela Universidade Federal de Alagoas (PPGE/Ufal). Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal Rural de Pernambuco – Unidade Acadêmica de Garanhuns (UFRPE/UAG).

E-mail: erica.galvao@cedu.ufal.br

FABIANA APARECIDA FRANÇA SANTANA

Mestranda do Mestrado Profissional em Letras (Universidade Federal do Acre). Possui licenciatura em Letras-Português pela Universidade Federal de Rondônia (2007). Especialização em Gestão, Orientação e Supervisão com ênfase em Psicologia Educacional. Atualmente é professora de Língua Portuguesa da Educação Básica, em Escola da Rede Pública de Ensino, em efetivo exercício em sala de aula de Língua Portuguesa, no município de Ji-Paraná, Secretaria de Educação do Estado de Rondônia.

E-mail: fabiana.aparecida@sou.ufac.br

FRANCISCO ROGIELLYSON DA SILVA ANDRADE

Doutor em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará. Atualmente, é professor do setor de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira na Faculdade de Educação e Ciências Integradas do Litoral Leste da Universidade Estadual do Ceará (Fecil/Uece). Interessa-se pelo âmbito da Linguística Aplicada, principalmente temáticas relacionadas ao ensino e à formação de professores, sob o viés do dialogismo bakhtiniano.

E-mail: rogiellyson@yahoo.com.br

GUIANEZZA MESCHERICHIA DE GÓIS SARAIVA MEIRA

Doutora (2016) pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. É professora da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (Uern), Campus Avançado de Assú, onde também é Docente Permanente do Programa de Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras). Centra foco nos estudos da Linguística Aplicada, com ênfase em feminismo, questões identitárias, mudanças socioculturais e mídia, sob a perspectiva da Análise Crítica do Discurso e da Linguística Sistêmico-Funcional.

E-mail: guianezzasaraiva@uern.br

ISABEL SOFIA CALVÁRIO CORREIA

Licenciada em Línguas e Literaturas modernas, variante de português/inglês, mestre em literatura Românica e doutora em Culturas Ibéricas. Pós-Doutora em Linguística da Língua Gestual Portuguesa. Professora Coordenadora de Nomeação Definitiva na Escola Superior de Educação do Politécnico de Coimbra. Coordenadora do Mestrado em Ensino de Língua Gestual Portuguesa na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra. É autora de vários livros e artigos nas áreas da literatura e das línguas de sinais.

E-mail: icorreia@esec.pt

ISRAEL BISSAT AMIM

Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia - Polo Ufac (2023). Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Letras, área de concentração Estudos de Linguagem e Cultura Regional pela Universidade Federal de Roraima (UFRR, 2019). Especialização em Educação de Surdos pela Faculdade de Teologia Batista Betel (2014). Graduação em Letras-Português/Inglês pelo Centro Universitário UniSEB (2013). Atuou como professor de Libras no curso de Letras Libras Bacharelado da Universidade Federal de Roraima (UFRR, 2017-2021). Atualmente é professor de Libras no curso de Letras Libras Licenciatura da Universidade Federal do Acre (Ufac). Tem experiência na área de Linguística da Língua de Sinais.

E-mail: israel.amim@ufac.br

JÂNIO NUNES DOS SANTOS

Professor Adjunto da Universidade Federal de Alagoas (Ufal), lotado na Faculdade de Letras (Fale), no Curso de Licenciatura em Letras-Libras (LL), na área de Profissão Docente. É Professor Colaborador do Mestrado em Educação, Linha 2: Formação de Professores, Educação e Linguagens, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Acre (PPGE/Ufac). É Doutor em Educação pela Universidade Federal de Alagoas (Ufal) e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Possui especialização em Psicopedagogia Institucional pela Faculdade de Ensino Regional Alternativa (Fera) com Curso de Aperfeiçoamento em Deficiência Intelectual (Ufal). Graduado em Letras-Português pelo Instituto Federal de Alagoas (Ifal) e em Pedagogia pelo Centro Universitário Internacional (Uninter).

E-mail: janio.santos@fale.ufal.br

JERLIANE DE OLIVEIRA MARTINS

Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Acre, especialista em Autismo e gestão da educação (Faaec), graduada em Licenciatura em Letras Libras (Ufac). Atualmente professora de Libras lotada no centro de apoio ao surdo (CAS).

E-mail: jerliane.martins@sou.ufac.br

JOÃO CARLOS PAIVA XAVIER

Mestrando em Linguística no Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura (PPGLL) da Faculdade de Letras (Fale) da Universidade Federal de Alagoas (Ufal). Graduado em Licenciatura em Letras Libras pela Universidade Federal do Acre e graduando em Bacharelado em Letras Libras pela Unintese. Membro do Grupo de Pesquisa Educação de Surdos, Libras e Inclusão (ESLIN) e pesquisador do Inventário de Libras de Rio Branco, Acre. Tradutor-Intérprete da Universidade Federal do Acre.

E-mail: joao.xavier@ufac.br

JOSEANE DE LIMA MARTINS

Doutora em Educação (2022), Mestre em Letras, Especialista em Educação Especial, Licenciada em História e Pedagogia. Professora do Centro de Apoio ao aluno com deficiência Visual-CAP/DV. Tem experiência em na área de Educação, com ênfase em Educação Especial, atuando nos seguintes temas: Inclusão na Educação Superior, Formação Docente para a Educação Especial, Acessibilidade no contexto universitário inclusivo. Atuei como Supervisora do curso de Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado ao aluno com espectro autista (TEA) em parceria com o Sisfor/MEC. É professora de cursos de graduação e pós-graduação e Coordenadora do curso de Aperfeiçoamento “Por uma escola acessível e inclusiva: conceitos e caminhos” promovido Secretária de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão e Diretoria de Políticas de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva.

E-mail: joseane.martins@ufac.br

LUCIENE BASSOLS BRISOLARA

Possui Graduação em Letras, Licenciatura em Português, Espanhol e respectivas literaturas pela Universidade Católica de Pelotas (2001), Mestrado em Letras - Linguística Aplicada pela Universidade Católica de Pelotas (2004), Doutorado em Linguística e Letras (Conceito Capes 6) pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2008) com bolsa sanduíche na Universitat Autònoma de Barcelona (2006-2007), e Pós-Doutorado pela Universidade Federal de Pelotas (2018). É professora titular da Universidade Federal do Rio Grande. É professora do Programa de Pós-Graduação em Letras, área de concentração em Estudos da Linguagem da Universidade Federal do Rio Grande. Integra o grupo de pesquisa do CNPq “Língua materna e estrangeira: aquisição, ensino e variação”. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Fonética e Fonologia, atuando principalmente nos seguintes temas: Aquisição da Fonologia, Fonologia do Espanhol, Aquisição de L2, Variação Linguística e Teoria Fonológica.

E-mail: lucienebrisolara@furg.br

MARIA JOSÉ BOCORNY FINATTO

Professora titular de Linguística da UFRGS e bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq (Nível 1-D), integra a Comissão Científica e Estratégica das Ciências do Léxico da ABRALIN. No PPG-Letras/UFRGS desenvolve e orienta pesquisas em Terminologia e Acessibilidade Textual e Terminológica. É investigadora do grupo TERMISUL e fundadora de iniciativas como o GELCORP-SUL (Linguística de Corpus para a região Sul, 2010), o projeto Textos Técnicos e Científicos (Textecc) e o Acessibilidade e Linguagem Simples e Inclusiva (ATT, UFRGS). Seus temas de pesquisa incluem: Simplificação textual; Processamento de Linguagem Natural (PLN); Acessibilidade Textual e Terminológica em temas de Saúde para Leigos; Linguística de Corpus; Terminologia Histórica/Diacrônica e Humanidades Digitais com textos médicos antigos; Linguística das Linguagens Especializadas baseada em Corpus; Lexicologia e Estatística Lexical; Lexicografia; Estudos do Texto; Tradução e Enunciação Científica; Padrões do português popular escrito e Educação a Distância.

E-mail: mariafinatto@gmail.com

MICHELI BRAGA GOMES

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Acre (2019). Atualmente é professora na Educação Infantil - Secretaria Municipal de Educação - Rio Branco. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Infantil e literatura. Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Acre. Membro do Grupo de Pesquisa intitulado Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Linguagem (Gepel).

E-mail: micheli.gomes@sou.ufac.br

MÔNICA DAIANE SCHNEIDER

Mestranda em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) em linha de pesquisa de Estudos do Léxico e da Tradução. Pós-graduanda Lato Sensu em Linguística Aplicada e Ensino de Línguas pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS). Licenciada em Letras - Português e Inglês pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) - Campus Feliz. Possui formação como Técnica de Enfermagem e atua no programa Primeira Infância Melhor na cidade de Harmonia/RS. Membro da Rede Brasileira de Letramento em Saúde (Rebrals) e participante do grupo de estudos em Acessibilidade Textual e Terminológica (GEATT) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Atualmente segue linha de pesquisa na área da Terminologia, especialmente se tratando de Acessibilidade Textual e Terminológica para migrantes na área da saúde.

E-mail: monnica.schneider4@gmail.com

MÔNICA GUEDES FERREIRA

Mestra em Letras pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras - ProfLetras (2023), com bolsa Capes. Atua como professora efetiva de Língua Portuguesa e de Língua Espanhola pela Secretaria da Educação do Estado do Ceará, desde 2010. Interesses de pesquisa: sociolinguística educacional e gêneros textuais no ensino de língua materna.

E-mail: profguedesf@gmail.com

PEDRO BALAUŠ CUSTÓDIO

Licenciado em Línguas e Literaturas Modernas, variante de Estudos Portugueses e Franceses na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra (1987); especializado em Ensino do Português pela mesma faculdade (1989) e Mestre em Literatura Portuguesa pela Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra (1992). Em 2004 doutorou-se em Didática da Literatura na Universidade de Coimbra. É Professor Coordenador Principal na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra.

E-mail: balaus@esec.pt

SAYONNARA SILVA DE SOUZA

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Acre (PPGE/Ufac). Pós-Graduação em Libras pela Faculdade de Teologia Batista Betel (2013). Pós-Graduação em Neuropsicopedagogia Clínica pela Faveni (2019). Graduada em Letras/Libras pela Universitário Leonardo da Vinci Uniasselvi (2022). Graduada em Licenciatura em Pedagogia pelo Centro Universitário Uniseb (2012) Pós-graduação em AEE e Educação Especial pela Faveni (2019). Atualmente é professora efetiva de professora de Libras no Centro de Apoio ao Surdo CAS/Seme/Rio Branco.

E-mail: sayonnara.souza@sou.ufac.br

