



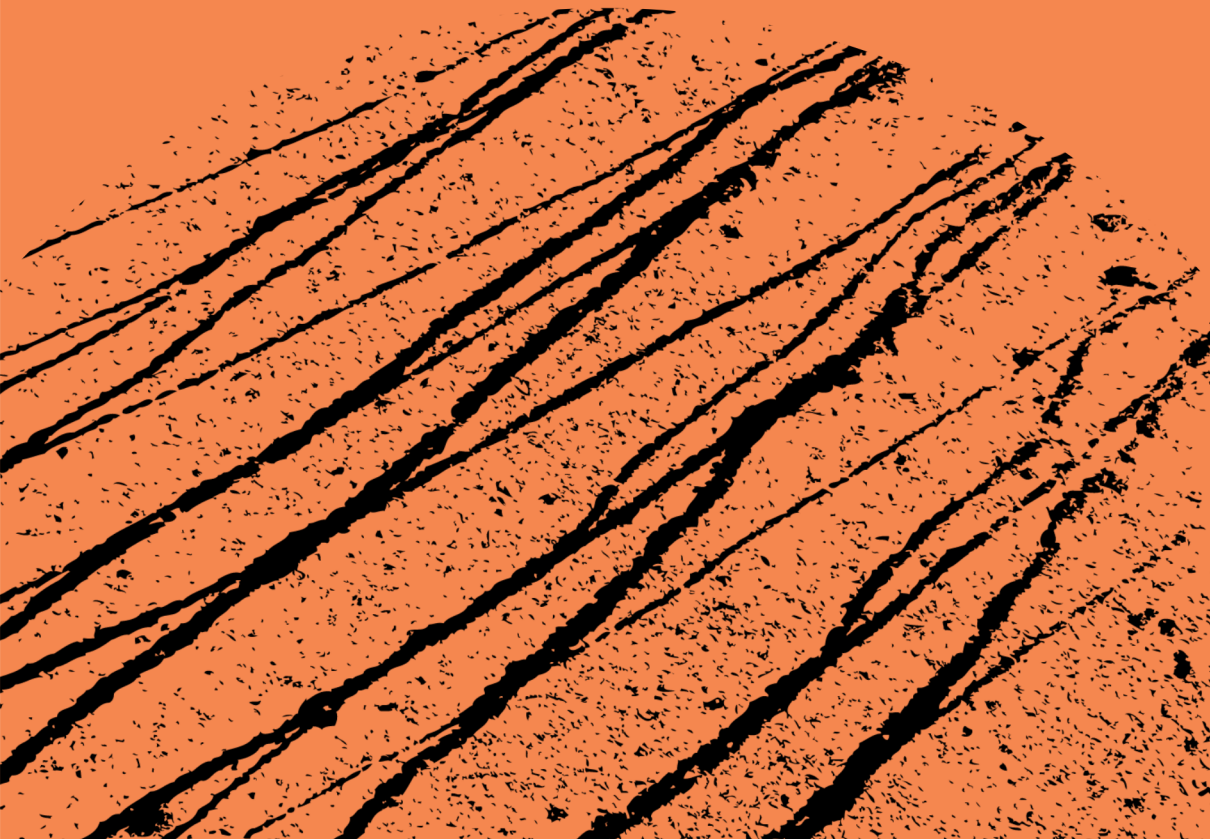
NEPAN

ORGANIZADORES

Valda Ines Fontenele Pessoa
Áustria Rodrigues Brito
Carlos Renato Rosário de Jesus

Linguagem

Ensino e Interculturalidade



Linguagem

Ensino e Interculturalidade





Editora do Núcleo de Estudos das Culturas Amazônicas e Pan-Amazônicas

www.nepaneditora.com.br | editoranepan@gmail.com

N E P A N

Diretor administrativo: Marcelo Alves Ishii

Conselho Editorial: Agenor Sarraf Pacheco (UFPA), Ana Pizarro (Universidade de Santiago do Chile), Carlos André Alexandre de Melo (Ufac), Elder Andrade de Paula – (Ufac), Francemilda Lopes do Nascimento (Ufac), Francielle Maria Modesto Mendes (Ufac), Francisco Bento da Silva (Ufac), Francisco de Moura Pinheiro (Ufac), Gerson Rodrigues de Albuquerque (Ufac), Hélio Rodrigues da Rocha (Unir), Hideraldo Lima da Costa (Ufam), João Carlos de Souza Ribeiro (Ufac), Jones Dari Goettert (UFGD), Leopoldo Bernucci (Universidade da Califórnia), Livia Reis (UFF), Luís Balkar Sá Peixoto Pinheiro (Ufam), Marcela Orellana (Universidade de Santiago do Chile), Marcello Messina (UFPB/Ufac), Marcia Paraquett (UFBA), Marcos Vinicius de Freitas Reis (Unifap), Maria Antonieta Antonacci (PUC-SP), Maria Chavarria (Universidade Nacional Maior de São Marcos, Peru), Maria Cristina Lobregat (Ifac), Maria Nazaré Cavalcante de Souza (Ufac), Miguel Nenevé (Unir), Raquel Alves Ishii (Ufac), Sérgio Roberto Gomes Souza (Ufac), Sidney da Silva Lobato (Unifap), Tânia Mara Rezende Machado (Ufac).



PROGRAMA DE
PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
LINGUAGEM E IDENTIDADE



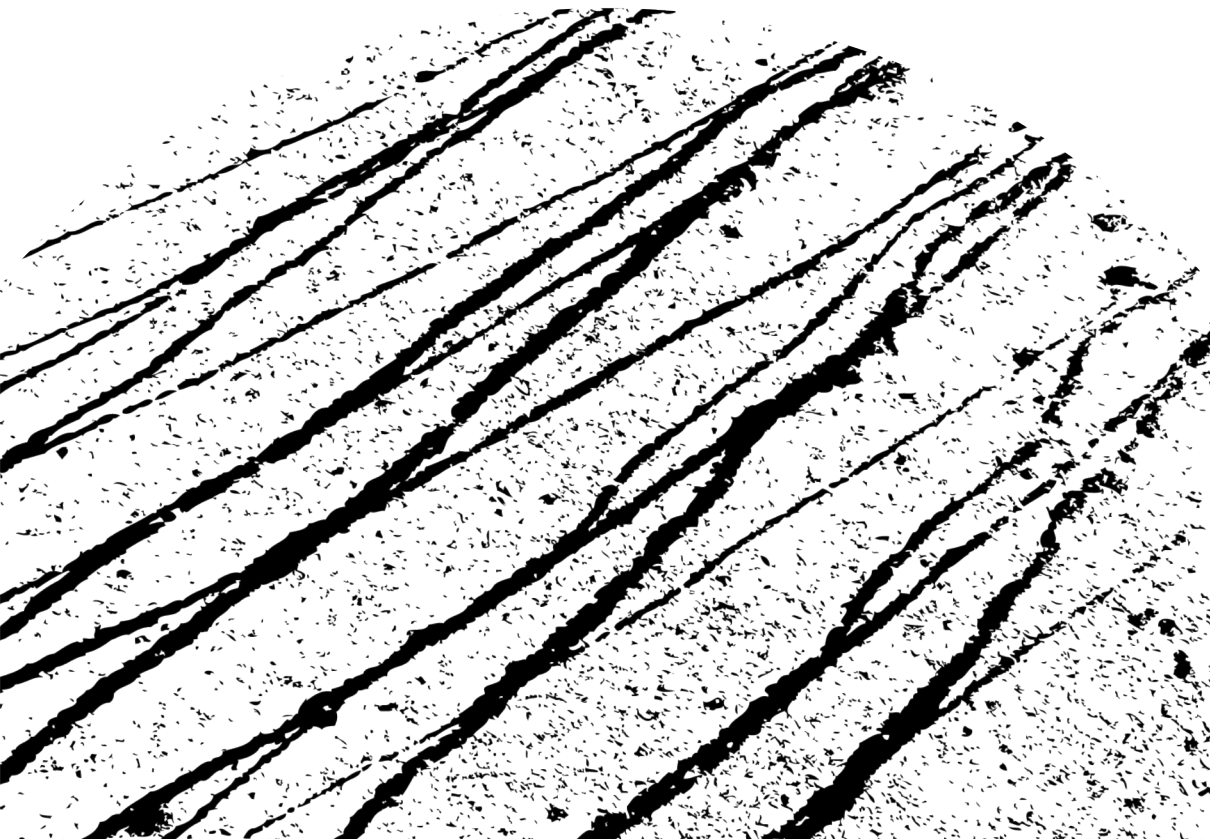
NEPAN

ORGANIZADORES

Valda Ines Fontenele Pessoa
Áustria Rodrigues Brito
Carlos Renato Rosário de Jesus

Linguagem

Ensino e Interculturalidade



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

L755

Linguagem, ensino e interculturalidade / organização Valda Fontenele Pessoa, Ástruia Rodrigues Brito, Carlos Renato Rosário de Jesus. – Rio Branco: Nepan Editora, 2020.

142.: il. – (Série: Intercâmbios Amazônicos, v.1).

Inclui referencias bibliográficas.

E-book no formato PDF.

ISBN: 978-65-89135-24-1

1. Linguagem. 2. Linguagem – Ensino. 3. Pluralismo cultural. I. Pessoa, Valda Fontenelle. II. Brito, Ástruia Rodrigues. III. Jesus, Carlos Renato Rosário de. VI. Título. V. Série.

CDD 22. ed. 306.44

SUMÁRIO

Diferentes olhares	7
<i>Valda Inês Fontenele Pessoa, Carlos Renato Rosário de Jesus, Áustria Rodrigues Brito</i>	
Desafios educacionais no atendimento aos imigrantes e refugiados na pandemia	14
<i>Maria Inês Coelho, Odete Burgeile</i>	
Aulas remotas e condição docente: entre cliques e telas ou como manter as ‘normalidades’ pedagógicas em tempos de pandemia	38
<i>Elizabeth Miranda de Lima, Franciana Carneiro de Castro</i>	
O ensino da Língua Brasileira de Sinais no contexto da educação profissional: um olhar sobre a Metodologia SENAI de educação profissional em Porto Velho – RO	57
<i>Fernanda Silveira Pereira da Silva</i>	
Identidades e crenças sobre ser e aprender a ser professor de inglês na formação docente da UNIFESSPA	82
<i>Luciana Kinoshita</i>	
Representações de jovens escolares sobre o polo industrial de Barbacena	105
<i>Ana Cláudia Santos Saldanha, Joyce Otânia Seixas Ribeiro</i>	
Um estudo das variantes lexicais nas denominações de brincadeiras nas capitais do Norte Brasileiro	123
<i>Celeste Maria da Rocha Ribeiro</i>	
Sobre autores e autoras	139

DIFERENTES OLHARES

Este livro reúne seis textos apresentados, inicialmente em formato de comunicação oral, no XIV Congresso de Linguagens e Identidades Amazônicas – LIA, realizado no ano de 2020, pelo Programa de Pós-Graduação em Letras: Linguagem e Identidade da Universidade Federal do Acre. Nesse congresso, além de outras programações, compuseram onze simpósios temáticos, nos quais foram desenvolvidos profícuos debates acerca das linguagens, do ensino e da interculturalidade. Pela importância do debate e pela pluralidade que permearam as discussões, convidamos os participantes desses simpósios a registrarem as suas perspectivas de análise em texto escrito para compor este *e-book*, da série intercâmbios amazônicos, estendendo as discussões a um público maior, principalmente aquele envolvido com a educação escolarizada na contemporaneidade.

Os diferentes textos dialogam com perspectivas teóricas próximas entre si, mas também com outras óticas não tão próximas, evidenciando a pluralidade de *corpus* e possibilidades de análise. A ideia que norteou a seleção e organização dos textos foi a de congregar diferentes *corpora* analíticos e pontos de vista teóricos. Dessa forma, o leitor vai encontrar neste volume análises que acatam a visão e os princípios norteadores da modernidade, mas também, e principalmente, análises que descontroem hierarquias entre visões de mundos, de saberes, de significados, etc., marcando com ênfase a diversidade cultural, a polissemia de significados, a

centralidade das vozes marginais e a horizontalidade valorativa das percepções diferentes.

No primeiro capítulo, as autoras de “Desafios educacionais no atendimento aos imigrantes e refugiados na pandemia” problematizam os acontecimentos do ensino não presencial das escolas públicas do Estado de Rondônia, direcionados a haitianos e venezuelanos que assistem às aulas, inseridos em contexto escolar muito diferente dos seus de origem, complexificado ainda mais no período pandêmico atual. Examinam o planejamento escolar e o alcance dessa modalidade de ensino com esse público alvo. Analisam a legislação que aportam as orientações para a educação básica; a documentação disponibilizada pela Secretaria municipal de educação de Porto Velho e da Coordenadoria regional de educação; e depoimentos de professores de escolas, com o olhar voltado para as diferenças que podem identificar preocupações com essa parcela de alunos inserida nas escolas.

Dentre outros pensadores da educação, as autoras tomam como suporte principal as análises que Aline Marques faz da categoria integração, em artigo que enfoca as políticas linguísticas e o ensino da Língua Portuguesa, como língua de acolhimento de imigrantes no território brasileiro.¹ Essa autora destaca a premente necessidade de discutir essa categoria complexa, em ambientes que vivenciam o fenômeno da imigração. As autoras se ancoram também nas problematizações que Vera Maria Candau realiza, ao analisar o complexo acolhimento dos diferentes alunos nas escolas.² Essa educadora detecta a pluralidade de alunos que chegam a essas instituições, nas quais se têm a intencionalidade de desenvolver currículos previamente prescritos, com margem estreita para flexibilização.

No segundo capítulo, “Aulas remotas e a condição docente: entre cliques e telas ou como manter as ‘normalidades’ pedagógicas em tempos de pandemia”, as duas autoras analisam parte do *corpus* de uma pesquisa em andamento, que empreendem com professoras do primeiro segmento

1 Marques, Políticas linguísticas e ensino de português como língua de acolhimento para imigrantes no Brasil, 2018.

2 Candau, Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos, 2012

do Ensino Fundamental, da rede estadual do Acre. O artigo focaliza a condição docente no âmbito do formato de ensino remoto, desenvolvido no contexto pandêmico provocado pelo vírus SARs Covid-19. As informações examinadas foram produzidas por um grupo de dez professoras, a partir de um questionário com questões abertas, sobre o trabalho que desenvolvem no atual tempo de isolamento social. Para a organização e análise da empiria, as autoras utilizaram a recorrência de termos nos enunciados dos discursos das professoras, apropriando-se, para esse aspecto, da ferramenta “nuvem de palavras”.

As autoras produzem um quadro analítico sobre o que vem acontecendo na educação escolarizada nas séries iniciais do Ensino Fundamental, da cidade de Rio Branco, destacando uma maior intensificação do trabalho docente no contexto das aulas remotas, ocorridas nos semestres letivos no ano de 2020 na fase de pandemia. Se a intensificação do trabalho já era uma praxe no segmento educacional estudado, na conjuntura atual, tomou proporção doentia. Apreendem as categorias condição docente e intensificação do trabalho docente para articular a análise que realizam, a partir dos sentidos concedidos, respectivamente, por Inês Teixeira (2007) e Dalila Oliveira.³

Já no capítulo “O ensino da língua brasileira de sinais no contexto da educação profissional: um olhar sobre a metodologia SENAI de educação profissional em Porto Velho – RO”, a autora relata aspectos do ensino da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, no contexto das diretrizes metodológicas do SENAI, no desenvolvimento profissional de jovens, na capital de Rondônia. Explícita, sem a pretensão de fazer uma análise crítica, a lógica de envolvimento e de adequação dos potenciais trabalhadores ao mercado consumidor e de trabalho.

A relevância do texto, encontra-se em oferecer subsídios a pesquisadores de vertente crítica, do contexto das práticas de ensino da instituição formadora, no âmbito do ensino da Libras, para o empoderamento dos jo-

3 Teixeira, Da condição docente, 2007; Oliveira, A reestruturação do trabalho docente, 2004; Oliveira, Regulação das políticas educacionais na América Latina e dos trabalhadores docentes, 2005; Oliveira, Política educacional e a re-estruturação do trabalho docente, 2007.

vens, de modo a favorecer um diferencial à empregabilidade no mercado, como também expõe a lógica que mobiliza o SENAI a ensinar a Língua Brasileira de Sinais. Para a coleta dos dados fez uso de quatro estratégias: observação em períodos de visitas a uma instituição de formação profissional do SENAI; análise documental, especificamente de planos de aula e de cursos; observação de aulas e realização de entrevista com uma instrutora surda.

No quarto capítulo, “Identidades e crenças sobre ser e aprender a ser professor de inglês na formação docente da Unifesspa”, a autora analisa, a partir de uma perspectiva interdisciplinar, as identidades atuais de alunos e ex-alunos no âmbito do processo desenvolvido pela Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, localizada no município de Marabá/Pará, evidenciando suas crenças sobre o processo de construção e reconstrução identitária de professores de língua inglesa. O artigo é fruto de duas pesquisas de campo coordenadas pela autora, uma concluída em 2013 e a outra em 2020, nas quais utiliza seis narrativas escritas sobre aprendizagens de três sujeitos participantes. Três narrativas foram produzidas por três sujeitos, durante o processo de formação inicial na Unifesspa e as outras três foram construídas pelos mesmos sujeitos, após a conclusão do curso de licenciatura de Letras, língua inglesa, descrevendo suas trajetórias como professores.

A autora realiza uma análise de conteúdo das narrativas na perspectiva de Drisko e Maschi, que possibilitam a descrição de conteúdos e seus significados.⁴ Por outro lado, a autora finca o seu movimento de análise em duas categorias analíticas: crenças e identidades, apoderando-se do pensamento de um conjunto de autores congruentes entre si, dentre outros, que afirmam que tanto as crenças quanto as identidades são processos contínuos de construção e reconstrução, não sendo, dessa forma, constituições fixas e imutáveis.⁵

4 Drisko e Maschi, Content analysis, 2016.

5 Pajares, Teachers' beliefs and educational research, 1992; Richards, Gallo e Renandya, Exploring teachers' beliefs and the processes of change, 2001; Barcelos, Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas, 2007; Barcelos, Beliefs, emotions, and identities, 2015; Majchrzak, Learner identity and learner beliefs in EFL

A etnografia descrita no capítulo “Representações de jovens escolares sobre o Polo Industrial de Barcarena” foi produzida por meio das estratégias de observação, conversação e entrevistas no ambiente vivenciado por jovens em uma escola pública de Ensino Médio, construída com recursos financeiros da iniciativa privada para atender os interesses do polo industrial de uma outrora pequena cidade rural, da região norte brasileira. As autoras, ao produzirem o estudo etnográfico, analisam representações juvenis constituídas no universo da escola de um bairro industrial. Tomam como principal referência para orientar a construção do trabalho de campo etnográfico Clifford (2002) e Hall (2016) para enfatizar a compreensão de cultura e representação.⁶

O último capítulo, “Um estudo das variantes lexicais nas denominações de brincadeiras nas capitais do norte brasileiro”, insere-se no âmbito das pesquisas que focam a variação lexical no território das capitais dos estados do norte brasileiro, orientadas pelo Comitê Nacional do Projeto de construção do Atlas Linguístico Brasileiro – ALiB. Com esse encaminhamento, para a produção desse artigo, foi feito um recorte de estudo dos campos semânticos jogos e diversões, de modo a analisar a variação de dois tópicos lexicais: cambalhota e bolinha de gude.

Com esse rol de *corpora*, perspectivas teóricas e análises, espera-se que o *e-book* contribua com as ações de professores atuantes na Educação Básica e com as práticas de pesquisadores das diferentes abordagens sobre linguagem, ensino e interculturalidade, tendo em vista que ele sugere diferentes perspectivas teóricas, sejam aquelas que fazem a crítica ao eurocentrismo e aos princípios da modernidade ou àquelas que aderem a esses pressupostos, congregando, dessa forma, algumas possibilidades de investigação, dentro de uma infinita gama que se apresenta na contemporaneidade.

REFERÊNCIAS

writing, 2018; Paiva, Identity, motivation and autonomy in second language acquisition from the perspective of complex adaptive systems, 2011; Coracini, O olhar da ciência e a construção da identidade do professor de língua, 2003; Woodward, Identidade e diferença, 2013.

6 Clifford, A experiência etnográfica, 2002; Hall, Cultura e representações, 2016.

BARCELOS, A. M. F. Beliefs, emotions, and identities: unveiling the relationship between language learning beliefs, emotions, and identities. **Studies in Second Language Learning and Teaching**, v. 5, n. 2, p. 301-325, 2015.

BARCELOS, A.M.F. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 7, n. 2, p. 109-138, 2007.

CANDAU, Vera Maria. **Diferenças Culturais, Interculturalidade e Educação em Direitos Humanos**. 2012, p. 239. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 20 jul. 2020.

CLIFFORD, James. **A experiência etnográfica: antropologia e literatura no século XX**. Organização José Reginaldo Santos Gonçalves. 2. ed., Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2002.

CORACINI, M. J. O olhar da ciência e a construção da identidade do professor de língua. In: CORACINI, M. J.; BERTOLDO, E. S. (org.). **O desejo da teoria e a contingência da prática: discursos sobre e na sala de aula (língua materna e língua estrangeira)**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

DRISKO, J.W.; MASCHI, T. **Content analysis**. New York: Oxford University Press, 2016.

HALL, Stuart. **Cultura e representações**. Trad. Daniel Miranda e William Oliveira. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; Apicuri, 2016.

MAJCHRZAK, O. **Learner identity and learner beliefs in EFL writing**. Cham: Springer International Publishing, 2018.

MARQUES, Aline Áurea Martins. **Políticas linguísticas e ensino de português como língua de acolhimento para imigrantes no Brasil: uma discussão a partir da oferta de cursos nas universidades federais**. 2018.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A Reestruturação do Trabalho Docente: precarização e flexibilização. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p.1127-1144, set./dez. 2004.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Política educacional e a re-estruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto latino-americano. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 99, p. 355-375, maio/ago. 2007.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Regulação das políticas educacionais na América Latina e dos trabalhadores docentes. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 753-776, out. 2005.

PAIVA, V.L.M.O. Identity, motivation and autonomy in second language acquisition from the perspective of complex adaptive systems. In: MURRAY, G.; GAO, X.; LAMB, T. (ed.). **Identity, motivation and autonomy in language learning**. Bristol: Multilingual Matters, 2011. p. 57-72.

PAJARES, M.F. Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. **Review of Educational Research**, v. 62, n. 3, p. 307-332, 1992.

RICHARDS, J.C.; GALLO, P.B.; RENANDYA, W.A. Exploring teachers' beliefs and the processes of change. **PAC Journal**, v. 1, n. 1, p. 41-58, 2001.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. Da condição docente: primeiras aproximações teóricas. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v.28, n. 99, p. 426-443, 2007.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e diferença a perspectiva dos estudos culturais**. 13. ed., Petrópolis: Vozes, 2013, p. 7-72.

Valda Inês Fontenele Pessoa
Carlos Renato Rosário de Jesus
Áustria Rodrigues Brito
(Orgs.)

DESAFIOS EDUCACIONAIS NO ATENDIMENTO AOS IMIGRANTES E REFUGIADOS NA PANDEMIA

Maria Inês Coelho
Odete Burgeile

INTRODUÇÃO

O Brasil é um país de imigrantes e isso acontece desde que os primeiros colonizadores portugueses chegaram a estas terras. Ao longo dos anos, correntes migratórias de vários países chegaram ao nosso território em busca de um novo recomeço. Esse processo tem se intensificado nas últimas décadas com a chegada de venezuelanos, haitianos e outros povos.

As pessoas saem de seus países de origem por inúmeras razões: guerras, repressão política, violência, pobreza, sempre visando a possibilidade de buscar o melhor para si e para seus familiares. Hall afirma que:

A pobreza, o subdesenvolvimento, a falta de oportunidades – os legados do império em toda parte – podem forçar as pessoas a migrar, o que causa o espalhamento – a dispersão. Mas cada disseminação carrega consigo a promessa do retorno redentor.¹

Entretanto, não importa quais motivos levam as pessoas a migrarem de seu país para outros lugares, o que não se pode é desconsiderar

¹ Hall, Da Diáspora: Identidades e Mediações Culturais, 2008, p. 28.

esse movimento cultural milenar e o efeito causado por essa migração. É um fenômeno que não pode ser visto como negativo; ao contrário, seus costumes, cultura e língua, vão se misturando com as tradições locais e têm contribuído para enriquecer o conhecimento sociocultural brasileiro.

Sabe-se que as crianças em situação de migração que chegam ao Brasil não conhecem a língua portuguesa e, ao serem matriculadas na rede pública e frequentarem a sala de aula, não possuem o domínio da comunicação com os professores e colegas de escola, dificultando, com isso, o entendimento dos conteúdos desenvolvidos.

Esse tem sido um grande desafio para a escola pública nos últimos anos, considerando que esse público vem crescendo consideravelmente, tendo em vista as dificuldades financeiras enfrentadas por ele.

Mediante tal cenário pode-se perceber que muitas entidades interessadas no processo educacional do país têm se manifestado perante o tema das aulas não presenciais. Uns favoráveis, outros contra, mas todos com preocupação de não parar o atendimento aos estudantes, mas realizar um atendimento com qualidade e equidade a todos. Isso inclui os imigrantes e refugiados, considerando a necessidade de atendimento diferenciado, ante a sua diversidade linguística.

Com as atuais condições de saúde que atravessam o estado de Rondônia em relação ao Covid-19, é difícil prever quando será possível retomar as aulas presenciais. A realidade atualmente imposta a todo cenário educacional é marcada pela indefinição e, em muitos casos, também pelo imprevisto.

Diante desse contexto, este artigo tem o objetivo de verificar como ocorre a oferta do ensino não presencial na rede pública do Estado de Rondônia, voltado especificamente aos alunos imigrantes e refugiados que fazem uso dessas aulas, com a utilização de videoaulas, plataformas virtuais de ensino e aprendizagem, redes sociais, correio eletrônico e até mesmo com disponibilização de materiais impressos. Para tanto, foi realizada uma pesquisa bibliográfica e documental referentes ao ensino fundamental, disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação de Porto Velho e pela Coordenadoria Regional de Educação, que tratam sobre o

tema. Verificou-se como ocorreu o alcance desses alunos por parte das instituições de ensino e se há um planejamento diferenciado das aulas ofertadas de forma a assegurar a eficácia no atendimento escolar.

Inicialmente, foram tratadas as questões de impacto que envolve todo o atendimento educacional aos imigrantes durante a pandemia, destacando as possíveis ações das autoridades estaduais responsáveis, objetivando assegurar uma educação de qualidade e, principalmente, com equidade. Na sequência, foram feitas algumas considerações sobre a diversidade linguística na escolarização de grupos minoritários e a interculturalidade na visão de alguns teóricos que vêm pesquisando acerca do tema ao longo do tempo.

OS IMPACTOS DAS AULAS “NÃO PRESENCIAIS” NA PANDEMIA

Os alunos imigrantes e refugiados, na sua maioria haitianos e venezuelanos, concentram-se nas redes públicas de ensino de Rondônia, mais precisamente na capital Porto Velho. Essas redes oferecem orientações de caráter pedagógico e suporte aos gestores e professores em relação ao acolhimento e inclusão desses imigrantes, devido à dificuldade da linguagem. Pode-se dizer que as redes públicas de ensino possuem proposta curricular sem muito aprofundamento para esse público.

Em se tratando de acolhimento e integração de imigrantes e refugiados, não há uma receita a ser seguida, pois o assunto a ser discutido é muito mais amplo do se imagina, como afirma Marques:

No tocante especificamente ao conceito de integração, por ser uma questão complexa e transversal, não existe um consenso sobre como definir o que seria integrar imigrantes. Contudo, discutir sobre integração é imprescindível porque, evidentemente, o acolhimento e a abertura à imigração não se resumem à concessão de vistos, refúgio ou autorização de residência.²

Acolher o aluno imigrante ou refugiado envolve ações muito mais abrangentes de questões socioculturais. É o que Candau nos aponta:

Os diferentes são um problema que a escola e os educadores têm de enfrentar, e esta situação vem se agravando e não sabemos como lidar com ela.

² Marques, Políticas linguísticas e ensino de português como língua de acolhimento para imigrantes no Brasil, 2018, p. 24.

Esta é a tônica que predomina nos relatos dos educadores. Somente em poucos depoimentos a diferença é articulada a identidades plurais que enriquecem os processos pedagógicos e devem ser reconhecidas e valorizadas.³

Essa nova clientela tem causado certa preocupação às instituições educacionais em como lidar com tal novidade. Pesquisa realizada pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA⁴ realizado em parceria com o Ministério da Justiça, no ano de 2015, demonstrou que a maior dificuldade enfrentada pelos imigrantes é o idioma, e essa questão antecede até mesmo a dificuldade de se inserir no mercado de trabalho, como afirma Charlot, “para se viver em um país estrangeiro, a primeira necessidade está na compreensão da língua”.⁵

Em relação a este aspecto, Michael Apple⁶ na sua obra *Ideologia e Currículo*, afirma que durante as primeiras levas de imigrantes trouxeram a sua religião e seus costumes com eles. Com a chegada de famílias inteiras facilitou a conformação da sociedade que serviu de base para a criação da cultura e da sociedade norte-americana. Essas sociedades, segundo Apple, tinham costumes diferentes, o que levou a serem vistas como ameaça à sociedade:

Essas pessoas diferentes eram vistas como uma ameaça a uma cultura norte-americana homogênea, uma cultura centrada na cidade pequena e sedimentada em crenças e atitudes da classe média. A comunidade que os antepassados ingleses e protestantes dessa classe ‘lavraram de um deserto’ parecia desmoronar-se diante de uma sociedade urbana e industrial em expansão.⁷

Embora esse fenômeno não esteja acontecendo no nosso meio nessa mesma escala, muitos dos imigrantes e refugiados estão desejosos de se

3 Candau, *Diferenças Culturais, Interculturalidade e Educação em Direitos Humanos*, 2012, p. 239.

4 Pesquisa realizada pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA, com o tema “Migrantes, apátridas e refugiados: subsídios para o aperfeiçoamento de acesso a serviços, direitos e políticas públicas no Brasil. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=26669

5 Charlot, *As dificuldades dos jovens haitianos no processo educativo na série fundamental*, 2019.

6 Apple, *Ideologia e Currículo*, 1982.

7 Apple, *Ideologia e Currículo*, 1982, p. 108.

integrar à sociedade rondoniense. E, mesmo com tais dificuldades, eles esperam ter atendimento educacional que poderia contribuir para uma melhor adaptação ao meio escolar e à compreensão da língua local, no sentido de superar com mais facilidade as dificuldades de comunicação.

No entanto, surpreendentemente, imigrantes e refugiados se viram obrigados a confrontar novos desafios: aulas não presenciais, ou aulas *on-line* ou aulas remotas, enfim, a nomenclatura não diminui a dimensão do problema, nem as dificuldades a serem enfrentadas.

Em tempos de pandemia professores e alunos são surpreendidos com uma nova “modalidade” na educação, se é que pode ser classificada assim, em que os profissionais e os alunos se veem obrigados a se adaptarem e organizarem novas formas de oferta e acesso ao ensino básico. Mas, como afirma Monte-Mor,⁸ há formas e alternativas diferentes de construção de conhecimento e também deve levar em consideração o fato de que a educação pode estar em qualquer lugar, não sendo a sala de aula o único espaço de ensino e aprendizagem.

Muito se tem questionado acerca do alcance que as aulas não presenciais teriam na vida escolar dos alunos da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental. Diversas instituições não governamentais nacionais e internacionais, como “UNESCO, Todos Pela Educação” entre outras, discutem e demonstram preocupações com os impactos que essas aulas não presenciais podem ocasionar no prosseguimento dos estudos dos alunos. Mas, será que a preocupação se resume apenas a essas duas etapas da educação básica? Como os imigrantes e refugiados estão sendo atendidos durante esse distanciamento social, independente da etapa cursada?

O Relatório de Monitoramento Global da Educação, realizado pela UNESCO, que apresenta como tema “ Migração, Deslocamento e Educação: Construir Pontes, não Muros”, divulgado na Alemanha, mostra que:

A proporção de estudantes imigrantes em países de alta renda aumentou de 15% para 18% entre 2005 e 2007. A estimativa é que represente 22% dos estudantes até 2030. Entretanto, o fato de crianças e jovens imigrantes irem à

8 Monte-Mor, *Convergência e diversidade no ensino de línguas*, 2014.

escola não garante que estejam tendo boas chances de sucesso. Em 2017, o dobro de jovens nascidos no exterior deixou a escola cedo em comparação com os nativos na União Européia.⁹

A evasão escolar de jovens imigrantes pode estar ligada a inúmeras questões de ordem socioeconômicas ou políticas, o que faz com que eles busquem outros horizontes.

É importante entender como funciona essa nova forma de oferta e os órgãos competentes devem assegurar uma educação pública de qualidade, como por exemplo, o Conselho Nacional de Educação, no Parecer do Conselho Pleno nº 5/20, homologado pelo Ministro da Educação, em 1º de junho de 2020, que deixa claro que:

As atividades pedagógicas não presenciais não se caracterizam pela mera substituição das aulas presenciais e sim pelo uso de práticas pedagógicas mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação que possibilitem o desenvolvimento de objetivos de aprendizagem e habilidades previstas na BNCC.¹⁰

As orientações do parecer para as práticas pedagógicas são sugeridas quanto à elaboração de atividades construídas em consonância com as habilidades e competências preconizadas pelas áreas de conhecimento previstas na Base Nacional Comum Curricular – BNCC.

No âmbito do sistema de ensino do Estado de Rondônia foi expedida a Resolução 1253/20-CEE/RO¹¹, que orienta as instituições de ensino sobre como proceder na realização de suas atividades escolares e deixa a critério de cada mantenedor como elaborar suas práticas pedagógicas, bem como o uso das tecnologias que cada um dispõe – videoaulas em plataformas virtuais, redes sociais, correio eletrônico, dentre outros.

9 UNESCO, Programa de Pesquisa Global Entrepreneurship Monitor (GEM), 2019.

10 PARECER CNE/CP Nº 5/2020 – sobre reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da Covid-19.

11 Rondônia, Resolução N. 1253/RO, 13 de abr. 2020. Disponível em: [http://www.seduc.ro.gov.br/cee/files/RESOLUAO_1253_202015042020\(1\).pdf](http://www.seduc.ro.gov.br/cee/files/RESOLUAO_1253_202015042020(1).pdf)

A Portaria nº 1970, de 20 de abril de 2020¹², da Secretaria de Estado da Educação, orienta sobre a reorganização do Calendário Escolar do ano letivo de 2020, adequando o ensino em regime especial, com oferta de aulas não presenciais. Na oferta das aulas não presenciais, a rede estadual de ensino foi organizada para ocorrer da seguinte forma: as aulas são planejadas e ministradas pelos professores da rede estadual que atuam na Mediação Tecnológica e são disponibilizadas por meio da plataforma, obedecendo a um cronograma, contendo os temas das aulas e links de acesso, onde o aluno é direcionado para assistir às videoaulas no canal da Mediação Tecnológica. O aluno recebe um código específico para ter acesso às aulas por componente curricular. O cronograma dispõe dos links que, ao clicar, o aluno é direcionado à aula planejada na plataforma digital.

É importante ressaltar que o artigo 3º da mesma portaria deixa garantido que “aos estudantes que não consigam participar das atividades do regime especial de aula, no retorno às aulas presenciais será definido plano de estudo, a fim de assegurar a cada um o direito à aprendizagem”¹³. Em se tratando de oferta realizada de forma não presencial, não há como uniformizar o atendimento por uma série de contratemplos, como a falta de acesso às tecnologias e à internet, o desenrolar dos adultos que fazem o papel de mediador, entre outros fatores.

Pelas Resoluções número 7, 8 e 9/20, o Conselho Municipal de Porto Velho¹⁴ seguiu algumas decisões do Conselho Estadual, contendo diversas recomendações, além de estabelecer as formas de operacionalização do atendimento frente à pandemia.

É importante ressaltar que a oferta que foi estabelecida pelas normas citadas não trata de EAD, mas sim de atividades pedagógicas não presenciais ou remotas; ou seja, é uma forma de manter certo contato com o aluno para que ele não tenha total prejuízo em sua vida escolar.

12 Rondônia, Portaria nº 1970 de 20 de abr. 2020.

13 Rondônia, Portaria nº 1970 de 20 de abr. 2020.

14 Rondônia, Conselho Municipal de Educação, 2020.

É fato que existem leis que dão garantia de direitos aos povos em minoria, como é o caso dos imigrantes e refugiados. No entanto, a prática pode ser bem diferente das determinações legais, como afirma Cavalcanti: “entre aparecer no documento e ser efetivamente parte da escola existe uma distância grande”.¹⁵

Há ainda muitas questões a serem respondidas acerca da operacionalização da oferta do ensino não presencial pelas instituições, tais como: os procedimentos e estratégias adotadas para o registro da frequência escolar, para avaliação e para o cômputo da carga horária.

Em suma, no tocante ao aluno imigrante e refugiado, os impactos sempre existirão e o que se tem que fazer é tentar encontrar uma forma de minimizar esses problemas. E uma das formas de ajudar a minimizá-los é a garantia de direitos preconizados nas leis e normas estaduais e nacionais, para que não haja retrocesso na aprendizagem e nem perda de vínculo com a escola, o que poderia contribuir para um possível distanciamento ou até uma possível evasão escolar.

A BARREIRA LINGUÍSTICA NA ESCOLARIZAÇÃO DE GRUPOS MINORITÁRIOS

BORTONI-Ricardo¹⁶ afirma que, no Brasil, ainda é predominante o mito do monolinguismo talvez por isso o tratamento dado ao imigrante e refugiado no contexto escolar não seja levado tão a sério e nem recebe tratamento adequado.

Bagno fala em desmistificação das ações pedagógicas em relação aos grupos minoritários, não somente no chão da escola, mas principalmente nas ações políticas por parte das autoridades competentes:

É preciso, portanto, que a escola e todas as demais instituições voltadas para a educação e a cultura abandonem esse mito da “unidade” do português no Brasil e passem a reconhecer a verdadeira diversidade linguística de nosso país para melhor planejarem suas políticas de ação junto à população amplamente marginalizada dos falantes das variedades não-padrão.

¹⁵ Cavalcanti, Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil, 1999, p. 396.

¹⁶ Bortoni-Ricardo, Nós cheguem na escola, e agora?, 2005.

O reconhecimento da existência de muitas normas linguísticas diferentes é fundamental para que o ensino em nossas escolas seja consequente com o fato comprovado de que a norma linguística ensinada em sala de aula é, em muitas situações, uma verdadeira “língua estrangeira” para o aluno que chega à escola proveniente de ambientes sociais onde a norma linguística empregada no cotidiano é uma variedade de português não-padrão.¹⁷

Bortoni-Ricardo¹⁸ comenta que é direito do aluno a preservação de sua identidade cultural específica para que a inclusão, seja lá de qual grupo for, de fato seja efetivada, pois muito se discute, mas o que se vê na realidade é o que Cavalcanti chama de “invisibilidade” da presença das minorias sociais:

No Brasil, não se pode ignorar os contextos bilíngües de minorias, uma vez que no mapa do país pode-se localizar em uma pincelada não exaustiva: i. comunidades indígenas em quase todo o território, principalmente, na região norte e centro-oeste; ii. comunidades imigrantes (alemãs, italianas, japonesas, polonesas, ucranianas, etc) na região Sudeste e Sul, que mantêm ou não sua língua de origem; iii. comunidades de brasileiros descendentes de imigrantes e de brasileiros não-descendentes de imigrantes em regiões de fronteira, em sua grande maioria, com países hispano-falantes.¹⁹

Por não se considerar essas realidades no momento de se estabelecer o currículo escolar, deixando de fora do planejamento esses contextos bilíngües minoritários, incorrem-se na construção de um currículo frágil e deficitário. Segundo o art. 206 da Constituição Brasileira de 1988²⁰, os órgãos responsáveis pela educação nos estados e municípios têm o dever de oferecer um ensino que contemplem a clientela diversa existente na escola:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I – igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola;

II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

17 Bagno, *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*, 2007, p. 18.

18 Bortoni-Ricardo, *Nós chegemos na escola, e agora?*, 2005, p. 26.

19 Cavalcanti, *Estudos sobre educação bilíngüe e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil*, 1999, p. 388.

20 Brasil, *Constituição Federal*, 1988.

III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais [...].²¹

Em se tratando de Direito, o Relatório de Monitoramento Global da Educação, em sua conclusão, destaca as seguintes recomendações aos países que recebem alunos imigrantes e deixa sugestões no âmbito educacional, aos órgãos responsáveis:

Recomendações de relatório:

1. Proteger o direito à educação de migrantes e pessoas deslocadas;
2. Incluir migrantes e pessoas deslocadas no sistema nacional de educação;
3. Compreender e planejar atender às necessidades educacionais dos migrantes e das pessoas deslocadas;
4. Representar com precisão os históricos de migração e deslocamento na educação para desafiar preconceitos;
5. Preparar professores de migrantes e refugiados para lidar com a diversidade e as dificuldades;
6. Aproveitar o potencial dos migrantes e das pessoas deslocadas;
7. Apoiar as necessidades educacionais dos migrantes e das pessoas deslocadas em questões humanitárias de desenvolvimento e ajuda.²²

Cabe ao Estado garantir ao aluno imigrante e refugiado, por meio de políticas públicas, o direito de acesso ao ensino público igualitário, promovendo o respeito à diversidade e à interculturalidade, no sentido de impedir violações de direitos, assim como fomentar a participação social e o desenvolvimento de ações coordenadas com a sociedade civil, conforme estabelece o artigo 5º da Constituição da República de 1988²³, que garante aos estrangeiros residentes no país os mesmos direitos e deveres individuais e coletivos assegurados aos brasileiros natos. Em sua tese de doutorado, Santos traz como foco no capítulo 4, a escola como espaço privilegiado para ações de políticas linguísticas:

A escola como espaço de convivência de diferentes línguas, ou falares, é então um espaço no qual o desenvolvimento das políticas linguísticas se

21 Brasil, Constituição Federal, 1988.

22 UNESCO, Relatório de Monitoramento Global da Educação, 2019.

23 Brasil, Constituição Federal, 1988.

fazem [sic] necessárias. E como espaço de transmissão de conhecimentos, a escola torna-se um local privilegiado para as ações previstas no planejamento linguístico.²⁴

E é nesse cenário real de diversidade linguística, que se tornam viáveis às necessidades de atenção específica quanto ao planejamento e linguagem utilizada para o ensino e para a comunicação entre professor/aluno, aluno/aluno no espaço escolar.

Além da dificuldade com a língua vivenciada pelos imigrantes, durante esse período de pandemia que ora acontece, os pais desses alunos são instados a uma responsabilidade que não se sabe se estão dando conta, que é a de auxiliar seus filhos nas atividades propostas pela escola. Em muitos casos as crianças são recém-chegadas ao país, e ainda se encontram em transição linguística, e isso considerando que elas, por estarem em idade mais tenra, possuem mais facilidade para aquisição de uma língua diferente da língua materna do que os adultos. No entanto, os fatores que antes contribuíam para a sua adaptação e aprendizagem, como o contato com professores e colegas de sala de aula, já não fazem mais parte da sua rotina diária neste momento. Isso pode dificultar mais ainda o desempenho escolar, que deverá ser avaliado quando ocorrer o retorno às aulas presenciais.

Para a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura,²⁵ os fatores como: escolas não preparadas, idioma diferente e recursos limitados, mantêm as crianças e adolescentes refugiadas e imigrantes mais distantes do aprendizado e de perspectivas de um futuro melhor. A diretora geral da UNESCO enfatiza em seu discurso que:

Todo mundo perde quando a educação de migrantes e refugiados é ignorada. A educação é a chave da inclusão e coesão. Aumento da sala de aula, embora desafiadora para os professores, também pode aumentar o respeito pela diversidade e uma oportunidade de aprender com os outros. É a melhor maneira de tornar as comunidades mais fortes e mais resilientes.²⁶

24 Santos, *Multilinguismo em Bonfim/RR*, 2012, p. 65.

25 UNESCO, *Relatório de Monitoramento Global da Educação*, 2019.

26 Azoulai, *Discurso por ocasião do dia internacional do imigrante*, 2019.

Nesse sentido, negar a existência de uma sala de aula multicultural é negar a possibilidade de desafios que possibilitem desenvolver um trabalho de participação e crescimento efetivo dos estudantes de forma geral.

Surge, assim, o termo interculturalidade escolar que pretende dar conta de um trabalho pedagógico que considera a pluralidade existente no ambiente de ensino. Pode-se conceituar interculturalidade como uma proposta de convivência democrática entre diferentes culturas, no sentido de buscar integração entre grupos minoritários, cuidando para não anular suas tradições, ao contrário, “fomentando o potencial criativo e vital resultante das relações entre diferentes agentes e seus respectivos contextos”.²⁷

Nesse processo intercultural, cada pessoa é importante e possui sua forma peculiar de ser, sua língua, seus valores, e é na escola o local perfeito para valorizar essas questões, dando oportunidade aos alunos para demonstrarem seus conhecimentos, sua cultura, oportunizando espaços de discussões e vivências concretas:

O trabalho intercultural pretende contribuir para superar tanto a atitude de medo quanto a de indiferente tolerância ante o “outro”, construindo uma disponibilidade para a leitura positiva da pluralidade social e cultural. Trata-se, na realidade, de um novo ponto de vista baseado no respeito à diferença, que se concretiza no reconhecimento da paridade de direitos.²⁸

A educação intercultural tem muitas maneiras de ser concebida, e o primeiro passo é reconhecer a importância da pluralidade existente na sala de aula. Na prática pedagógica valorizar a cultura interiorizada é fundamental, como afirma Fleuri:

No plano da atividade formativa e didática ressaltam-se, portanto, as formas e os conteúdos da cultura interiorizada pelos indivíduos na vida cotidiana, a variedade dos canais e das experiências com que estabelecem contato de acordo com sua posição social, as sínteses de modelos – frequentemente contraditórios – que vão elaborando no decurso da própria vida. Nessa direção, aparece como questão central na prática pedagógica a visão de mundo dos sujeitos em formação, assim como a relação entre tal visão e os modelos (de conhecimento, de avaliação, de comportamento)

27 Fleuri, *in* Palestra Proferida no V Colóquio Internacional Paulo Freire, 2005, p. 1.

28 Fleuri, *Intercultura e Educação*, 2003, p. 17.

transmitidos através de situações educativas, particularmente na escola. Tal deslocamento de perspectiva, que legitima a cultura de origem de cada indivíduo, traz consequências para a elaboração dos métodos e das técnicas de ação pedagógica e de transmissão da cultura oficial.²⁹

Entende-se, então, a interculturalidade como um processo de valorização das diferenças, que promove diálogos e trabalha sempre em articulação entre os atores que compõem o cenário educacional. Para construção de um espaço democrático onde os diferentes sujeitos e os diferentes saberes sejam reconhecidos, é imprescindível que todos os alunos sejam respeitados e reconhecidos nas suas diferenças e que as escolas não sejam indiferentes às diferenças.

AULAS NÃO PRESENCIAIS PARA ALUNOS IMIGRANTES E REFUGIADOS: AVANÇOS E DESAFIOS

Durante o percurso desta pesquisa foram contatadas uma instituição pública estadual e outra municipal, responsáveis pela implementação do ensino na cidade de Porto Velho e que tem recebido alunos imigrantes e refugiados nos últimos anos. A equipe gestora de uma das escolas, composta pela diretora, vice-diretora e supervisora escolar, nos relata algumas dificuldades encontradas no atendimento à nova clientela. A diretora revela que:

Quando eles chegaram, muitos não tinham documentos para podermos fazer matrícula, então fizemos a prova de reclassificação para localizá-los, e eles se saíram muito bem nas provinhas. Assim foram matriculados nos 3º, 4º e 5º, ou seja, eles já tinham um conhecimento da gramática do português. Agora, a dificuldade maior é na fala. O professor já não tem tanta essa dificuldade, porque está ali todos os dias com os alunos, pedem auxílio de outros alunos que sabem um pouco mais o português.³⁰

Percebe-se que a maioria dos alunos dessa escola tem nacionalidade venezuelana, e o fato de eles falarem espanhol pode ter possibilitado a compreensão da língua portuguesa, considerando que são línguas próximas.

29 Fleuri, Intercultura e Educação, 2003, p. 17.

30 Diretora de escola estadual entrevistada durante a pesquisa.

Nesta pesquisa, verificou-se os dados disponibilizados pela secretaria municipal de educação do município de Porto Velho, que faz atendimento de crianças na idade correspondente às séries iniciais do ensino fundamental e por uma escola estadual que também trabalha com séries iniciais. Os dados aqui informados não especificam quantos alunos matriculados estão sob a condição de imigrante ou de refugiado, assim sendo, optou-se por realizar a tabulação dos dados de forma geral, sem contabilizar o número de cada categoria, utilizando o termo geral de “imigrante”.

Na instituição estadual, pode-se perceber que há certo acompanhamento dos alunos por parte da escola, que é feito pela equipe pedagógica. A escola conta com 30 alunos imigrantes e refugiados matriculados, sendo 7 no 1º ano, 9 no 2º ano, 3 no 3º ano, 7 no 4º ano e 4 no 5º ano.

Segundo informações da escola, os alunos responderam bem a essa modalidade. A maioria é bem participativa, os pais buscam as atividades impressas e interagem via aula remota ou grupo de *WhatsApp*. Dos 30 alunos matriculados, apenas três não participam das aulas remotas e nem os pais vêm buscar as atividades e sequer participam do grupo, “porque o celular deles é de outro estado, e eles são resistentes a trocar o número, então essa é uma das dificuldades”³¹, explica uma das gestoras.

É importante destacar que há um monitoramento semanal de acesso do aluno às aulas remotas e do ensino e aprendizagem, que é acompanhado pela supervisora escolar por meio de registros em que os professores informam o andamento das atividades e a equipe técnica analisa para avaliar, a fim de que a orientadora e a supervisora possam elaborar as ações de intervenção pedagógica.

Entrevistou-se três professoras que lecionam no 1º, 2º e 4º anos, as quais, doravante, foram denominadas de informantes 1, 2 e 3, respectivamente. Tratou-se inicialmente sobre as experiências delas com alunos imigrantes e refugiados em sala de aula e como cada uma delas vinha lidando com essa situação. Para elas, o contato com os alunos e seus familiares proporcionava uma forma de troca de conhecimento, que consideravam

31 Diretora de escola estadual entrevistada durante a pesquisa.

bastante ricas e proveitosas, tanto para os alunos como para elas mesmas. É o que nos relata a informante nº 2:

Está sendo uma experiência desafiadora devido às habilidades e as propostas pedagógicas desenvolvidas no planejamento semanal e principalmente nas aulas remotas, considerando também que eu, Professora XX, que ainda não tenho conhecimento da língua Espanhola, mesmo assim, dos oito alunos acolhidos, quatro já se encontram alfabetizados na língua portuguesa, quatro ainda não conseguiram compreender o processo da nossa língua. Contudo, um fato maravilhoso é buscar meios e métodos para o meu trabalho no processo de ensino a ser compreendido por esses alunos. Não é uma tarefa fácil e sim muito desafiadora.³²

A reciprocidade é uma indicação de que todos os atores envolvidos no processo de ensino aprendizagem estão receptivos a novos conhecimentos. Segundo Fleuri, o processo educativo desenvolve-se na medida em que diferentes sujeitos constituem sua identidade, elaborando autonomia e consciência crítica, na relação de reciprocidade:

Em relação a este ano, convivi pouco tempo com os mesmos. Mas, em anos anteriores, minha experiência foi excelente. Um aluno especial e que só fala em espanhol. Trabalhei dois anos com ele, tive que alfabetizá-lo. Foi uma experiência inesquecível como aprendizado. Acredito no potencial de qualquer aluno.³³

O relato acima da Informante nº 3 faz referência ao momento de pandemia em que se está vivendo e às adaptações que foram feitas no percurso educacional atual. Percebe-se nos relatos o protagonismo profissional de professores que, provavelmente, não foram preparados para estarem atuando em situação tão peculiar, mas que se esforçam para exercer habilidades de articulador pedagógico e compreender os processos e contextos educativos que ajudam na articulação entre contextos culturais diversos. O docente, nessa perspectiva, é um sujeito que se insere num processo educativo, interagindo com outros sujeitos (alunos), dedicando particular atenção às relações e aos contextos que vão se criando no decorrer do processo educativo. Fleuri corrobora com isso, afirmando que:

32 Professora entrevistada durante a pesquisa, Informante nº 1.

33 Fleuri, *Intercultura e Educação*, 2003, p. 31.

Se o processo educativo consiste na criação e desenvolvimento de contextos educativos, e não simplesmente na transmissão e assimilação disciplinar de informações especializadas, ao educador compete a tarefa de propor estímulos (energia colateral) que ativem as diferenças entre os sujeitos e entre os seus contextos (histórias, culturas, organizações sociais...), de modo a desencadear a elaboração e circulação de informações (versões codificadas das diferenças e transformações) que se articulem em diferentes níveis de organização (seja em âmbito subjetivo, intersubjetivo, coletivo, seja em níveis lógicos diferentes). Educador, neste sentido, é propriamente um sujeito que se insere num processo educativo, e interage com outros sujeitos dedicando particular atenção às relações e aos contextos que vão se criando, de modo a contribuir para a explicitação e elaboração dos sentidos (percepção significado e direção) que os sujeitos em relação constroem e reconstróem. Nestes contextos, o currículo e a programação didática, mais do que um caráter lógico, terão uma função ecológica, ou seja, sua tarefa não é meramente a de configurar um referencial teórico para o repasse hierárquico e progressivo das informações, mas terá a tarefa de prever e preparar recursos capazes de ativar a elaboração e circulação de informações entre sujeitos, de modo que se auto-organizem [sic] em relação de reciprocidade entre si e com o próprio ambiente.³⁴

O processo imigração, historicamente, tem proporcionado intercâmbios constantes com as demais culturas de inúmeros países e desperta para o

reconhecimento de uma diversidade e heterogeneidade necessárias; por uma concepção 'identidade' que vive com e através, não a despeito, da diferença; por hibridização. Identidades de diáspora são as que estão constantemente produzindo-se e reproduzindo-se novas, através da transformação e da diferença.³⁵

Viu-se que, embora o professor detenha o conhecimento e o fazer pedagógico, ele tem consciência de que a aprendizagem é recíproca, e se dá na própria atividade de ensinar. Segundo as informantes, o maior desafio vivenciado no atendimento aos alunos imigrantes e refugiados é a questão da linguagem, pois muitas vezes eles se sentem envergonhados por não entender a língua do outro e nem se fazer entender. A aprendizagem se dá com maior facilidade quando há o contato, a convivência

34 Fleuri, Intercultura e Educação, 2003, p. 31.

35 Hall, Da Diáspora: Identidades e Mediações Culturais, 2008, p. 75.

com os colegas de sala de aula, o que não está sendo proporcionado no momento. Mas, ainda assim, é possível proporcionar uma experiência educativa construtiva aos alunos imigrantes e refugiados, trabalhando a linguagem deles juntamente com a nossa e oferecer um novo saber e uma integração linguística e cultural. Trabalhar o respeito em relação à língua, cultura, costumes, conhecimentos e experiências é imprescindível e são valores que a escola sempre promove, com palestras, danças, comidas típicas, projetos que são ofertados em relação às questões interculturais. A informante nº 1 confirma isso quando comenta que: “é muito difícil chegar em um país estranho, com seus costumes, tradições, idiomas diferentes se não tivermos abertos para aprender e ensinar as pequenas coisas”³⁶.

No âmbito do ensino municipal foram apresentados dois documentos, disponibilizados pelo departamento de políticas educacionais da Secretaria Municipal de Educação de Porto Velho. Um deles conta com o quantitativo de alunos imigrantes matriculados na rede municipal e o outro contém o número de alunos imigrantes cadastrados na plataforma Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA.

Pela análise procedida verificou-se que foram apresentados os seguintes resultados: 200 alunos imigrantes e refugiados matriculados e, desse universo, apenas 29 encontram-se cadastrados na plataforma Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA; ou seja, 14,5% dos alunos matriculados estão fora do cadastro na plataforma.

Desse universo de duzentos alunos imigrantes matriculados encontrou-se no documento apresentado: dezoito alunos provenientes do estado plurinacional da Bolívia, quatro da Colômbia, quatro da Espanha, trinta e sete do Haiti, cinco do Peru, um de Portugal, um do Japão, dois do Líbano, um da França, um da Guiana, um de Cuba e cento e vinte e cinco da Venezuela. Do total de duzentos, são vinte e nove alunos cadastrados na plataforma, sendo três Bolivianos, um colombiano, um espanhol, três haitianos, três peruanos e dezessete venezuelanos. Observa-se que não há informação quanto ao monitoramento diário ou semanal de acesso à plataforma, ou a forma de acompanhamento da participação do estudante e

36 Professora entrevistada durante a pesquisa, Informante nº 1.

nem se o atendimento aos 171 alunos, que se encontram fora da plataforma, está sendo feito por meio de entrega de material impresso. Também não foi informado se a falta de cadastramento dos alunos à plataforma ocorre pela falta de acesso às tecnologias ou são crianças em idade de creche ou pré-escola.

Vale dizer que, embora a percepção dos profissionais da educação em relação ao migrante ou refugiado seja frequentemente positiva, observa-se que ainda há uma fragilidade muito grande por parte dos docentes, pois sentem fugir ao seu domínio o fato de como lidar com essa novidade, a qual tem estado sob sua responsabilidade nos últimos anos. A informante n° 3 sugere que: “Seria importante que tivéssemos curso de formação para lidarmos melhor com esta nova clientela. Principalmente na questão da linguagem, onde vejo a maior dificuldade”.³⁷

A perspectiva de um trabalho pedagógico intercultural estimula e promove relações mais igualitárias entre indivíduos que integram diferentes grupos culturais, nas palavras de Sacavino:

A interculturalidade fortalece a construção de identidades dinâmicas, abertas e plurais, assim como questiona uma visão essencializada de sua constituição. Potencializa os processos de empoderamento, principalmente de sujeitos e atores inferiorizados e subalternizados, e a construção da autoestima, assim como estimula os processos de construção da autonomia num horizonte de emancipação social, de construção de sociedades onde sejam possíveis relações igualitárias entre diferentes sujeitos e atores socioculturais.³⁸

Trabalhar a diversidade cultural no espaço escolar não é apenas conseguir lidar com gêneros, cores ou orientações sexuais distintas, mas principalmente respeitar ideias, culturas e histórias de vida que se apresentam diferentes da sua. Para Fleuri³⁹ as propostas de trabalho intercultural surgem principalmente a partir da emergência, e a escola, diante da necessidade de buscar soluções metodológicas para trabalhar com a diversidade

37 Professora entrevistada durante a pesquisa, Informante n° 3.

38 Sacavino, Interculturalidade e Educação, 2012, p. 8.

39 Fleuri, Intercultura e Educação, 2003, p. 21.

cada vez mais presente em sala de aula, se organiza como pode, diante do contexto limitado de ferramentas tecnológicas disponíveis.

Discutir sobre as diferenças e as desigualdades presentes no contexto escolar é fundamental nos dias de hoje, marcados pela desigualdade e pelas enormes diferenças culturais. Todas essas questões exigem um aprofundamento contínuo. A escola tem tido muita dificuldade de incorporar na sua prática uma forma de trabalhar essa perspectiva, de reconhecer as desigualdades e as diferenças presentes no seu contexto escolar e de buscar novas formas de se trabalhar. Candau corrobora com esse argumento, afirmando que:

A perspectiva intercultural que defendo quer promover uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente integradas. A perspectiva intercultural está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade.⁴⁰

A interculturalidade é uma questão de extrema importância se a intenção realmente for trabalhar uma educação de qualidade para todos, que seja capaz de reconhecer as especificidades dos diferentes grupos e, portanto, buscar ultrapassar toda tendência de homogeneização e padronização, que ainda está muito presente na educação.

Segundo Candau⁴¹ existem alternativas possíveis para minimizar essas dificuldades pedagógicas. Partindo do pressuposto de que não há uma receita a ser seguida, o primeiro caminho seria “mudar a ótica”, ou seja, deixar de ver as diferenças na escola como um problema e passar a ver como um ponto positivo, pois o mundo seria bem mais pobre se não tivesse a diversidade cultural. As desigualdades, essas sim, devem ser combatidas, mas as diferenças têm que ser reconhecidas e valorizadas no contexto pedagógico.

40 Candau, Direitos humanos, educação e interculturalidade, 2008, p. 52.

41 Cinead, Entrevista: Abecedário de Educação e Interculturalidade com Vera Candau, 2017.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este texto faz parte de uma pesquisa de mestrado em curso que tem como objetivo analisar os impactos na aprendizagem dos alunos imigrantes e refugiados em sala de aula. O estudo em tela tratou de políticas públicas para o atendimento educacional de imigrantes, que praticamente inexistem no estado, sendo, em suma, realizado pelo que determinam as leis nacionais, em que a matrícula é obrigatória pelas instituições de ensino e o aluno é exposto à própria sorte, pois as instituições não são orientadas em como proceder e, muitas vezes, não sabem o que fazer com essa clientela.

A proposta foi realizar uma pesquisa bibliográfica em documentos escolares que foram disponibilizados pela rede pública de ensino em Porto Velho, referentes ao ensino fundamental, além de entrevistas com gestores e professores das séries iniciais, objetivando verificar como tem ocorrido o atendimento aos alunos imigrantes em relação às aulas não presenciais durante a pandemia.

A questão intercultural em sala de aula é fato, e não há como negar, e o papel do sistema de ensino, como órgão articulador da sociedade é assegurar a participação e o acesso dessa clientela, imigrantes e refugiados, ao ensino por mediação tecnológica ou remota, dispensando-lhes maior atenção, considerando a fragilidade social e linguística em que se encontram. No entanto, observa-se que a rede pública de ensino não possui projetos escolares específicos, para atender os imigrantes e refugiados nessa nova metodologia de ensino utilizada durante a pandemia. É necessário que sejam feitas adaptações das atividades práticas pedagógicas, para que os alunos imigrantes e refugiados consigam ter êxito no aprendizado remoto, e assim poder acompanhar as aulas, assimilar os conteúdos propostos, e de fato se inserirem, não apenas na comunidade escolar, mas na sociedade como um todo.

Diante da situação atual de pandemia, a solução é confiar às escolas o planejamento da operacionalização do atendimento educacional, desde que sejam respeitadas normas e orientações que são elaboradas pelos sistemas estaduais e municipais de educação. E isso deve ser feito a partir de

diretrizes nacionais estabelecidas, cujo envolvimento deve ser de toda a comunidade educacional.

É importante deixar claro que, antes do isolamento social acabar, os órgãos competentes deverão organizar um protocolo a ser seguido pelas instituições para o retorno às escolas. Neste momento de isolamento social é salutar que professores e equipe gestora mantenham o vínculo com seus alunos, estimulando atividades, leituras e reflexões.

É de responsabilidade do gestor criar meios de articulação entre os professores, funcionários, estudantes e a comunidade escolar, e nessa perspectiva tornar a escola um espaço permanente de formação. A liderança do gestor é fundamental no processo de acolhimento dos imigrantes e refugiados, no sentido de criar vínculos significativos entre os estudantes de modo geral.

Percebe-se que a equipe gestora da escola pública geralmente traz para si a responsabilidade da parte de organização do acolhimento e da inclusão dos alunos imigrantes e refugiados, por entender ser imprescindível a realização de uma ação pedagógica para amenizar os impactos no ambiente escolar. Esse acolhimento é uma ação que corrobora para cumprir os objetivos de aprendizagens e habilidades definidos constitucionalmente para a educação básica, previstos também na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394/96, que garante qualidade e equidade, promovendo cidadania e dignidade da pessoa humana.

É importante destacar que, de forma geral, para os informantes, o papel da escola é colocar em prática uma educação crítica e consciente, em relação ao que se apresenta diferente, no sentido de formar cidadãos que primem pelo respeito, acima de tudo. Para isso, é preciso uma escola que eduque para a pluralidade cultural e que o aluno nativo perceba o imigrante e refugiado como legítimo outro, o qual possui uma história, uma cultura, uma etnia e que perceba a turma de alunos como heterogênea, visto que cada aluno possui um diferencial, pois é proveniente de lugares, culturas e famílias distintas, apresentando ritmos diferentes para aprender, o que caracteriza a pluralidade no espaço escolar. A experiência de um fazer pedagógico que considera a interculturalidade no ambiente escolar

deixa de ser problema e passa a ser uma oportunidade para criar vínculos significativos entre os estudantes e desta maneira proporcionar uma boa aprendizagem.

Nessa via, percebe-se que debater as questões da oferta educacional para alunos imigrantes e refugiados envolve públicos mais abrangentes que se localizam no centro de uma exclusão social multifacetada.

Os resultados prévios desta pesquisa apontam para a necessidade de que a rede pública de ensino elabore uma proposta curricular que oriente na construção de planos de curso, com uma abordagem curricular multicultural crítica, com vista à valorização linguística e cultural dos imigrantes e refugiados.

É importante ter consciência do papel do Estado na implementação de políticas públicas e da responsabilidade da escola no alcance dessa clientela. No entanto, não se pode exigir demais de profissionais que não tiveram formação adequada para o ensino por mediação tecnológica, pois é uma situação nova para todo mundo.

Finalizando, destaca-se a importância da formulação de políticas públicas mais específicas para essa população, não só quando se trata de aulas não presenciais, mas ao longo de todo ano letivo, com a promoção de ações educacionais que envolvam toda a comunidade escolar visando a melhoria da qualidade da aprendizagem do aluno imigrante/refugiados.

REFERÊNCIAS

- APPLE, Michael. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- AZOULAY, Audrey. **Discurso por ocasião do dia internacional do imigrante**, 2019. Disponível em: <https://unescoportugal.mne.gov.pt/pt/noticias/mensagem-de-audrey-azoulay-diretora-geral-da-unesco-por-ocasio-do-dia-internacional-dos-migrantes-18-de-dezembro-2019>. Acesso em: 18 set 2020.
- BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. 15 ed. São Paulo: Loyola, 2007.
- BOGARIN, Jussara. Entrevista com Vera Maria Candau - **Diferenças e desigualdades no cotidiano escolar**. In: III Colóquio Docência e Diversidade na Educação Básica, realizado pelo PPGEduc UNEB, entre os dias 07 e 09 jun. 2017, no Teatro UNEB, Salvador. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=d2U9cKRcCHc>. Acesso em: 20 jul. 2020.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós cheguem na escola, e agora?** Sociolinguística e educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil**: Promulgada em 5 de outubro de 1988. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 5. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010.

BRASIL, **Relatório CONARE – Comitê Nacional para os Refugiados**. Refúgio em Números. 4 ed., 2019.

BRASIL, **UNESCO: crianças migrantes e refugiados em idade escolar crescem 26%**. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2018-11/unesco-criancas-migrantes-e-refugiadas-em-idade-escolar-cresce-26>. Acesso em: 20 abr. 2020.

CANDAU, Vera Maria. **Diferenças Culturais, Interculturalidade e Educação em Direitos Humanos**, 2012, p. 239. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 20 jul. 2020.

CANDAU, Vera Maria. **Direitos humanos, educação e interculturalidade**: as tensões entre igualdade e diferença. Revista Brasileira de Educação, v. 13, n. 37, jan./abr. 2008.

CANDAU, Vera Maria. **Educação intercultural e práticas pedagógicas**. Documento de trabalho. Rio de Janeiro: GECEC, 2013.

CAVALCANTI, Marilda C. **Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil**. São Paulo: D.E.L.T.A., 1999.

CHARLOT, JR. Charles. **As dificuldades dos jovens haitianos no processo educativo na série fundamental**, 2019. Disponível em: <https://www.periodicos.unir.br/index.php/RPGeo/article/view/4495>. Acesso em: 12 jun. 2020.

CINEAD, Lecav. **Abecedário de Educação e Interculturalidade com Vera Candau**, 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=0OWPYJUaT10&t=66s>. Acesso em: 05 nov. 2020.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Intercultura e Educação**. Palestra proferida no V Colóquio Internacional Paulo Freire, 2005. Disponível em: https://www.paulofreire.org.br/Textos/fleuri_2005_recife_resumo_e_texto_completo.pdf. Acesso em: 20 set. 2020.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Intercultura e Educação**. Revista Brasileira de Educação, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a02>. Acesso em: 20 jul. 2020.

HALL, Stuart. **Da Diáspora**: Identidades e Mediações Culturais. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

MARQUES, Aline Áurea Martins. **Políticas linguísticas e ensino de português como língua de acolhimento para imigrantes no Brasil**: uma discussão a partir da oferta de cursos nas universidades federais, 2018. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/189500>. Acesso em: 16 maio 2020.

MONTE-MÓR, Walkyria. **Convergência e diversidade no ensino de línguas**: expandindo visões sobre a “diferença”. Cuiabá, MT: Polifonia, 2014.

MOTA, Mailce Borges. **Aquisição de segunda língua**. Universidade Federal de Santa Catarina, 2008. Disponível em: http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecific/aquisicaoSegundaLingua/assets/630/Texto-base_disciplina_AQUISICA-OL2.pdf . Acesso em: 16 maio 2020.

RONDÔNIA, **Conselho Municipal de Educação**. Disponível em: <https://cme.portovelho.ro.gov.br/arquivos/lista/37058/resolucoes-e-pareceres-2020>. Acesso em: 16 maio 2020.

RONDÔNIA, **Portaria nº 1970 de 20 de abr. 2020**. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/Portaria-n%C2%BA-1970-de-20-de-abril-de-2020.pdf>. Acesso em: 16 maio 2020.

RONDÔNIA, **Resolução N. 1253/RO, 13 de abr. 2020**. Disponível em: [http://www.se-duc.ro.gov.br/cee/files/RESOLUAO_1253_202015042020\(1\).pdf](http://www.se-duc.ro.gov.br/cee/files/RESOLUAO_1253_202015042020(1).pdf). Acesso em: 16 maio 2020.

SACAVINO, Susana. **Interculturalidade e Educação: Desafios para a Reinvenção da Escola**. XVI Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, ENDIPE, 23 a 26 de julho de 2012, FE/UNICAMP, Campinas. Disponível em: <http://endipe.pro.br/ebooks-2012/3892b.pdf> . Acesso em: 18 set. 2020.

SANTOS, Alessandra de Souza. **Multilinguismo em Bonfim/RR: O ensino de Língua Portuguesa no contexto da diversidade linguística**. Universidade de Brasília, 2012. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/11865>. Acesso em: 18 set. 2020.

UNESCO, **Relatório de Monitoramento Global da Educação, 2019**. Disponível em: <https://en.unesco.org/gem-report/sites/gem-report/files/Global%20Press%20release.pdf>. Acesso em: 18 set. 2020.

AULAS REMOTAS E CONDIÇÃO DOCENTE: ENTRE CLIQUES E TELAS OU COMO MANTER AS ‘NORMALIDADES’ PEDAGÓGICAS EM TEMPOS DE PANDEMIA

**Elizabeth Miranda de Lima
Franciana Carneiro de Castro**

NOTAS INTRODUTÓRIAS

Este artigo apresenta os resultados parciais da pesquisa realizada com professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede pública do Estado do Acre, com o objetivo de mapear e analisar a condição docente¹ nesse cenário incerto de pandemia no qual alunos e professores enfrentam o desafio de lidar com as atividades remotas. Tais atividades constituem-se em processos de ensino-aprendizagem realizados

¹ Neste texto, utiliza-se o conceito de condição docente no sentido atribuído por Teixeira (2007), ao pensar a condição docente na sua historicidade de uma relação (...) “que se instaura em uma relação entre sujeitos socioculturais, constituindo na relação, a partir dela e nunca fora dela, a condição docente é, antes de tudo, da ordem do humano. Mesmo quando nela ocorrem atos de violência e imposição de uma das partes, mesmo que porventura um dos pólos se desumanize, ela pertence aos territórios do humano. Seja quando se realiza em processos heterônomos – desumanizadores – ou quando se dá em processos de autonomia, seja como socialização, como subjetivação, como emancipação, a docência sempre diz respeito aos humanos, a seus encontros e desencontros, entendimentos e conflitos; às suas tensões e incompletudes. A seus devires” (Teixeira, Da condição docente: primeiras aproximações teóricas, 2007. p. 430).

com a presença ostensiva de diversas tecnologias e nas temporalidades que constituem os novos padrões das relações pedagógicas.

Os dados empíricos foram obtidos por meio de um questionário com seis questões abertas sobre o trabalho docente em tempos de pandemia e enviado a dez professoras, com respostas recebidas via *e-mail* e *WhatsApp*. Após a coleta dos dados, as respostas das professoras foram organizadas com base na análise de conteúdo. Para tanto, utilizou-se, também, a frequência das palavras com maior incidência no discurso, as quais foram apresentadas na ferramenta nuvem de palavras. Além disso, são apresentados, ao longo do texto, trechos das respostas das professoras como forma de revelar a caracterização do contexto vivido.

O texto está organizado em três seções, que abordam as novas configurações do trabalho docente no formato de ensino remoto, a relação da família com as professoras e os modos como as professoras mantêm o vínculo com os alunos.

A PANDEMIA E AS NOVAS EXIGÊNCIAS PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR E O TRABALHO DOCENTE

O ano de 2020 apresentou-se como um ano marcante em todos os aspectos da vida humana, com a vida coletiva em risco, ameaçada por um inimigo invisível, o vírus SARS-CoV-2, que produziu uma situação de pandemia na qual as medidas de isolamento social passaram a ser a principal estratégia de controle e de prevenção da doença. Passamos a viver no limiar, com a convivência coletiva em constante risco em escala global, dada à velocidade e ao alcance com os quais o vírus se disseminou, com drásticas alterações nos padrões de interações, trabalho, cultura, lazer e na educação escolar.

Os números relacionados à pandemia no Brasil são cada vez mais alarmantes, contabilizando-se, neste final de outubro/2020, por volta de 160.000 mortos e 5 milhões de infectados, retrato de uma crise sanitária e humanitária sem igual, a qual “magnifica as tensões dilacerantes da organização social do nosso tempo: globalizada nas trocas econômicas, mas

enfraquecida como projeto político global, interconectada digitalmente, porém impregnada de desinformação, à beira do colapso ambiental”².

Nesse contexto, considerando a disseminação acelerada da doença pelo mundo e no Brasil, bem como seus múltiplos efeitos colaterais, as estratégias de enfrentamento utilizadas pelo governo brasileiro, ao lidar com a problemática, revelam-se incompetentes, negacionistas e pulverizadas. Verifica-se, dessa forma,

(...) o retorno de práticas inadequadas e sobejamente registradas em textos científicos e literários: negação da gravidade do quadro, promessas tecnológicas irrealizáveis, cultura do medo, misticismo da imunidade e da cura, mercantilização do cuidado, exortação de um inevitável sofrimento alheio, inépcia na gestão dos meios de combate disponíveis, que nos levam a todos a um desnecessário sofrimento.³

Em termos de realidade educacional, os impactos da pandemia foram drásticos, afetando o funcionamento das redes de ensino, da escola à universidade, a vida das famílias, o percurso escolar dos alunos, a qualidade da educação escolar pública e o trabalho dos professores. A pandemia acentuou o quadro já existente de cortes no orçamento e diminuição do financiamento da educação pública no Brasil, sob a égide de políticas de austeridade e de desmonte de políticas públicas. Tal fator, aliado à inoperância técnica e política do Ministério da Educação em articular e mobilizar os sistemas estaduais e municipais de educação, produziram, como consequência, incapacidade de administrar a crise e produzir alternativas viáveis para o apagão educacional.

Suspensas as atividades presenciais da rede pública de educação, em decorrência do cenário de pandemia, que exigiu o isolamento social como medida de contenção do vírus, foram adotadas, pelas redes estaduais e municipais de educação, as aulas remotas como modo possível de funcionamento da atividade escolar. Nessa conjuntura, faz-se necessário indagar em que medida os padrões que estruturam tradicionalmente a Pedagogia moderna se reconfiguram.

² Lima; Buss; Paes-Souza, A pandemia de COVID-19: uma crise sanitária e humanitária, 2020, p.1.

³ Ibidem, p. 2.

Com o formato remoto, o ensino, enquanto atividade educativa especializada, que se realiza em ambiente próprio, o ambiente escolar (e, neste, a sala de aula), mistura-se às demais atividades da vida cotidiana da casa, às atividades domésticas. A classe se acha, agora, dissolvida enquanto grupo aglutinador das atividades escolares, e o tempo da escola mistura-se e confunde-se com o tempo da vida doméstica e privada. Para os alunos, atividades escolares realizadas por intermédio dos dispositivos tecnológicos e plataformas digitais, sem a alegria das interações do recreio, da correria, das brincadeiras e algazaras; sem o encontro e o contato físico, intelectual e emocional com colegas e professores.

É nesse cenário de confinamento que se tornaram visíveis as profundas desigualdades sociais que marcam a sociedade brasileira e, em particular, a condição de vida dos alunos da escola pública, no que se refere ao acesso às condições básicas de moradia, energia elétrica, alimentação e dispositivos eletrônicos com acesso à rede digital. A ausência dessas condições básicas de existência passou a ter impactos na viabilização das aulas remotas, bem como na manutenção das rotinas escolares.

Diante do quadro de crise na educação provocado pela pandemia e dos comprometimentos que a comercialização da *tecnologia digital* pelo setor privado causa na educação pública, aprofundando as desigualdades educacionais, o Relatório apresentado no Conselho de Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas destaca, em suas recomendações, que:

Os governos devem considerar a chegada maciça de atores privados por meio da tecnologia digital como um grande perigo para os sistemas de educação e o direito à educação a longo prazo. Devem assegurar, inclusive por meio da adoção de regulamentação apropriada, que isso não levará à captura de recursos públicos limitados para a educação por entidades comerciais que buscam lucrar com a crise, à coleta de dados e professores ou à publicidade voltada para crianças e juventude. As soluções de educação e aprendizagem devem ser desenvolvidas como um bem público, sem licenças comerciais ou outras licenças restritivas que ameacem o gozo do direito à educação e aprofundem as desigualdades (tradução livre).⁴

4 CDH/ONU, Right to education: impact of the COVID-19 crisis on the right to education; concerns, challenges and opportunities, 2020, p.19.

A rede pública de educação do estado do Acre suspendeu, por tempo indeterminado, as atividades presenciais em março de 2020. Em abril, repassou às escolas orientações quanto ao início das aulas remotas por meios digitais para os estudantes, em uma tentativa de manter o processo de ensino-aprendizagem, além de diminuir o impacto no calendário letivo do sistema público de educação. O governo do Estado do Acre, portanto, lançou, por intermédio da Secretaria de Estado de Educação – SEE/AC, o Plano de Implementação de Atividades não presenciais nas escolas da rede pública, em “caráter excepcional e emergencial”, tendo em vista o alcance dos objetivos de aprendizagem estabelecidos no currículo de referência do Estado. Encaminhado ao Conselho Estadual de Educação, o referido plano foi aprovado em 28 de abril de 2020, por meio do Parecer n.º 05/2020.⁵

Sob a argumentação da necessidade de buscar alternativas viáveis de ensino que possam atingir a maior parte da população escolar e criar outros mecanismos de alcance daqueles que não dispõem de tecnologias utilizadas no momento, a SEE/AC investiu na realização de videoaulas (ou teleaulas) pelo canal de TV AMAZONSAT e em aulas gravadas e reproduzidas por meio de programa de rádio direcionado aos alunos das comunidades rurais.

Nesse sentido, a aprovação de propostas para a realização de atividades pedagógicas não presenciais, abarcando 20% das 800 horas de atividades exigidas no ano letivo, foi aceita pelo Conselho Estadual de Educação como uma ação necessária e obrigatória para:

- Evitar a descontinuidade dos conteúdos escolares do ano/série já iniciados no presente ano letivo de 2020;
- Manter o vínculo do aluno com a escola, numa relação de pertencimento;
- Assegurar uma rotina de estudo junto ao aluno e a sua família;
- Propiciar o envolvimento dos pais e/ou responsáveis no acompanhamento das atividades escolares do aluno;
- Minimizar, no que couber, as consequências ocasionadas pelo isolamento social;

5 Acre, Conselho Estadual de Educação. Parecer n.º 05/2020, 2020^a.

- Evitar o abandono e o aumento da evasão escolar”.⁶

Posteriormente, a SEE/AC encaminhou nova solicitação ao CEE/AC, com o pedido de ampliação de 20% para 25% da carga horária de 800 horas de atividades do ano letivo de 2020, em favor do “Programa de atividades remotas não presenciais” para a Educação Básica de toda a rede. Então, foram detalhadas, nesse momento, as ações que seriam desenvolvidas com equipes gestoras, coordenações de núcleos regionais da SEE/AC e professores, envolvendo a divulgação de “um guia” para a orientação desses profissionais, bem como a sistemática de organização e viabilização das aulas não presenciais. Estas seriam realizadas em ambiente virtual de aprendizagem, por meio das plataformas <https://educ.see.ac.gov.br> e *Google Classroom*.

Além da recomendação de uso dessas plataformas, o documento recomenda, também, que os professores façam uso “de grupos de *WhatsApp*, *blogs*, mídias sociais, aplicativos e outros recursos também poderão integrar e complementar as atividades pedagógicas não presenciais como forma de possibilitar a maior integração com os alunos, pais e/ou responsáveis [*sic*]”.⁷

O processo de implantação das atividades não presenciais referentes às vídeoaulas iniciou de forma rápida e improvisada, em se tratando da criação dos ambientes virtuais de aprendizagem, adaptação dos conteúdos para esse formato e preparo dos professores. Este último aspecto – a qualificação de professores e equipes gestoras – foi contemplado por meio de um guia enviado pela Secretaria de Educação às equipes gestoras e professores.

Para início das aulas remotas, as escolas prontamente enviaram aos professores a listagem com os contatos dos pais dos alunos para que os docentes organizassem grupos via *WhatsApp*, afixação de avisos e chamamentos dos alunos em cartazes e recados por intermédio de terceiros. Uma quantidade significativa dos números telefônicos informados pelos pais no período de matrículas já não atendia, outros, em condição de vul-

6 Acre, Conselho Estadual de Educação. Parecer n.º 05/2020, 2020^a.

7 Acre, Conselho Estadual de Educação. Parecer n.º 17/2020, 2020^b.

nerabilidade social, não dispunham dos recursos tecnológicos necessários para a realização das atividades.

Sob a perspectiva das professoras, a adoção do formato remoto nas aulas foi um processo permeado por incertezas, inseguranças e medos nesse cenário, pois tiveram que conviver com problemas como a falta de acesso a equipamentos como computadores, *notebooks*, *smartphones*, *tablets*, ausência de internet em casa ou de planos de dados adequados para suportar os conteúdos, além da instabilidade constante das redes. Tiveram que arcar com a aquisição dos equipamentos de trabalho, destinando quantia significativa do próprio salário para a aquisição de planos de dados de internet e compra de dispositivos.

A esses fatores se agregam o clima doméstico, marcado por sobrecarga com a rotina de trabalhos do lar, cuidados com os filhos e idosos e falta de estrutura e espaço adequado para a realização das aulas remotas e estudo. Nessa direção, apresenta-se, na figura 01, uma nuvem de palavras que representa em cores as respostas individuais das professoras sobre o ensino remoto.



Figura 01: Ensino remoto: dificuldades vividas pelas professoras

Fonte: Dados empíricos da pesquisa

Observa-se que as palavras “falta de ferramentas” e “rotina familiar” destacam-se com maior frequência na fala das professoras, expressando o impacto que o modo de trabalho remoto produziu na vida pessoal e profissional. A expressão falta de ferramentas aglutina-se com as expres-

sões “conhecimento de informática”, “equipamentos”, “não ter internet boa/internet estável/conexão com internet”, “adaptação com o novo”; a expressão “rotina familiar” agrega as palavras “aumento de trabalho” e “sem definição de horário”; e outras palavras relacionadas à dinâmica escola e família, que são: “compromisso da família”, “conscientização da família”, “pais analfabetos”, “os pais sem formação básica”; “alcançar todos os alunos”; “adesão das crianças”; “ferramenta dos alunos”. As professoras não temem o uso das ferramentas digitais para o desenvolvimento de suas atividades docentes, demonstram, sim, o receio de que o ensino remoto não alcance todos os alunos, como também de que não ocorra o acompanhamento dos pais nas atividades escolares dos filhos.

Uma questão que se destaca e que agrava, de forma acentuada, a condição docente é o fato de que as professoras têm efetivado jornadas de trabalho mais longas, pois tiveram que enfrentar o trabalho extra de forma a adaptar suas aulas ao ambiente virtual. Algumas relatam que executam atividades ao longo de todo o dia, em uma dinâmica que envolve atender pais que enviam mensagens a todo momento, inclusive, à noite e nos finais de semana. Também, têm que atender gestores (diretor da escola e coordenadores pedagógicos) que exigem o cumprimento de um cronograma e planejamento anteriormente pensado para uma escola presencial.

O relato da professora do 2º ano retrata com precisão a ampliação da jornada de trabalho e o impacto na saúde do professor durante a pandemia.:

Começo a receber as atividades a partir das sete horas, faço as correções, devolvo, no grupo. Começo [a aula] às oito e trinta (tempo que as crianças estão mais despertas), encerro às onze da manhã, porém, continuo recebendo atividades meio dia, que se arrasta até o final da tarde e entra pela noite; já recebi atividades às nove e dez horas da noite e nos domingos. Chamo atenção no grupo por isso, mas sempre tem aqueles que mandam. Fazem ligações de videochamada a noite (não atendo). Tudo isso, torna-se cansativo. Atendo pais o dia todo, praticamente, conversando sobre suas dificuldades com relação a ajudar a criança, dificuldades da criança, pedem métodos para ensinar a criança. Quando chego ao final do dia, as energias se foram.⁸

8 Professora do 2º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I, 2020.

Cabe, ainda, destacar que pesquisas⁹ já diagnosticaram forte processo de intensificação do trabalho docente relacionado a fatores como a extensão da carga horária de trabalho, com a ampliação das atividades docentes de sala de aula e a incorporação de uma série de alterações advindas do processo de reformas educacionais realizadas nas últimas décadas.

(...) demarcando uma nova regulamentação das políticas educacionais, traz consequências significativas para organização e gestão escolares, resultando em uma reestruturação do trabalho docente, podendo alterar, inclusive, sua natureza e definição. O trabalho docente não é definido mais apenas como atividade em sala de aula, ele agora compreende a gestão da escola no que se refere à dedicação dos professores ao planejamento, elaboração de projetos, a discussão coletiva do currículo e da avaliação.¹⁰

Ampliando os estudos sobre a intensificação do trabalho docente, Assunção e Oliveira¹¹ identificam a relação entre o aumento do volume e a diversificação de tarefas na escola e os efeitos na saúde dos professores, enfatizando que essas transformações no trabalho vêm sendo efetivadas sem o devido suporte social para o ajuste dessas exigências.

Corroborando com essa reflexão, outra pesquisa¹² também evidencia que a intensificação e a autointensificação da jornada de trabalho têm relação com o aumento do mal-estar docente materializado em episódios de adoecimento e sofrimento mental dos professores. Ou seja, o aumento da jornada, o aumento do controle sobre o trabalho do professor na escola, a inflação das responsabilidades e funções têm produzido prejuízos na saúde física e mental desses profissionais, levando-os a responder por exigências além da sua formação.

9 Oliveira, A Reestruturação do Trabalho Docente: precarização e flexibilização. 2004; Oliveira, Regulação das políticas educacionais na América Latina e dos trabalhadores docentes, 2005; Oliveira, Política educacional e a re-estruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto latino-americano, 2007; Duarte, Políticas educacionais e o trabalho docente na atualidade: tendências e contradições, 2011. p. 161-182; Santos, Formação de professores na cultura do desempenho, 2004.

10 Ibidem, p. 1132.

11 Oliveira, Intensificação do trabalho docente e a saúde dos professores, 2009.

12 Hypólito; Vieira; Pizzi, Reestruturação curricular e auto-intensificação do trabalho docente, 2009.

Aqui a intensificação pode ser problematizada como algo que poderia ser caracterizado como parte da sociedade de controle e, nessa direção, o processo de trabalho docente precisa ser remetido a uma análise que adentre à estrutura material e é preciso definir esse terreno não apenas em termos econômicos, mas também em termos culturais e subjetivos. O atual modelo de gerencialismo que vem sendo implementado nas políticas educativas busca não somente um novo modelo de gestão escolar e de currículo, mas principalmente formas de gestão e de governo dos processos subjetivos de formação do indivíduo como consumidor, que deve ser o responsável pela sua própria formação, pela sua empregabilidade, que deve se auto-administrar.¹³

Nessa perspectiva de análise, considerando a heterogeneidade das condições socioeconômicas, de vida e de trabalho do professorado, as dinâmicas de contraposições e resistências, é oportuno interrogar: quais impactos são produzidos no trabalho docente realizado por meio do ensino remoto? Como se configura e se realiza o trabalho docente com crianças na primeira etapa da escolarização? Como os professores têm organizado o tempo didático-pedagógico e a jornada de trabalho? Como enfrentam os limites e as possibilidades das novas ferramentas de trabalho?

É exatamente nesse último aspecto que tem residido a maior fonte de estresse dos professores, chamados a desenvolver um trabalho que exige domínio de ferramentas às quais não tiveram acesso na formação inicial - o domínio das tecnologias digitais necessárias para a realização das aulas. As professoras relatam que tiveram de aprender a manejar e se familiarizar com aplicativos e plataformas para que pudessem: montar formulários online, criar *slides* para apresentações, gravar e editar vídeos, transformando o ambiente doméstico o mais próximo possível do espaço escolar. Terminadas as aulas, continuava a jornada de trabalho, pois precisavam checar e responder os áudios/*e-mails* dos alunos e pais de alunos, contatar os alunos ausentes e/ou pais e responsáveis, buscar desenvolver novas estratégias para interagir com os alunos.

Com os meses passando e o isolamento social permanecendo, no mês de maio, a coordenação realizou uma reunião com os professores e, assim, decidimos que deveríamos manter uma interação mais próxima e contínua

13 Ibidem, p. 109.

com as crianças e a família. Sendo assim, cada professora criou um grupo de *WhatsApp* com os responsáveis pelas crianças. São enviados dois vídeos semanalmente, que são gravados por nós, professoras. São vídeos de contação de histórias, experiências, receitas, músicas, brincadeiras, higiene e etc. Coisas que fazem parte da rotina da creche, para os pais realizarem com as crianças em casa. Alguns vídeos foram gravados na creche com todo cuidado necessário, pois praticamente todo material pedagógico e recursos se encontram lá [na creche]. O restante dos vídeos é gravado em casa mesmo, de forma remota. Como são só dois vídeos por semana, já deixamos vários prontos, para enviarmos nos dias programados.¹⁴

Nesse sentido, o trabalho docente assume uma dimensão diferente daquela que fundamenta a sua atividade, apesar da intensificação do trabalho e do enfrentamento das dificuldades laborais que enfaticamente têm sido aspectos críticos ressaltados pelas professoras no ensino remoto. Mesmo assim, as professoras têm respondido aos desafios no momento em que se vive. Cada professora foi impulsionada, diante da realidade concreta, a descobrir novas possibilidades didáticas, atribuindo sentidos a esse momento vivido no trabalho. Dada a necessidade de buscar alternativas respondendo a situações urgentes e inusitadas, as professoras demonstraram percepções à semelhança de Frankl, compreendendo que a “realidade sempre se apresenta na forma de uma particular situação concreta, cada situação é irrepetível e com sentido único”.¹⁵

A RELAÇÃO DA FAMÍLIA COM AS PROFESSORAS

Nesta seção, a reflexão voltou-se para a problemática gerada pela situação de isolamento social, já que as crianças passaram a ficar mais tempo em casa sob orientação dos pais/responsáveis, sobretudo, no acompanhamento das atividades escolares. A relação que a escola tradicionalmente mantém com a família baseia-se nas informações prestadas periodicamente aos pais, por meio de reuniões de pais e mestres, conversas individuais com os pais e responsáveis e visitas realizadas por ocasião de datas comemorativas marcadas no calendário escolar.

14 Professora da Educação Infantil - Creche, 2020.

15 Frankl, Em busca de sentido, 2008.

Observa-se, nesse contexto de pandemia, uma aparente proximidade dos pais/responsáveis com as professoras. Isso ocorre devido à necessidade do repasse das orientações sobre o desenvolvimento da rotina didática-pedagógica que envolve as explicações dos conteúdos escolares, atividades procedimentais e de avaliação. Para representar essa “aparente proximidade”, recorre-se aqui a trechos das respostas das professoras:

Na relação com a família das crianças, posso dizer que não melhorou e nem piorou, porque há uma dificuldade dos pais em acompanharem as crianças. Trabalho no 5º ano, os conteúdos necessitam de maior explicação e são mais complexos. Os pais são trabalhadores e não têm tempo. Raros são aqueles que dão retorno para tirar dúvidas. Até hoje, 20% dos pais ou responsáveis não estão participando do grupo. As atividades não alcançam todas as crianças.¹⁶

Muitas vezes, me vejo com a necessidade de chamar atenção dos responsáveis pela falta de resposta deles. Lembro aos pais do direito que as crianças possuem de serem acompanhadas pelos responsáveis em casa, com sua educação escolar. Essas medidas acabam surtindo efeitos que não duram muito. Os responsáveis relatam suas inúmeras dificuldades novamente.¹⁷

Do relato das professoras podem-se destacar alguns aspectos subjacentes à condição socioeconômica dos pais, quanto à necessidade de manter-se no trabalho mesmo na situação de isolamento social e, conseqüentemente, de manter as condições básicas de vida da família, assim como a indisponibilidade de tempo para esse acompanhamento escolar.

Além disso, muitos pais não possuem condições financeiras para terem acesso aos dispositivos eletrônicos e pacotes de dados. Eles também se sentem incapazes de auxiliar seus filhos, seja por limitação de conhecimento em relação ao conteúdo escolar ou de habilidades para lidar com os recursos digitais. Ao mesmo tempo, os pais também ficam ansiosos pela situação da pandemia, envolvendo adoecimentos e luto com a perda de familiares e amigos. Outro aspecto a considerar nesse período foi o de que algumas famílias fizeram uma migração temporária para comunidades rurais de propriedade de parentes, realizando o isolamento social com

16 Professora do 5º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I, 2020.

17 Professora do 2º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I, 2020.

familiares nessas localidades, nas quais não existe cobertura de internet. Destaca-se, ainda, o acentuado nível de desemprego.

MANTER O VÍNCULO COM O ALUNO: SIGNIFICADOS DO TRABALHO REMOTO

Os relatos das professoras evidenciam que as atividades não-presenciais realizadas com os estudantes (videoaulas, orientação sobre as atividades via *WhatsApp*, correção de atividades escritas) se estendem para além das horas determinadas no contrato de trabalho.

A docência tornou-se um trabalho intermitente e invisível que as professoras realizam pressionadas por práticas que põem em ação o discurso de que as escolas não podem parar, sob pena de ocasionar prejuízos ao sistema de ensino e ao cumprimento de um cronograma anteriormente pensado para uma escola presencial. Argumenta-se sobre o fato de que é preciso combater “os prejuízos” causados por toda essa situação, minimizando seus impactos no ano letivo dos estudantes. Esse discurso produz uma pressão psicológica e, ao mesmo tempo, a adequação de uma nova rotina na vida pessoal e profissional. Os relatos destacados a seguir podem ser entendidos como manifestações de alterações no trabalho docente e na cultura profissional:

Mas não posso negar que já quase completando cinco meses de isolamento social e trabalho remoto, tudo isso, de alguma forma, abalou não somente a minha saúde como também a de outros colegas de trabalho. Ora, pensar formas dinâmicas de construir conhecimento com os alunos, elaborar novas propostas de atividades, inovar nos métodos utilizados, refletir sobre como considerar diferentes formas com as quais os estudantes aprendem e melhorar o planejamento de aula já são multitarefas suficientes para qualquer professor. Considerando, ainda, que, de alguma forma, perdemos nossa privacidade e tempo de descanso, como forma de mostrar eficiência, temos que estar disponíveis a qualquer momento. Essa é uma situação estressante e totalmente diferente da rotina realizada antes da pandemia.¹⁸

O que vai acontecer após esse período? Quais as orientações que receberemos com relação a estas crianças (são crianças que chegaram ao segundo ano sem as habilidades da leitura e escrita, mas ao final do ano letivo devem avançar para a série seguinte com estas habilidades de forma fluente)? Me

18 Professora do 5º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I, 2020.

parece ainda muito nebuloso. Me assusta como alguns pais relatam não terem tempo para sentar durante 30 min. ou 01h com seus filhos para estudarem, dizem não ter internet para olhar a atividade, mas o status do *WhatsApp* é atualizado todos os dias com vídeos e tik tok que consomem muita internet para postar. Isso me deixa mais entristecida e desmotivada ainda.¹⁹

Chamou a atenção, contudo, o fato de as professoras terem manifestado forte envolvimento, comprometimento e mobilização com os alunos. Para além das muitas horas disponibilizadas com o preparo das atividades, o cumprimento das exigências burocráticas, o tempo destinado às interações com os alunos se destaca como aqueles que dão sentido ao trabalho pedagógico. O vínculo com os alunos compensa a multiplicidade das atividades assumidas pelas docentes, em um contexto marcado pelas contingências situacionais que as levaram a vencer a percepção de incapacidade frente ao uso e domínio das tecnologias e a capacidade de superação dos próprios limites e habilidades relacionadas ao exercício da docência. Para melhor elucidar esse vínculo, recorre-se à figura 02, que traz a nuvem de palavras que compõem as falas que foram apresentadas pelas professoras.



Figura 02: Ensino remoto: sentidos e significados

Fonte: Dados empíricos da pesquisa

As palavras usadas pelas professoras para expressar os sentidos e significados que atribuem ao seu trabalho, mesmo sendo realizado no formato remoto, refletem o movimento de superação das dificuldades de

¹⁹ Professora do 2º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I, 2020.

forma coletiva aliado aos desafios e à interação com os alunos. Ao mesmo tempo, revelam que, apesar do “esforço”, “dedicação”, “trabalho árduo” e “inovador”, o ensino remoto assume as marcas da desigualdade social, como as professoras expõem, destacando aspectos como: “seletivo”, “desigual” e “insuficiente” para o desenvolvimento das habilidades educativas dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos escolares.

Foram mencionadas, também, palavras mais usuais ao vocabulário pedagógico das professoras como: “uma forma de aprender”, “uma forma de ensinar”, “prática”, “ambiente”, “inovador”, “ideia”, “interações/interação/ressignificação”, “novas aprendizagens”, “criatividade”, “aula”. Embora usuais, em tempos de ensino remoto, estas parecem adquirir novo significado, explicitando aspectos como superação e resiliência. Nesse sentido, as dificuldades com o uso das ferramentas digitais, os desafios da produção de material didático utilizando recursos amadores e a utilização das plataformas comerciais com finalidades educativas marcam uma nova etapa do trabalho em que as docentes exigem de si capacidade de “adaptação rápida”, “desafio” e “resiliência”.

Os efeitos e impactos do ensino remoto na continuidade do processo de alfabetização das crianças é outra fonte de preocupação das professoras alfabetizadoras, que se interrogam sobre como despertar o gosto pela leitura e a escrita, distantes das interações lúdicas das salas de aulas, das rodas de conversas, das brincadeiras e das construções coletivas. Como criar uma rotina de estudos em casa com crianças pequenas que não desenvolveram ainda autonomia e capacidade individual de trabalho, e são, portanto, mais dependentes da orientação e acompanhamento constante dos pais e/ou adultos? Para além da leitura e da escrita, é necessário que a criança desenvolva, também, a afetividade, a sociabilidade e a sensibilidade mediante interações coletivas permeadas pela ludicidade. De acordo com Antônio e Tavares, “cada criança é feita de matéria do mundo, da circulação da vida, das circunstâncias históricas e sociais, mas,

ao mesmo tempo, é feita de sonhos, movida por desejos e sentidos que descobre a vida”²⁰.

No trabalho pedagógico presencial, o professor assume o papel de planejar, organizar e mediar a rotina de atividades e o tempo necessário para realização com os alunos. Essas atividades são permeadas pela ludicidade, pelo vínculo pessoal, cuidado e interação, como dimensões constitutivas das ações pedagógicas com a criança. O *afeto é a fita isolante* da relação entre professor e aluno, como expressa poeticamente a professora²¹, ao lembrar, também, que a experiência escolar é, ao mesmo tempo, intelectual, emocional e no próprio corpo, expressando, assim, a dificuldade com um possível retorno presencial: “as crianças não vão conseguir ficar de máscara, impor limite ao movimento, brincadeiras e interação na sala de aula, isso será impossível”.²²

NOTAS FINAIS AO TEXTO

A crise sanitária e humana produzida pela pandemia da COVID-19 produziu consequências em todas as dimensões da vida. No que se refere ao campo educativo escolar, os efeitos foram sentidos como um terremoto, atingindo milhares de alunos (da Educação Infantil à Universidade), professores, gestores educacionais e pais. Segundo a ONU, no Relatório²³ sobre o impacto da pandemia de Covid-19 no direito à educação, “a implantação do ensino à distância *on-line* (juntamente com o rádio e a televisão) deve ser vista apenas como uma solução temporária destinada a enfrentar uma crise” (tradução livre das autoras).

O sistema educacional não estava preparado para lidar com essa nova situação, quer do ponto de vista da organização didático-pedagógica ou quanto à definição da plataforma de mídia digital e dos meios de comunicação (rádio e televisão), que pudessem ser utilizados como ambiente virtual de aprendizagem. Além disso, a demora nas respostas

20 Antônio; Tavares, Uma Pedagogia Poética para Crianças, 2013, p.16

21 Professora do 5º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I, 2020.

22 Professora do 5º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I, 2020.

23 CDH/ONU, Right to education: impact of the COVID-19 crisis on the right to education; concerns, challenges and opportunities, 2020, p.19.

para implementação de ações no enfrentamento da crise impactou quanto à aquisição de dispositivos tecnológicos (*notebook, tablet, smartphome*) para professores e alunos da rede pública como forma de enfrentar as desigualdades sociais e econômicas vivenciadas por esses segmentos.

Decretada a suspensão das atividades presenciais de ensino, as redes escolares se depararam com inúmeros desafios sobre a viabilização do processo remoto de escolarização, agravados pela ausência de uma coordenação nacional em termos de política educacional, dada a omissão do Ministério da Educação e Cultura em construir/elaborar estratégias para organização dos sistemas de ensino no enfrentamento da crise e de seus reflexos no sistema educacional.

De repente, professores passaram a encarar uma realidade desconhecida – e, para muitos, angustiante – de tornar o ambiente doméstico o mais próximo possível do espaço escolar, recorrendo aos cliques e telas de dispositivos eletrônicos para conseguirem interagir com seus alunos, explicar a matéria, repassar as orientações sobre o desenvolvimento das atividades. Foi preciso “fazer a escola” sem estar fisicamente na escola. Ajustar pedagogicamente o processo de ensinar e aprender, com uma pedagogia na qual o contato direto entre aluno e professor, enquanto elemento estruturante do trabalho docente, deixou de existir.

Na ânsia de suplantar os prejuízos causados pela situação de isolamento físico, os professores foram acoçados e pressionados a trabalhar com habilidades que não constavam na formação inicial, submetidos a uma jornada de trabalho que se estende ao longo do dia, a uma rotina marcada por estresse, dúvidas e adoecimentos. Aliado a esses aspectos, outro fator que demanda apreensão por parte dos professores é a utilização de plataformas comerciais e os riscos em termos de invasão da privacidade e superexposição.

Os elevados níveis de estresse e ansiedade das professoras da primeira etapa da Educação Básica, aliados à frustração e ao sentimento de incapacidade frente ao domínio dos novos recursos tecnológicos tem acentuado o mal-estar docente. Os impactos dessa forma de trabalho na vida e na saúde desses profissionais já estão sendo identificados, sendo necessários

mais estudos e pesquisas sobre os desdobramentos em termos do processo de ensino-aprendizagem e do mal-estar docente.

Entretanto, não se projeta no horizonte uma educação de qualidade sem a valorização do professor e sem uma busca por melhores condições para o exercício de seu trabalho. Os resultados parciais desta pesquisa permitem enfatizar a capacidade que as professoras tiveram de superar algumas adversidades, criando alternativas e saídas criativas, comprometendo-se com a dimensão eminentemente humana da relação pedagógica e das aprendizagens dos alunos.

REFERÊNCIAS

ACRE, Conselho Estadual de Educação. **Parecer n.º 05/2020**, de 22 de abril de 2020. Dispõe sobre a aprovação do Plano de Implementação de Atividades Não Presenciais nas escolas da rede pública estadual. Rio Branco, 2020. (a)

ACRE, Conselho Estadual de Educação. **Parecer n.º 17/2020**, de 31 de julho de 2020. Dispõe sobre a aprovação das alterações do Plano de Implementação de Atividades Não Presenciais nas escolas da rede pública estadual. Rio Branco, 2020. (b)

ANTONIO, Severino; TAVARES, Kátia. **Uma Pedagogia Poética para Crianças**. Americana, SP. ADONIA, 2013.

CDH/ONU. Right to education: impact of the COVID-19 crisis on the right to education; concerns, challenges and opportunities. **Human Rights Council**. Forty-fourth session. 15 June–3 July 2020. Disponível em: <https://www.ohchr.org/EN/Issues/Education/SREducation/Pages/COVID19.aspx> Acesso em: 10/11/2020.

DUARTE, Adriana. Políticas educacionais e o trabalho docente na atualidade: tendências e contradições. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana. (Orgs.) **Políticas públicas e educação: regulação e conhecimento**. Belo Horizonte, Fino Trato, 2011. p. 161-182.

FRANKL, Viktor Emil. **Em busca de sentido: um psicólogo no campo de concentração**. 35ª ed. São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes, 2008.

HYPOLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas Santos; PIZZI, Laura Cristina Vieira. Reestruturação curricular e auto-intensificação do trabalho docente. **Currículo sem fronteiras**, v.9, n. 2, p.100-112, jul./dez. 2009.

Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org Acesso em: 04 de novembro de 2020.

LIMA, Nísia Trindade; BUSS, Paulo Marchiori; PAES-SOUSA, Rômulo. A pandemia de COVID-19: uma crise sanitária e humanitária. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 36, n. 7; e00177020, Rio de Janeiro, 2020.

Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-311X2020000700503&script=sci_arttext Acesso em: 26 de outubro de 2020.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A Reestruturação do Trabalho Docente: precarização e flexibilização. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 89, p.1127-1144, set./dez. 2004.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Regulação das políticas educacionais na América Latina e dos trabalhadores docentes. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 753-776, out. 2005.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Política educacional e a re-estruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto latino-americano. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 99, p. 355-375, maio/ago. 2007.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; ASSUNÇÃO, Ada Ávila. Intensificação do trabalho docente e a saúde dos professores. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n.107, p. 349-372, maio/ago. 2009.

SANTOS, Lucíola Licínio Castro Paixão. Formação de professores na cultura do desempenho. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 89, p.1127-1144, set./dez. 2004.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. Da condição docente: primeiras aproximações teóricas. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, vol.28, n.99, p.426-443, 2007.

O ENSINO DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: UM OLHAR SOBRE A METODOLOGIA SENAI DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM PORTO VELHO – RO

Fernanda Silveira Pereira da Silva

INTRODUÇÃO

O mundo do trabalho sofre constantes transformações devido às inovações nas áreas das Ciências e Tecnologias. Hoje é nítida a diferença que o conhecimento faz na carreira profissional de qualquer pessoa. Também é notável que obter um determinado conhecimento sem saber como aplicá-lo em diferentes situações não possui grande valor. Ribeiro diz que hoje é possível encontrar bons empregos, porém, a dificuldade está em encontrar pessoas realmente capacitadas, logo, a qualificação nos dias de hoje é “fundamental no momento de buscar e se candidatar a uma oportunidade de trabalho”¹.

O mercado de trabalho exige cada vez mais profissionais dinâmicos, ou seja, que vão além de suas responsabilidades técnicas. Profissionais que saibam, por exemplo, administrar o próprio desenvolvimento, trabalhar em equipe, otimizar o tempo de trabalho, ser proativo em diferentes

¹ Ribeiro, A importância da qualificação para o mercado de trabalho, 2013.

situações, buscar constantemente conhecimentos novos, ter a capacidade de liderar e ser liderado, entre outros.

Em resposta a esse cenário, o Ensino Profissional também passou por transformações ao longo dos anos a fim de colaborar para a formação desse novo perfil profissional, pois o sistema adotado era o Modelo Técnico, onde era ensinado somente o necessário para realizar uma determinada tarefa. Neste, a interação entre professor e aluno era apenas técnica, ou seja, o professor tinha o papel de transmitir eficazmente os conhecimentos e os alunos meros “receptores”, logo, os conhecimentos que os alunos traziam não eram levados em consideração.

Assim, na década de 1970, surge o termo “competência” na tentativa de superar o Modelo Técnico. Zarifian diz que competência é a expressão, num ambiente coletivo, de capacidades individuais, ou seja, a ação experta e autônoma do indivíduo ou do grupo competente, num determinado espaço². Nesta nova proposta, o aluno é capaz de se desenvolver por completo, sendo capaz de resolver diferentes problemas que venham acontecer no âmbito do trabalho, pois o ensino aqui é baseado nos pilares da Educação estipulados pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, em 1998: aprender a aprender; aprender a conviver; aprender a ser e aprender a fazer.

Zabala e Arnau relatam que existem diferentes definições do termo competência. Um dos significados que os autores citam, dentro do campo profissional, é a do Decreto Real nº 797/1995, do então Ministério do Trabalho e Assuntos Sociais, que define competência como “capacidade de aplicar conhecimentos, habilidades e atitudes ao desempenho da ocupação em questão, incluindo a capacidade de resposta a problemas imprevistos, a autonomia, a flexibilidade e a colaboração com o entorno profissional e com a organização do trabalho”.³

Logo, o ensino por competências surgiu para superar o ensino mecânico, a aprendizagem memorizadora que, por muitas vezes, dificulta a aplicação desses conhecimentos na vida real. Portanto, ensinar compe-

2 Zarifian, O modelo da competência, 2003. p. 57.

3 Zabala; Arnau, Como aprender e ensinar competências, 2010. p. 29.

tências é romper com a escola herdada, a escola que valoriza somente os saberes, e partir para uma escola amparada no saber fazer, negando os conteúdos tradicionais na tentativa de melhorias⁴.

É nessa realidade que o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI, importante instituição de ensino na esfera da Educação Profissional, vem implantando em suas escolas nos últimos anos, a Metodologia SENAI de Educação Profissional. Essa metodologia possui ênfase no “aprender a aprender”, isto significa que a intenção do professor é “despertar no aluno a motivação para aprender, o interesse por querer saber mais e melhor”⁵. Portanto, o aluno passa a ser o personagem principal do processo de ensino e aprendizagem, e o professor tem o papel de mostrar os caminhos, ou seja, tornam-se parceiros no processo.

Por estar atento as exigências do mercado, o SENAI inseriu em seus cursos os conhecimentos sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, língua oficialmente reconhecida no país pela Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002, para capacitar seus futuros profissionais independente da área de atuação. O ensino dessa língua, de acordo com o Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005, é opcional no contexto da Educação Profissional, porém, essa capacitação é um importante diferencial no mercado de trabalho pois ter pessoas aptas em Libras facilita a inserção do surdo nas empresas e proporciona um atendimento de maior qualidade a este surdo também.

O objetivo deste trabalho é relatar como se procede o ensino da Libras nos moldes da Metodologia SENAI de Educação Profissional em Porto Velho, Rondônia. Logo, este trabalho trata-se de um estudo de caso com abordagem qualitativa, no qual foram realizadas visitas a escola, entrevistas com a instrutora surda, análise dos planos de aula e de cursos, além de observações em sala de aula, visando registrar a didática pedagógica adotada.

4 Ibidem, p. 11.

5 SENAI; Departamento Nacional, Metodologia SENAI de educação profissional, 2013a. p. 114.

Logo, serão discutidos os seguintes temas: a Libras no mercado de trabalho; como essa língua é fundamental para a inserção do surdo no mercado de trabalho; o ensinar na educação profissional; o ensino da Libras para ouvintes e o que seria a Metodologia SENAI de Educação Profissional, em que são debatidos os seus conceitos básicos; por último, são analisadas as aulas de Libras no CEET SENAI Sebastião Camargo, que é o objeto de estudo deste trabalho: de que maneira são conduzidas as aulas, que tipos de atividades são propostas e como essas aulas ajudam na formação profissional.

A LIBRAS NO MERCADO DE TRABALHO

Os surdos enfrentam muitas dificuldades para se inserir na sociedade e uma delas é a sua entrada no mercado de trabalho. Essa dificuldade envolve vários fatores, um deles é a acessibilidade linguística. Ainda são poucas pessoas que sabem Libras e isso dificulta a contratação do surdo, pois várias empresas alegam não saber como instruir a pessoa surda para realizar suas atividades. A solução para este problema seria a empresa capacitar seus funcionários com cursos de Libras e/ou contratar um intérprete, porém, essas soluções demandam investimentos que muitas vezes as empresas não querem gastar, mesmo com a implantação da Lei nº 8213/91, que trata sobre a contratação de pessoas com deficiência.

[...] os surdos vêm se mostrando capazes de fazer parte dessa lógica de mercado, de serem produtivos e ao mesmo tempo consumidores dessa produção, entretanto para isso precisam de algumas adaptações e atendimentos que contemplem suas especificidades enquanto pessoas com deficiência, concentradas na diferença linguística, na especificidade de comunicação e no respeito à Língua de sinais.⁶

Carvalho reforça essa ideia explicando que ter colaboradores com conhecimentos de Libras é de extrema importância, pois assim o surdo se sente acolhido e consegue interagir com a equipe de trabalho, ou seja, “o departamento de recursos humanos precisa ser atuante, atento e parceiro nessa situação. Na grande maioria das empresas não há sequer um funcio-

6 Santiago, A participação de surdos no mercado de trabalho, 2011.

nário com conhecimento na língua de sinais”.⁷ Essa situação é difícil para o surdo, pois ele não consegue compreender claramente instruções e regras, dessa forma, “quando conseguem um emprego, sentem dificuldades para construir relações interpessoais e compreender a própria dinâmica do espaço laboral”⁸.

Apesar da língua de sinais estar ganhando mais visibilidade nos últimos anos, tal processo ainda é lento e tem maior concentração na esfera educacional, ou seja, ainda é preciso intensificar os movimentos realizados pela comunidade surda para difundir tais conhecimentos pela sociedade, principalmente no setor empresarial, assim como explica Silva:

A Língua Brasileira de Sinais é uma língua que tem ganhado espaço na sociedade por conta dos movimentos surdos em prol de seus direitos, é uma luta de muitos anos que caracteriza o povo surdo como um povo com cultura e língua própria que sofre a opressão da sociedade majoritária impondo um padrão de cidadão sem levar em conta as especificidades de cada um destes cidadãos. Sendo assim, através de anos de luta o povo surdo conquistou o direito de usar uma língua que possibilitasse não só a comunicação, mas também sua efetiva participação na sociedade. No entanto, para que esta participação seja efetiva é preciso difundir a língua, a cultura e a concepção de mundo dos surdos.⁹

Segundo o Portal W3, a advogada Luciellen Lima Goulart, da Comissão de Acessibilidade da OAB de Tubarão, comentou no Congresso Estadual dos Trabalhadores Surdos que, apesar dos avanços na legislação, as empresas e o poder público são muito resistentes em contratar pessoas com deficiência, principalmente os surdos. A advogada disse que “para o empregador é mais barato adaptar seu ambiente de trabalho para um cadeirante do que para um surdo”, e ainda afirmou que “além disso, há muito preconceito. Pessoas surdas, com graduação e especialização são contratadas para funções de menor qualificação. Por causa da barreira da comunicação, pessoas altamente capacitadas são taxadas como burras”.¹⁰

7 Carvalho, O surdo e o mercado de trabalho, 2012.

8 Ibidem, p. 06.

9 Silva, Aprendendo Língua Brasileira de Sinais como Segunda Língua, 2007. p.04.

10 PORTAL W3, Barreira comunicacional é um dos desafios do surdo no mercado de trabalho, 2019.

Nessa mesma matéria, a advogada defende que o mercado de trabalho precisa reconhecer a Libras como uma língua e a inserir no ambiente laboral, por meio da contratação de intérpretes e o seu ensino para os demais trabalhadores. A revista também aponta a opinião da presidente da Associação Lagunense de Pais e Amigos Surdos (Alpas), Crisiane Bez Bacci. Segundo Bacci, só 1% dos surdos que trabalham têm carteira assinada. Ela afirmou que “sobram vagas para pessoas com deficiência e elas não são ocupadas porque não há preparação do ambiente de trabalho para essas pessoas, em especial com os surdos”, e completou dizendo que “a barreira comunicacional ainda é a maior dificuldade para os surdos”.¹¹

Com esse cenário em mente, o profissional de hoje que tem o conhecimento em Libras acaba se destacando dos demais, pois ele pode auxiliar um colega de trabalho surdo ou realizar um atendimento de qualidade para possíveis clientes surdos.

Cada vez mais, as empresas estão em busca de profissionais que tenham algo a acrescentar ao ambiente de trabalho, além de seus conhecimentos técnicos e formação acadêmica. É aí que surgem as habilidades interpessoais, que diferenciam os profissionais com base em suas competências e personalidades. Contratar pessoas que possuem conhecimento em Libras significa contratar pessoas que prezam por uma comunicação inclusiva e que, conseqüentemente, se engajam na construção de uma sociedade mais igualitária. E isso diz muito sobre a personalidade de uma pessoa, certo? Ter esse diferencial no seu currículo é se destacar entre outros candidatos em uma entrevista de emprego e até mesmo dentro de uma empresa.¹²

Pensando nesse cenário, o SENAI inseriu na sua grade de cursos a disciplina de Libras, visando capacitar o futuro profissional para atender essa necessidade. Ao fazer isso, o SENAI também atende o que diz o Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005 no Artigo 3º, Parágrafo 2º: “A Libras (Língua Brasileira de Sinais) constituir-se-á em disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional, a partir de um ano da publicação deste Decreto”.

11 *Ibid.*

12 Morgani, 4 motivos para aprender Libras e transformar a sua carreira e vida pessoal. 2019.

O ENSINAR NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

A educação, a princípio, era pensada e preparada para poucas pessoas da sociedade, com um currículo limitado e, no Brasil, só passou a envolver todas as pessoas quando se notou a necessidade de aperfeiçoar a classe trabalhadora, no início do século XX. A real intenção era conseguir uma maior produtividade por meio dessa instrução. Foi em meio a este cenário que surgiu o que chamamos hoje de educação profissional.

Educação profissional é definida pelo Governo Federal como um “conjunto de atividades educativas para formação ou aperfeiçoamento profissional, sendo necessário para o seu desenvolvimento que haja pelo menos um instrutor ou professor responsável pelos alunos”¹³. Esta pode ser ministrada em escolas, empresas ou em quaisquer outras instituições qualificadas.

De acordo com Roni Silva, as empresas preferem pessoas qualificadas na hora de contratar, pois o tempo gasto em capacitar do zero uma pessoa após a sua contratação, pode ser uma condição que não atraia tanto, pois o processo acaba saindo mais caro.¹⁴ Logo, é notório que investir em educação voltada para o trabalho, educação profissional, é um investimento garantido na busca por um bom emprego.

A prática docente na Educação Profissional é semelhante à Educação Básica. Essa atuação depende de diversos fatores, como por exemplo: a formação do professor, sua experiência em sala de aula, as normas e orientações da instituição, o apoio pedagógico, a estrutura e recursos disponíveis pela instituição, o perfil dos alunos, entre outros. Porém, a metodologia empregada pela instituição de ensino é um fator determinante no ensino profissional: ela é a chave do sucesso docente.

A forma como são ministrados os conteúdos faz toda diferença no resultado final. Por esta razão, as instituições de ensino devem estar atentas em buscar a união das novas exigências do mercado com uma didática moderna e eficiente, onde, no mínimo, os professores estejam sempre

13 BRASIL. Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República, Educação profissional, 2014 p. 13.

14 Silva, A importância da qualificação profissional, 2015.

atualizados e constantemente capacitados para melhorar sua prática em sala de aula. Além disso, devem oferecer a melhor estrutura possível, resultando na formação de novos profissionais realmente preparados para o mundo do trabalho.

METODOLOGIA SENAI DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Em resposta às exigências do atual mercado de trabalho, o SENAI começou a elaborar um apanhado de métodos que atendessem a formação por competências através do Projeto Estratégico Nacional, na época chamado “Certificação Profissional Baseada em Competências”,¹⁵ dando origem a hoje conhecida como Metodologia SENAI de Educação Profissional. Esta metodologia procura manter um sistema educacional que traduz as competências profissionais exigidas pelo mundo profissional¹⁶.

O SENAI explica que, no âmbito de sua metodologia, a “competência profissional implica na mobilização de conhecimentos, habilidades e atitudes, necessários ao desempenho de funções e atividades típicas de uma ocupação”.¹⁷ Para tal, é necessário estar atento aos padrões de qualidade e produtividade requeridos pela ocupação, e para isso, o SENAI planejou a sua metodologia da seguinte forma: “levantamento de perfis profissionais com base em comitês técnicos setoriais, elaboração de desenho curricular e prática docente”.¹⁸

O Desenho Curricular é o produto do processo de definição e organização dos elementos que compõem o currículo do curso e que devem propiciar o desenvolvimento das capacidades referentes às competências já traçadas no perfil profissional da ocupação; tal processo faz a adaptação “das informações do mundo do trabalho para o mundo da educação, traduzindo pedagogicamente as competências de um Perfil Profissional”.¹⁹

15 SENAI. *Op. cit.*, p. 06, nota 5.

16 *Id.* Departamento Regional do Rio Grande do Sul, Introdução à docência no SENAI, 2013b.

17 *Ibid.*

18 *Ibid.*

19 SENAI. *Op. cit.*, p. 63, nota 5.

Para ser implementado, o desenho curricular necessita de “uma prática docente diferenciada e inovadora”, ou seja, “os docentes devem se valer de atividades de aprendizagem desafiadoras e contextualizadas que remetem os alunos a solucionar problemas o mais próximo possível do real”.²⁰ Logo, o docente precisa “planejar, organizar, propor Situações de Aprendizagem e mediá-las, favorecendo a construção de conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades que sustentam as competências explicitadas no perfil profissional”.²¹

Visando uma prática docente que garanta o pleno desenvolvimento da qualidade de sua educação profissional, o SENAI norteia os seguintes princípios: mediação da aprendizagem; interdisciplinaridade; contextualização; desenvolvimento de capacidades; ênfase no aprender a aprender; aproximação da formação ao mundo real, ao trabalho e às práticas sociais; integração entre teoria e prática; avaliação da aprendizagem com função diagnóstica, formativa e somativa; incentivo ao pensamento criativo e à inovação; aprendizagem significativa.²² Se todos estes princípios forem bem trabalhados, o docente obterá sucesso em formar trabalhadores cidadãos capazes de atuarem em qualquer situação na vida.

A Metodologia SENAI de Educação Profissional tem como seu “carro-chefe” as Situações de Aprendizagem que objetivam “o desenvolvimento de capacidades que possibilitem utilizar os conhecimentos adquiridos com autonomia e criatividade de forma a conseguir solucionar problemas e enfrentar situações inusitadas no mundo do trabalho”.²³ Para o planejamento destas, devem estar envolvidos os princípios norteadores já citados.

Segundo a definição de Küller e Rodrigo, Situação de Aprendizagem “é um conjunto organizado e articulado de ações do aluno, em geral propostas e orientadas pelo educador, que visam à construção de um determinado conhecimento ou ao desenvolvimento de uma ou mais

20 *Ibidem*, *Op. cit.*, nota 16.

21 *Ibidem*, *Op. cit.*, p. 105, nota 5.

22 *Ibidem*, *Op. cit.*, p. 113, nota 5.

23 *Ibidem*, *Op. cit.*, p. 128, nota 5.

competências”.²⁴ Os autores também esclarecem que em uma situação de aprendizagem, a competência é desempenhada conforme os conhecimentos que o aluno adquiriu anteriormente, os transformando ao passo que a situação se desenrola e a competência é desenvolvida. Assim, a Situação de Aprendizagem nada mais é do que a Estratégia de Aprendizagem Desafiadora proposta ao aluno durante o curso. Ela deve ser planejada de forma que oportunize ao aluno a vivência de práticas profissionais, levando este a aprender fazendo, pela reflexão e a tomada de decisão sobre suas ações na busca de soluções.²⁵

De acordo com o SENAI, Estratégias de Aprendizagem Desafiadoras podem ser: Situação-Problema; Estudo de Caso; Projeto e Pesquisa Aplicada.²⁶ Porém, além destas apresentadas, o professor deve selecionar outras estratégias de ensino complementares que possam colaborar para o desenvolvimento das capacidades e dos conhecimentos selecionados.

O ENSINO DA LIBRAS PARA OUVINTES

A Língua Brasileira de Sinais – Libras foi oficialmente reconhecida como meio de comunicação e expressão dos surdos brasileiros através da Lei Federal nº 10.436 de 24 de abril de 2002, e posteriormente regulamentada pelo Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005. A partir dessa legislação, o ensino da Libras ganha mais visibilidade, aumentando, portanto, a demanda de cursos e, conseqüentemente, a necessidade de profissionais capacitados e de materiais e metodologias didáticas adequadas.

Art. 1. É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados.

Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.²⁷

24 Küler; Rodrigo, Metodologia de desenvolvimento de competências, 2014. p. 71.

25 SENAI. *Op. cit.*, p. 130, nota 5.

26 *Ibidem*, *Op. cit.*, p. 131, nota 5.

27 BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de

Como a própria Lei Federal nº 10.436 relata, a Libras é uma língua distinta do Português, pertencente aos surdos brasileiros. Dessa forma, o seu ensino é de fundamental importância para promover acessibilidade comunicativa a estes surdos, possibilitando a sua interação na sociedade. Dessa forma, com o devido conhecimento, as pessoas poderão ver a surdez com outros olhos, além do olhar clínico, deixando de vê-la como uma deficiência e sim com o olhar mais humano, percebendo-a como uma cultura distinta.

Existem estudos e pesquisas desmontando que as línguas de sinais possuem o mesmo valor linguístico do que as línguas orais, elas apenas são manifestadas em modalidades diferentes. Quadros e Cruz reforçam essa ideia ao explicar que “os aspectos linguísticos das línguas de sinais apresentam análises em todos os níveis da linguística, ou seja, nos níveis fonológicos (quirológico), morfológico, sintático, semântico e pragmático”.²⁸ O pesquisador William C. Stokoe Jr., estudou extensivamente a American Sign Language – ASL; em 1960, foi o primeiro a afirmar que a ASL “atendia todos os critérios linguísticos de uma língua genuína – no léxico, na sintaxe e na capacidade de gerar uma quantidade infinita de sentenças”.²⁹ Reforçando essa ideia, Felipe esclarece que a língua de sinais é equivalente às línguas orais e não somente um conjunto de gestos como muitos pensam:

Pesquisas sobre as línguas de sinais vêm mostrando que estas línguas são comparáveis em complexidade e expressividade a quaisquer línguas orais. Estas línguas expressam idéias sutis, complexas e abstratas. Os seus usuários podem discutir filosofia, literatura ou política, além de esportes, trabalho, moda e utilizá-la com função estética para fazer poesias, contar estórias, criar peças de teatro e humor.³⁰

O ensino da Libras pode ocorrer de duas maneiras: como Língua Materna (LM), dita como L1 para pessoas surdas, ou como Segunda Língua, dita L2 para pessoas ouvintes. Cada modalidade possui suas estraté-

Sinais – Libras e dá outras providências, 25 abr. 2002.

28 Quadros; Cruz, Língua de sinais, 2011. p. 17.

29 Pereira, *et al.*, Libras, 2011. p. 59.

30 Felipe, Libras em Contexto, 2007. Livro do Estudante. p. 20.

gias didáticas adequadas, porém, este trabalho está mais voltado para o ensino da Libras como Segunda Língua para ouvintes. Spinassé esclarece que “uma Segunda Língua é uma não-primeira-língua que é adquirida sob a necessidade de comunicação e dentro de um processo de socialização”³¹ e que sua aquisição é semelhante à de uma Língua Estrangeira (LE), pelo fato do indivíduo que irá aprender essa língua já ter habilidades linguísticas de fala, ou seja, trata-se de “alguém que possui outros pressupostos cognitivos e de organização do pensamento que aqueles usados para a aquisição da L1”.³² Apesar do processo de ensino-aprendizagem de uma L2 e LE terem semelhanças, de acordo com Souza, a Libras não pode ser considerada estrangeira, uma vez que é uma língua própria de uma população brasileira, por isso, cabe dizer que ela é uma L2 para os ouvintes brasileiros.³³

Neste aspecto, Albres explica que o campo da Linguística Aplicada (LA) tem desenvolvido métodos para o ensino de L2 ou LE e, dentre estas, os métodos da abordagem comunicativa têm sido indicados como os mais adequados para o processo de ensino-aprendizagem, assim, o ensino da Libras, poderia ser aproximar desta abordagem³⁴. Segundo Portela, esses métodos comunicativos são caracterizados por focar no sentido, no significado e na interação intencional entre sujeitos na língua estrangeira. Nesse sentido:

O ensino comunicativo organiza as experiências de aprender em termos de atividades relevantes/tarefas de real interesse e/ou necessidade do aluno para que ele se capacite a usar a língua/alvo para realizar ações autênticas na interação com outros falantes-usuários.³⁵

31 Spinassé, Os conceitos Língua Materna, Segunda Língua e Língua Estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no Sul do Brasil, 2006, p. 06.

32 Ibidem, p. 06.

33 Souza, Língua de sinais e escola, 2006.

34 Albares, Ensino de Libras como segunda língua e as formas de registrar uma língua visuo-gestual, 2012, p.125.

35 Portela, Abordagem comunicativa na aquisição de língua estrangeira, 2006, p. 53.

Ao abordar esse assunto, Gesser elaborou um quadro resumo sobre a abordagem comunicativa baseado nos estudos de Brown (1994); Almeida Filho (1997, 1998), trazendo três pontos interessantes:

Conceito de língua(gem) – interação e comunicação são funções primordiais da língua. Há nela um significado real. Consideram-se aspectos não-verbais para a comunicação. Todos os elementos (significado, forma, função e o contexto social) são relevantes para que a mensagem seja passada de forma apropriada.

Conceito de ensinar – pouca ênfase na gramática, priorizando-se a comunicação. A língua alvo é o veículo e seu uso deve ser maximizado nas interações. As regras gramaticais só serão explicadas se as mesmas se converterem em desempenho fluente.

Conceito de aprender – o aprender é feito de forma não monitorada. O envolvimento do aprendiz em situações reais e significativas são construídas na interação com outros aprendizes e com o professor. O aprender é dinâmico e ocorre do professor ao aluno, do aluno ao professor, do aluno ao aluno.³⁶

Importante ressaltar que essa abordagem casa bem neste trabalho, pois a escola trabalhada aqui oferece a disciplina de Libras com esse propósito comunicativo, ou seja, nela não são trabalhados conteúdos mais aprofundados do sistema linguístico da Libras, e sim uma apresentação básica da língua para que o aluno tenha como se comunicar com surdos no seu local de trabalho.

Silva traz uma importante observação sobre como manusear os materiais didáticos. A autora diz que existem diversos materiais disponíveis sobre Libras para serem usados nos cursos, porém, estes apresentam seus conteúdos organizados por temáticas, então acaba-se trabalhando uma gama de vocabulários sobre um determinado assunto. Isso faz com que muitas vezes esse professor ou instrutor esqueça de focar mais na contextualização deste vocabulário, dos sinais no caso, e isso no processo de aprendizagem de uma segunda língua é primordial, logo, com as línguas de sinais não é diferente.³⁷

36 Gesser, Metodologia de Ensino em Libras como L2. 2010. p. 08.

37 Silva, Libras – Língua Brasileira de Sinais uma possibilidade de segunda língua para ouvintes, 2009, p. 2529.

Um apontamento importante sobre o ensino de vocabulários é feito por Figueira. O autor explica que o ensino deste é um desafio, já que “a utilização de estratégias tradicionais, cuja ênfase está na memorização de listas de sinais organizados por categorias, também têm sido uma prática recorrente nos cursos de Libras”.³⁸ O autor também comenta em seguida que a utilização desta metodologia pode ser às vezes uma consequência da falta do devido preparo do professor, logo, este sendo ouvinte ou surdo, precisa se dedicar a estes estudos, para aí sim, oferecer um ensino de qualidade.

Prática essa, algumas vezes, fruto do desconhecimento de que as línguas de sinais possuem estrutura gramatical própria e que para seu aprendizado, não basta assimilar os elementos lexicais sinalizados e aplicá-los na estrutura das línguas orais. Outro fator está relacionado ao pouco conhecimento teórico e científico relacionado aos diferentes conceitos de língua, de como ocorre o processo de aprendizado e dos aspectos didáticos.³⁹

Trabalhar os vocabulários contextualizados com a realidade local e cultural da língua pretendida é fundamental. Felipe lembra que ensinar Libras para ouvintes não é uma tarefa fácil e lista alguns princípios que os professores podem seguir para que esse processo seja melhor desenvolvido. Dentre estes a autora fala para o professor não se prender ao ensino engessado dos vocábulos soltos e sim contextualizados para eficiente comunicação.

c) Estimule sempre a produção dos alunos, incentivando o uso da Libras em todas as situações mesmo fora de sala de aula;

g) Não faça o aluno repetir apenas suas frases ou memorizar listas de palavras, coloque-o sempre em uma situação comunicativa onde ele precisará usar um sinal ou uma frase. A tarefa do instrutor de língua é habilitar o aluno a ser um bom usuário, isto é, a usar a língua que está aprendendo, para poder se comunicar [...].⁴⁰

Para isso, a escolha das estratégias e materiais didáticos precisa ser muito bem pensada, buscar ao máximo de recursos visuais como imagens e vídeos, a prática de conversação, a presença de surdos durante as au-

38 Figueira, *Estratégias de ensino de vocabulário de Libras*, 2012. p. 131.

39 *Ibidem*, p. 131.

40 Felipe, *Op. cit.*, p. 12, nota 30.

las e dramatizações, para se trabalhar as expressões corporais, são alguns exemplos, pois “o papel do professor de línguas é construir com o aluno estratégias de comunicação na língua-alvo, a fim de, por meio de interação contextualizada, promover o uso efetivo da língua na sala de aula”.⁴¹

Outro ponto relevante a ser observado no ensino da Libras é a presença do Tradutor Intérprete, principalmente nos primeiros dias de aula. A participação deste profissional é uma estratégia normalmente adotada em várias instituições de ensino, fazendo com que os alunos encontrem uma situação diferente do convencional, gerando diversas reações, as quais devem ser observadas pelo instrutor.

Assim, no primeiro dia de aula de Libras, o aprendiz se depara com um contexto bem diferente. Portanto, cabe ao professor surdo planejar ações para que as variadas sensações desses aprendizes, tais como medo, ansiedade, nervosismo, constrangimento, estranheza, preocupação, curiosidade e empolgação, por não conhecer/saber Libras e/ou por não dominar como seria pedir a atenção ou tirar as dúvidas com o próprio professor, sejam minimizadas.⁴²

Essas reações por parte dos alunos também acontecem quando estes aprendem uma língua estrangeira, mas Vieira e Sousa esclarecem que a diferença é que, na maioria das vezes, o professor de língua estrangeira também se comunica com os alunos pela língua deles. Esse já não é o caso do professor surdo, o que justifica a presença do tradutor intérprete, sendo a “ponte de comunicação entre os dois grupos – aprendizes e professores surdos”.⁴³ Com o andar das aulas, a participação deste profissional tende a diminuir.

Assim, diante desse contexto de ensino-aprendizagem de uma L2 que envolve a relação entre línguas e culturas diferentes, é necessário que o professor surdo de Libras perceba previamente essas diferenças e que, em seu

41 Neves, Um estudo dos recursos didáticos nas aulas de Língua Brasileira de Sinais para ouvintes, 2011.

42 Vieira; Souza, Alunos ouvintes aprendendo Libras com professores surdos: um estudo sobre crenças, 2018. p.04.

43 Ibidem, p. 05.

planejamento, as ações integrem esses três actantes: aprendizes ouvintes, intérpretes de Libras e professor.⁴⁴

AS AULAS DE LIBRAS NO CEET SENAI SEBASTIÃO CAMARGO

O CEET SENAI Sebastião Camargo é uma das unidades do SENAI - Departamento Regional de Rondônia, localizada na região urbana de Porto Velho. As aulas de Libras acontecem em duas modalidades diferentes de cursos: Aprendizagem Industrial e Qualificação Profissional. Porém, este trabalho se restringiu somente aos Cursos de Aprendizagem Industrial, por ser a maior demanda da escola atualmente.

No caso dos cursos de Aprendizagem Industrial, a Libras está inserida na Unidade Curricular (UC) denominada de Comunicação e Informação. A mesma possui a carga horária de 80 horas, onde 40 horas são dedicadas ao estudo da Libras. Esta UC está presente em todos os cursos ofertados pela escola: Assistente de Produção, Auxiliar de Logística, Operador de Computadores, Mecânico de Manutenção em Motores à Diesel, Mecânica de Manutenção em Motocicletas, Mecânica de Manutenção em Automóveis. Atendendo ao propósito da Metodologia SENAI de Educação Profissional, os conteúdos são contextualizados de acordo com o curso, por exemplo, no curso de Operador de Computadores, toda aula é voltada a esta temática, ou seja, os sinais e as atividades são referentes à informática.

Essa contextualização tem o intuito de tornar o processo de aprendizagem mais atraente, pois vai diretamente ao encontro do interesse dos alunos, sendo uma ótima forma de “apresentar” a Libras aos alunos, já que na maioria das vezes, é neste momento que os alunos têm o seu primeiro contato com a língua. Assim, é uma ótima oportunidade de encantar este aluno para que posteriormente ele tenha o interesse de dar continuidade aos estudos da Libras.

Nesta perspectiva, conhecer as áreas profissionais propostas em cada curso é importante para o professor de Libras bem como conhecer como essas profissões interagem com a comunidade surda local. A exem-

44 Vieira; Souza, *Op. cit.*, p. 05, nota 42.

plo disso, Neves relata que durante a sua trajetória como educadora, se deparou com o convite para ensinar Libras em turmas de Enfermagem, Medicina e Fonoaudiologia na Faculdade de Ciências Médicas da Santa Casa de São Paulo.⁴⁵ Essa era uma novidade para a autora, um desafio. Para isso, a autora precisou conhecer a realidade e dificuldades destes profissionais, o que foi essencial para sua didática em sala: “(...) realizei treinamento e simulação de emergências com ex-alunos. Como eles nunca tinham usado LIBRAS em uma situação prática, esse treinamento permitiu uma simulação de situação real e eles puderam usar a LIBRAS em um contexto mais específico”.⁴⁶

Ao observar as aulas do CEET SENAI e seus respectivos planos, foi possível constatar que os conteúdos abordados sobre a Libras podem ser divididos em duas categorias. Na primeira categoria, são trabalhados os conteúdos gerais, sendo comum em todos os cursos, ou seja, os conceitos básicos da Libras e da Cultura e Identidade Surda. Já na segunda categoria, os conteúdos já são mais específicos para cada curso, ou seja, são trabalhados os sinais mais relevantes para a área profissional do curso.

Os alunos recebem uma apostila intitulada *Libras – Língua Brasileira de Sinais*. Esse material didático foi desenvolvido pelo SENAI Alagoas em 2009, porém é pouco utilizado nas aulas, segundo os instrutores da disciplina. Eles alegam que esse material não atende a metodologia adotada atualmente, pois traz uma gama de sinais separados em Unidades Temáticas onde se tem a foto do sinal e seu nome em Português, sem maiores esclarecimentos sobre o uso desses sinais ou atividades. Além disso, muitos sinais apresentados são regionais, ou seja, não são usados pela comunidade surda local. Por estes motivos, essa apostila é mais usada como uma espécie de glossário para consulta esporádica. Para as aulas, os próprios instrutores elaboram os materiais e atividades.

A metodologia de ensino adotada é semelhante em todos os cursos. As primeiras aulas são mediadas por dois profissionais, o Instrutor Surdo e o Tradutor e Intérprete de Libras/Português. O instrutor apresenta os

45 Neves, *Op. cit.*, p. 13, nota 41.

46 Neves, *Op. cit.*, p. 13, nota 41.

sinais e suas aplicações através de aulas expositivas usando recursos didáticos visuais, slides com imagens e vídeos, além de propor atividades onde os alunos as realizam algumas vezes individualmente e outras em grupos. Essas atividades se mostraram fundamentais para os alunos praticarem o uso adequado dos sinais ensinados. É neste momento que os discentes desenvolvem principalmente diálogos através da Libras, trabalhando assim, o cognitivo. O instrutor usa recursos visuais como imagens e vídeos para facilitar o processo de aprendizagem, pois a Libras é uma língua visual.

Após realizar uma gama de atividades para melhor compreensão dos conteúdos abordados, os alunos são desafiados a simular uma Situação-Problema, que é um tipo de Situação de Aprendizagem, com estes vocábulos adquiridos através de uma dramatização ao final da UC; todo o processo de criação por parte dos alunos é orientado pelo instrutor. Ele traz alguma situação corriqueira da realidade dos surdos para a sala de aula e propõe que os alunos apresentem essa situação e uma possível solução.

Por fim, além de a situação de aprendizagem requerer a competência, ela deverá ser proposta em um contexto muito próximo ao do enfrentamento concreto dos problemas que demandam uma determinada competência. Assim, a situação de aprendizagem deve ser organizada de forma que os desafios e problemas pessoais, os de convivência social e os profissionais surjam no ambiente de aprendizagem de forma muito semelhante àquela com que aparecem na vida, na sociedade e no trabalho.⁴⁷

Situação-Problema é uma Estratégia de Aprendizagem Desafiadora que apresenta ao aluno uma situação real ou hipotética, de ordem teórica e prática, própria de uma determinada ocupação e dentro de um contexto que a torna altamente significativa. Sua proposição deve envolver elementos relevantes na caracterização de um desempenho profissional, levando o aluno a mobilizar conhecimentos, habilidades e atitudes na busca de soluções para o problema proposto.⁴⁸

A exemplo destas Situações-Problema, temos o seguinte exemplo no curso Assistente de Produção:

47 Küller; Rodrigo, Uma metodologia de desenvolvimento de competências. 2012. p. 06.

48 SENAI; SESI; CEBEP, Encontro Pedagógico SESI SENAI – 2017, p. 02.

Os primeiros dias de trabalho são momentos importantes em nossas vidas. As expectativas são grandes, a mistura de sentimentos como felicidade, medo, alívio e ansiedade são intensos. Agora se imagine sendo uma pessoa surda começando numa empresa de grande porte no setor administrativo (no controle de entrada e saída de mercadorias). Nos primeiros dias você percebe que há grande dificuldade de comunicação entre você e os demais funcionários, pois, os mesmos não sabem a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e isso começa a incomodá-lo constantemente. Uma vez que você nota não haver iniciativa por parte dos seus colegas de trabalho em tentar conversar com você, o que você faria para mudar essa situação e melhorar o convívio na empresa? Lembre-se que você sempre sonhou em trabalhar nesta empresa com bom salário, assim continuar na empresa é fundamental para você.⁴⁹

Para desenvolver esta atividade, são formados grupos de até quatro alunos. Eles devem fazer uma dramatização demonstrando a situação e como o grupo decidiu solucionar esta questão usando todo o conhecimento que adquiriram durante as aulas. Esse tipo de atividade é bastante interessante por trabalhar simultaneamente outras capacidades técnicas importantes para o mundo do trabalho como atenção, trabalho em equipe, comprometimento, organização, tomada de decisões, proatividade, empatia, entre outros; capacidades estas indispensáveis ao mercado de trabalho.

Um outro exemplo interessante é a Situação-Problema desenvolvida no curso Mecânica de Manutenção em Automóveis:

Alguns surdos se juntam para viajar no próximo feriado com o veículo de um deles para o interior visitar alguns parentes e amigos. Para isso, eles se organizam para fazer uma revisão no veículo com o intuito de viajar com segurança. Assim, eles vão à procura de uma boa oficina para fazer o serviço. Primeiro eles vão a uma oficina onde ninguém sabe Libras (Língua Brasileira de Sinais), assim não haverá comunicação eficaz e os surdos desistem do estabelecimento. Ao procurar novamente, encontram uma oficina que têm funcionários que compreendem o básico de Libras. Nesta, os surdos são bem atendidos e tornam-se clientes permanentes.⁵⁰

49 SENAI. Departamento Regional de Rondônia. CEET SENAI Sebastião Camargo. Plano da unidade curricular Comunicação e Informação/Libras, 2015a. p. 01.

50 *Id.* Plano da unidade curricular Comunicação e Informação/Libras, 2015c. p. 01, nota 49.

Nesta situação os alunos precisam representar os dois momentos e isso possibilita que estes busquem estratégias para inverter a situação, além de elaborem técnicas de vendas para os supostos surdos. Atividades como esta exploram o cognitivo dos alunos que poderão enfrentar situações similares no mercado de trabalho. É uma situação totalmente possível de acontecer e é justamente essa a ideia.

Já no curso Operador de Computadores, a Situação-Problema apresentada aos alunos é a seguinte:

Ao passear pelo Shopping você encontra um grupo de amigos surdos. No decorrer da conversa você comenta que terminou de fazer o curso no SENAI de Operador de Computador. Os surdos ficam felizes com a notícia e o parabenizam, aproveitando o seu comentário, eles pedem sua opinião para comprar um notebook e/ou desktop adequado para suas atividades. Assim, você indicará uma configuração e marca para cada caso: um surdo quer comprar um notebook para trabalhar com gráficos e desenhos técnicos, outro quer para estudar e jogar games online e outro quer para trabalhar com textos e planilhas.⁵¹

Aqui, os alunos irão simular essa situação utilizando a Libras. Logo, eles deverão aconselhar os supostos surdos de acordo com as necessidades apresentadas por eles, sugerindo uma determinada configuração, marca e possíveis valores para cada notebook e/ou desktop. Ao realizar a dramatização, os alunos têm liberdade para montar cenários com materiais reciclados e utilizar outras vestimentas se preferirem, o principal é explorar ao máximo os conteúdos abordados em sala de aula.

Vale lembrar que o desenvolvimento de cada Situação de Aprendizagem é constantemente acompanhado pelo instrutor. Ele dá todo o suporte que os alunos necessitam. Após a realização dessa atividade, o instrutor discute com os alunos as experiências compartilhadas, refletindo sobre as dificuldades enfrentadas no cotidiano dos surdos e a importância da Libras para superar seus desafios.

O que distinguirá a situação de aprendizagem dos desafios reais da existência, do trabalho e da convivência é o fato de que, na aprendizagem, a vivência é controlada e protegida. Nela, a consequência do erro ou do acerto é

51 *Id.* Plano da unidade curricular Comunicação e Informação/Libras, 2015b. p. 01, nota 49.

uma oportunidade de reflexão e de melhoria. A situação de aprendizagem deverá permitir o ensaio descompromissado com resultados imediatos, a reflexão constante sobre a ação e a experimentação repetida e aperfeiçoada.⁵²

O objetivo principal dessas aulas é demonstrar aos alunos que a Libras é uma importante ferramenta de comunicação, tendo o mesmo valor linguístico da Língua Portuguesa. Ela é o instrumento principal na acessibilidade dos surdos na sociedade. Pois estes estão inseridos nos mais diversos ambientes, sendo colega de trabalho ou cliente por exemplo. Por esta razão, quanto mais pessoas conhecerem e aprenderem Libras melhor será. E foi com base nessa realidade que todo esse processo didático foi formulado: para capacitar os futuros profissionais da melhor maneira possível, para que estes possam fazer a diferença de fato no mercado de trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Metodologia SENAI de Educação Profissional trata-se de uma formação comprometida com o desenvolvimento de competências profissionais demandadas pelo mercado de trabalho. É um método educacional que busca fazer o jovem, formado pelo programa, extremamente adepto ao que o mercado espera.

Nesta perspectiva, o CEET SENAI Sebastião Camargo de Porto Velho incluiu os conhecimentos da Libras em sua grade curricular por entender que a importância desse conhecimento agrega valor ao futuro profissional, trazendo destaque a este no mercado de trabalho, além de contribuir positivamente para uma sociedade mais inclusiva. Logo, as aulas de Libras não são ministradas de qualquer forma, pelo contrário, são cuidadosamente planejadas para que o ensino seja eficaz. Os conteúdos abordados trazem a realidade da comunidade surda local atrelada a profissão escolhida pelo aluno, dessa forma, este tem a oportunidade de visualizar como a Libras pode lhe auxiliar no dia-a-dia de sua futura profissão.

Ao observar as aulas, as atividades propostas, os planos de aula, o desenvolvimento das Situações de Aprendizagem e o feedback dos alunos, foi possível constatar que essa forma de ensino se demonstrou bastante

52 Küller; Rodrigo, *Op. cit.*, p. 06, nota 47.

eficaz. Os alunos não somente aprendem os sinais, mas em como usá-los adequadamente, de acordo com as peculiaridades que esta língua carrega. Deixando de ser um processo de ensino e aprendizagem maçante, o aluno além de desenvolver as competências linguísticas, acaba desenvolvendo outras como: empatia, comunicação, foco, proatividade, relacionamento interpessoal, criatividade, flexibilidade, integridade, capacidade analítica e estratégica, dentre outros.

Esse perfil profissional se destaca no mercado de trabalho e valoriza ainda mais a Libras e a comunidade surda perante a sociedade. Assim, a Metodologia SENAI de Educação Profissional, no que diz respeito ao ensino de Libras, colabora positivamente para a visibilidade do surdo no meio social, pois o ensino não está focado em apenas aprender sinais diversos e soltos, mas sim na comunicação efetiva valorizando a Cultura e Identidade Surda no mercado de trabalho.

REFERÊNCIAS

ALBRES, Neiva de Aquino. Ensino de Libras como segunda língua e as formas de registrar uma língua visuo-gestual: problematizando a questão. **ReVEL**, v. 10, n. 19, 2012. ISSN: 1678-8931.

Disponível em: <http://www.revel.inf.br/files/6e9e138e1df0292c48e355324465cb64.pdf>. Acesso em: 28 de mai. 2020.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 abr. 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 28 de mai. 2020.

BRASIL. Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República. **Educação profissional: determinantes e motivações**. Brasília: Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República, 2014.

CARVALHO, Rosana Passos Quitério de. O surdo e o mercado de trabalho: conquistas e desafios. **Anais do IV Seminário ENIAC**. IV Encontro Da Engenharia Do Conhecimento Eniac / IV Encontro De Iniciação Científica Eniac. v. 4, n. 1, 2012. ISSN: 2447-6331. Disponível em: <https://ojs.eniac.com.br/index.php/Anais/issue/view/4/showToc>. Acesso em: 06 de jun. de 2020.

FELIPE, Tayna Amara. **Libras em Contexto**. 8. ed. Rio de Janeiro: WalPrint Gráfica e Editora, 2007. Livro do Estudante.

Disponível em: http://librasemcontexto.org/Livro_Estudante/Livro_Estudante_2007.pdf. Acesso em: 03 de jul. de 2012.

FIGUEIRA, Elisabeth Aparecida Andrade Silva. Estratégias de ensino de vocabulário de Libras: um estudo de caso. In: ALBRES, Neiva de Aquino (org.). **Libras em estudo: ensino-aprendizagem**. São Paulo: FENEIS, 2012. p. 131-154. Disponível em:

<http://libras.ufsc.br/libras-em-estudo-ensino-aprendizagem/>. Acesso em: 20 de jul. de 2019.

GESSER, Audrei. **Metodologia de Ensino em Libras como L2**. Universidade de Santa Catarina / Licenciatura e Bacharelado em Letras-Libras na Modalidade a Distância. Florianópolis: UFSC, 2010. Disponível em:

http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoPedagogico/metodologia-DeEnsinoEmLibrasComoL2/assets/629/TEXTOBASE_MEN_L2.pdf. Acesso em: 27 de fev. de 2020.

KÜLLER, José Antonio; RODRIGO, Natalia de Fátima. Uma metodologia de desenvolvimento de competências. **B. Téc. Senac: a R. Educ. Prof.**, Rio de Janeiro, v. 38, nº 1, jan./abr. 2012. Disponível em:

<http://www.bts.senac.br/index.php/bts/issue/download/21/20>. ISSN: 0102-549X. Acesso em: 30 de out. de 2019.

KÜLLER, José Antonio; RODRIGO, Natalia de Fátima. **Metodologia de desenvolvimento de competências**. Rio de Janeiro: Senac Nacional, 2014.

MORGANI, Henrique. **4 motivos para aprender Libras e transformar a sua carreira e vida pessoal**. 2019. Disponível em: <http://blog.handtalk.me/4-motivos-para-aprender-libras/>. Acesso em: 29 de mar. de 2020.

NEVES, Sylvania Lia Grespan. **Um estudo dos recursos didáticos nas aulas de Língua Brasileira de Sinais para ouvintes**. 2011. 128 p. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Metodista de Piracicaba – UNIMEP, Piracicaba, 2011. Disponível em: https://www.unimep.br/phpg/bibdig/pdfs/docs/05092011_163400_silvialiagrespanneves.pdf. Acesso em: 20 de set. de 2012.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha *et al.* **Libras: conhecimentos além dos sinais**. São Paulo: Person Prentice Hall, 2011.

PORTAL W3. **Barreira comunicacional é um dos desafios do surdo no mercado de trabalho**. 2019. Disponível em:

<https://www.revistaw3.com.br/geral/2019/08/17/barreira-comunicacional-e-um-dos-desafios-do-surdo-no-mercado-de-trabalho.html>. Acesso em: 29 de out. de 2019.

PORTELA, Keyla Christina Almeida. Abordagem comunicativa na aquisição de língua estrangeira. **Revista Expectativa**, v. 5, n. 1, p. 51-68, 2006. ISSN: 1676-045X. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/expectativa/issue/view/104/showToc>. Acesso em: 29 de out. de 2019.

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

RIBEIRO, Flávio de Burgos. **A importância da qualificação para o mercado de trabalho**. 2013. Disponível em: <http://www.rh.com.br/Portal/Desenvolvimento/Artigo/8587/a-importancia-da-qualificacao-para-o-mercado-de-trabalho.html>. Acesso em: 26 de jul. de 2016.

SANTIAGO, Vânia de Aquino Albres. **A participação de surdos no mercado de trabalho**. 2011. Disponível em:

<https://www.porsinal.pt/index.php?ps=artigos&idt=artc&cat=12&idart=299>>. Acesso em: 15 de out. de 2019.

SENAI. Departamento Nacional. **Metodologia SENAI de educação profissional**. Brasília: SENAI/DN, 2013a.

SENAI. Departamento Regional do Rio Grande do Sul. **Introdução à docência no SENAI**. Porto Alegre: SENAI/DR-RS, 2013b. (Programa SENAI de Capacitação Docente – PSCD, plataforma on-line).

SENAI. Departamento Regional de Rondônia. CEET SENAI Sebastião Camargo. **Plano da unidade curricular Comunicação e Informação/Libras** – Curso Assistente de Produção. Porto Velho: SENAI/DR-RO: 2015a.

SENAI. **Plano da unidade curricular Comunicação e Informação/Libras** – Curso Operador de Computadores. Porto Velho: SENAI/DR-RO: 2015b.

SENAI. **Plano da unidade curricular Comunicação e Informação/Libras** – Curso Mecânica de Manutenção em Automóveis. Porto Velho: SENAI/DR-RO: 2015c.

SENAI. Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial; SESI. Serviço Social da Indústria; CEBEP. Coordenação de Educação Básica e Educação Profissional. **Encontro Pedagógico SESI SENAI – 2017: Roteiro Para Elaboração de Situações de Aprendizagem**. Porto Velho: SENAI/RO, 2017.

SILVA, Fábio Irineu da. et al. **Aprendendo Língua Brasileira de Sinais como Segunda Língua** – Nível Básico. Santa Catarina: CEFET/SC, 2007. Disponível em: http://www.sj.cefetsc.edu.br/~nepes/videos/apostilas/apostia_libras_basico.pdf Acesso em: 07 de jul. de 2012.

SILVA, Roni. **A importância da qualificação profissional**. 2015. Disponível em: <http://www.catho.com.br/carreirasucesso/noticias/qualaimportanciadesequalificar>. Acesso em: 10 de jul. de 2016.

SILVA, Rúbia Carla da. Libras – Língua Brasileira de Sinais uma possibilidade de segunda língua para ouvintes. In: Congresso Nacional de Educação - EDUCERE, 9 e Encontro Brasileiro de Psicopedagogia, 3., 2009, Curitiba. **Anais**. Curitiba: PUCPR, 2009. p. 2521-2534. Disponível em:

http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/1883_1307.pdf. Acesso em: 25 de set. de 2012.

SOUZA, Regina Maria de. Língua de sinais e escola: considerações a partir do texto de regulamentação da língua brasileira de sinais. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 7, n. 2, p. 266-281, jun. 2006. ISSN: 1676-2592. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/315998058_Lingua_de_sinais_e_escola_consideracoes_a_partir_do_texto_de_regulamentacao_da_lingua_brasileira_de_sinais. Acesso em: 20 de mai. de 2020.

SPINASSÉ, Karen Pupp. Os conceitos Língua Materna, Segunda Língua e Língua Estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no Sul do Brasil. **Revista Contingência**, v. 1, n.1, p. 01-10, nov. 2006. ISSN 1980-7589. Disponível em:

<https://seer.ufrgs.br/contingentia/article/view/3837>. Acesso em: 20 de mai. de 2020.

VIEIRA, Marina Figueiredo de; SOUSA, Patrícia Araújo. Alunos ouvintes aprendendo Libras com professores surdos: um estudo sobre crenças. **Revista Transversal**, v. 4, p. 3-21, 2018. Disponível em: <http://periodicos.ufc.br/transversal/article/download/33410/73353/>. Acesso em: 20 de mai. de 2020.

ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

ZARIFIAN, Philippe. **O modelo da competência**: trajetória histórica, desafios atuais e propostas. São Paulo: Editora SENAC-SP, 2003.

IDENTIDADES E CRENÇAS SOBRE SER E APRENDER A SER PROFESSOR DE INGLÊS NA FORMAÇÃO DOCENTE DA UNIFESSPA

Luciana Kinoshita

PRIMEIRAS CONSIDERAÇÕES

Durante a formação do docente de idiomas, o graduando constrói e reconstrói suas identidades e crenças por diversas vezes e de inúmeras formas. Contudo, não se trata de algo restrito à licenciatura, pois são transformações que permeiam todo o processo de aprender a ser professor de língua estrangeira, indo além da formação inicial. Crenças e identidades nunca são completamente formadas, portanto, elas permanecem em incessante reconstrução durante toda a vida do (futuro) professor.

Em nossa investigação, estudamos identidades e crenças de alunos e ex-alunos de um curso de Letras-Inglês da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa), uma instituição federal, localizada no município de Marabá/PA. Esse público foi escolhido porque a graduação constitui o nível de ensino na qual ocorre a formação inicial de quem ensinará inglês na Educação Básica.

O objetivo do estudo é compreender como as crenças de graduandos e egressos de licenciatura em Letras-Inglês sobre como ser e aprender a ser professor de inglês estão relacionadas ao processo de formação de suas identidades. A partir de tal compreensão, é possível ter um acesso

mais profundo a identidades e crenças, nas quais esses sujeitos constroem com base em fatores contextuais complexos presentes em suas trajetórias.

Nossa investigação envolveu pesquisa bibliográfica e de campo. A primeira delas foi baseada em estudos sobre as identidades e as crenças, como Andrade (2013), Barcelos (2007, 2015), Coracini (2003), Drisko e Maschi (2016), Golombek (2017), Hyland (2018), Kinoshita (2018), Majchrzak (2018), Paiva (2011), Pajares (1992), Richards, Gallo e Renandya (2001), Ruohotie-Lyhty (2015), Woodward (2013), entre outros. Na pesquisa de campo, desenvolvemos uma exploração qualitativa, utilizando narrativas de aprendizagem como instrumento. Para analisar os dados produzidos, usamos a análise de conteúdo interpretativa.

De acordo com os resultados, as identidades profissionais estão sendo construídas e reconstruídas pelos indivíduos a partir de crenças formadas e modificadas por meio de suas próprias vivências passadas e presentes. Tratam-se de experiências vivenciadas ao ensinar e aprender idiomas em diferentes contextos, tanto ao longo do curso quanto após o seu término.

Organizamos o texto em cinco partes acompanhadas de uma lista de referências. A primeira delas é a seção introdutória. Logo após, trazemos os fundamentos teóricos. Em seguida, expomos os procedimentos metodológicos aplicados. Então, apresentamos a análise de alguns dados. Por fim, incluímos nossas considerações finais, priorizando, sobretudo, o estudo desenvolvido.

TEORIAS SOBRE IDENTIDADES E CRENÇAS

Investigações sobre crenças não se restringem à Linguística Aplicada; áreas como Antropologia, Sociologia, Psicologia, Educação, Filosofia, Teologia, Ciência Política, etc. também tratam a respeito disso. Dessa maneira, é possível encontrar na literatura estudiosos que se referem a crenças com nomes diversos. Conforme Pajares, alguns deles são: atitudes, valores, julgamentos, axiomas, opiniões, ideologia, percepções, concepções, sistemas conceituais, preconceções, disposições, teorias implícitas, explícitas ou pessoais, processos mentais internos, estratégias de

ação, regras de prática, princípios práticos, perspectivas, repertórios de compreensão e estratégia social.¹

Para Kinoshita, crenças são representações sobre o processo de aprender que podem influenciar nele positiva ou negativamente. Elas são compartilhadas, mantidas, construídas e reconstruídas entre e pelos indivíduos ao longo de sua trajetória, mesmo antes do início da aprendizagem e também, após o término da escolarização formal.²

A dinamicidade característica das crenças as torna em algo, no qual podemos compartilhar, manter, construir e reconstruir, o que implica em transformação. Assim, crenças são mutáveis. Richards, Gallo e Renandya defendem a necessidade de basear o processo de formar um professor, em proporcionar a mudança de crenças.³

Apesar de, nem sempre, a alteração de crenças levar à mudança de atitude, isso ainda continua a ser imprescindível no processo de formação docente, pois, como afirma Barcelos, há “um processo contínuo de mudança que vai desde a assunção do que somos e acreditamos (o que alguns chamam de consciência ou contemplação) até a mudança efetiva da prática, em que a reflexão na ação é importante”.⁴

A licenciatura se configura como um espaço de transformação de crenças quando consideramos que, de acordo com Majchrzak, as crenças também são formadas no processo de incorporar conhecimento. A questão é que experiências prévias, igualmente influenciam no processo de mudança e quanto mais antiga for a crença incorporada, mais improvável será a sua alteração.⁵ É importante lembrar que há diferenças de intensidade e poder entre as crenças de um mesmo indivíduo ou grupo e, em geral,

1 Pajares, Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct, 1992.

2 Kinoshita, Crenças e expectativas sobre ensinar/aprender a ser professor de língua estrangeira, 2018.

3 Richards; Gallo; Renandya, Exploring teachers' beliefs and the processes of change, 2001.

4 Barcelos, Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas, 2007. p. 129.

5 Majchrzak, Learner identity and learner beliefs in EFL writing, 2018.

as crenças mais fortes existem há mais tempo e são menos propensas a transformação.

A relação entre crenças e comportamento não é tão estreita o tempo inteiro, mas é fato que elas interferem em decisões, ações e interpretações de quem as possui. Para Barcelos, uma mudança na prática docente requer uma alteração nas crenças do professor. Ainda segundo a autora, como as crenças funcionam como um filtro para o comportamento humano, elas são um aspecto importante de ensino reflexivo que encoraja o professor a refletir e questionar suas próprias crenças de modo a assimilar como ensina.⁶

Identidades, bem como as crenças, estão sujeitas a mudanças, mas essa não é a única característica em comum entre elas. Ambas são múltiplas, multifacetadas, dinâmicas e desenvolvidas em interação com outras pessoas em diferentes ambientes e situações, apenas para mencionar alguns aspectos compartilhados. Logo, o relacionamento que elas estabelecem tanto com a aprendizagem, quanto com a formação docente, não é necessariamente de causalidade, mas de interação e reciprocidade.

Outra característica da identidade é a complexidade. Paiva considera a identidade um sistema complexo caracterizado por exibir um processo de expansão fragmentado por estar aberto a novas experiências. Para a autora, no caso da aprendizagem de idiomas, essa ampliação acontece por meio do engajamento em práticas sociais linguísticas diversas, com as quais o indivíduo se identifica.⁷

Coracini afirma que a identidade do professor é constituída no/do entrecruzamento de diversos discursos que o perpassam como sujeito e essa constituição é construída a partir de representações sobre a profissão.⁸ Em outras palavras, desenvolvemos nossas identidades docentes a partir das crenças acerca do professor como profissional. Não apenas as nossas crenças, mas também as crenças dos outros sobre nós. Isso corrobora com

6 Barcelos, Beliefs, emotions, and identities, 2015.

7 Paiva, Identity, motivation and autonomy in second language acquisition from the perspective of complex adaptive systems, 2011. p. 57-72.

8 Coracini, O olhar da ciência e a construção da identidade do professor de língua, 2003.

o pensamento de Barcelos, para quem, crenças e identidades estão relacionadas de maneira íntima e intrincada, uma vez que as nossas crenças fazem as nossas identidades.⁹

As identidades estão diretamente relacionadas com as crenças e entre si. Woodward lembra que as primeiras não são únicas ou fixas. Cada indivíduo tem diversas delas que são constituídas em relação à diferença. Nesse sentido, elas são estabelecidas tendo em consideração a outra. Logo, segundo a autora, a identidade se estabelece pela diferença. Essa diferença é relacional e envolve igualmente aquilo que não somos.¹⁰

Para Ruohotie-Lyhty, é possível ter várias identidades contraditórias e, no caso de um professor, ele pode perceber seu próprio papel em diferentes perspectivas. Contudo, a tendência é que o sujeito trabalhe ativamente suas identidades para alcançar estabilidade e continuidade em meio às suas experiências.¹¹

Independentemente da característica contraditória, Halse esclarece que a capacitação profissional do professor impacta em suas identidades, conseguindo influenciar em aspectos como inovação curricular, mudanças educacionais e possibilidades para justiça social. Daí a necessidade de conhecer estratégias que possam empoderar docentes a buscar desenvolvimento efetivo em sua aprendizagem. A autora acredita que as identidades pessoais (não apenas as profissionais) também impactam a formação do professor e defende a implementação de novas estratégias e possibilidades para transformação educacional, social e individual dos professores.¹²

Pensamos que o uso das narrativas de aprendizagem na formação docente pode funcionar como uma dessas estratégias e que não há como o formador fomentar mudanças de crenças e identidades do (futuro) professor sem conhecer a sua história, sem saber quais são as suas identidades e crenças. Para descobri-las, é imprescindível que a universidade, como

9 Barcelos, *op. cit.*

10 Woodward, *Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual*, 2013. p. 7- 72.

11 Ruohotie-Lyhty, *Stories of change and continuity: understanding the development of the identities of foreign language teachers*, 2015. p. 172-201.

12 Halse, *A process of (un)becoming: life history and the professional development of teachers*, 2010. p. 25-38.

espaço de formação e capacitação, abra espaço para que essas histórias sejam contadas e recontadas, sempre que necessário. Acreditamos que o formador, além de falar e escrever reproduzindo discursos teóricos, precisa conseguir ouvir e ler sobre aqueles cujas trajetórias ele se compromete a modificar. Nesse sentido, a interação com ex-alunos também é essencial para conhecer as dificuldades e necessidades que enfrentam após deixarem o Ensino Superior, igualmente entendendo suas crenças e identidades.

Hyland lembra que identidade não é simplesmente uma questão de escolha pessoal, pois o sujeito não pode escolher quem quer ser, mas isso não o limita a ser um mero prisioneiro de seus grupos sociais. O autor afirma ainda que as identidades incluem muitas narrativas que a pessoa constrói para ela e podem variar de acordo com o tempo e a ocasião.¹³ Segundo Ruohotie-Lyhty, por meio da análise de narrativas, é possível explorar caminhos de desenvolvimento, elementos comuns de mudança ou continuidade nas histórias e construção de identidades.¹⁴ Por isso, optamos por trabalhar com narrativas de aprendizagem como descrevemos na seção seguinte.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

A investigação incluiu pesquisa em campo e estudo bibliográfico, como resumimos brevemente na seção anterior. Produzimos nossos dados a partir de narrativas de aprendizagem escritas por alunos e ex-alunos da graduação em Letras-Inglês da Unifesspa. É uma licenciatura de habilitação única, ela teve a sua primeira turma em 2009, quando a instituição era um campus da Universidade Federal do Pará (UFPA)¹⁵. Inicialmente era ofertada apenas no campus sede de Marabá e, a partir de 2019, passou a ser também oferecida no polo do município de Canaã dos Carajás. Trata-se da única formação inicial para professores de inglês em uma instituição pública em todo o Sul e Sudeste do estado do Pará. Então, muitos dos graduandos não são de Marabá, mas de cidades vizinhas e até de outros

13 Hyland, *Narrative, identity and academic storytelling*, 2018.

14 Ruohotie-Lyhty, *op. cit.*

15 A Unifesspa foi criada pela Lei n.º 12.824 de 5 de julho de 2013 por desmembramento da UFPA.

estados que têm a Unifesspa como única alternativa para estudarem de forma gratuita e presencial, haja vista que as iniciativas das instituições privadas da região são, em sua maioria, na modalidade à distância ou semipresencial.

As narrativas foram produzidas no âmbito de dois projetos de pesquisa sob nossa coordenação:

- Ensinar/Aprender a ser professor de ILE¹⁶: (mudanças de) crenças de professores e alunos sobre o processo (2012-2013);
- Aprendendo a ser professor de inglês na Amazônia: crenças na formação docente inicial (2020).

Nos anos de 2012 e 2013, as narrativas eram produzidas em oficinas de letramento digital e oferecidas como parte do nosso projeto, no qual os alunos de todos os períodos do curso eram convidados a participar gratuitamente como atividade complementar à licenciatura. Já, em 2020, não foi possível realizar as oficinas devido à interrupção das atividades presenciais na universidade por conta da pandemia de COVID-19.

Segundo Andrade, as narrativas são:

[...] um modo fecundo de os professores e futuros professores (com)partilharem os significados que produzem a respeito dos saberes ligados à experiência docente e permite captar e investigar aspectos da aprendizagem da docência por meio das representações e das manifestações dos próprios sujeitos em aprendizagem.¹⁷

Compreendemos a formação docente como um processo de aprendizagem. Acreditamos que o próprio sujeito pode perceber e narrar o seu desenvolvimento. Portanto, as narrativas representam um espaço para contar a sua própria história de aprender a ser professor. Em um espaço como o acadêmico, onde o formador costuma ter muito mais voz do que os alunos, levar graduandos a narrarem suas experiências é dar a eles uma oportunidade que não é proporcionada com frequência.

O *corpus* é formado por seis narrativas escritas por três alunos do curso de Letras-Inglês. Cada um deles escreveu uma primeira narrativa,

16 Abreviação de inglês como língua estrangeira.

17 Andrade, O papel das narrativas na aprendizagem da docência, 2013, p. 313.

em 2012 ou em 2013, contando sobre como estavam aprendendo a ser professores de inglês durante a graduação. Naquela época, eles ainda eram graduandos que estavam cursando desde o primeiro até o terceiro ano de sua formação, o que proporcionou a possibilidade de obter informações sobre diversos momentos da licenciatura. O curso tem duração de quatro anos, mas, durante a primeira parte da pesquisa em campo, não havia alunos no último período. Os participantes foram:

- Aluno A (aluno do 3.º ano) – narrativa escrita em 2012;
- Aluna B (aluna do 2.º ano) – narrativa escrita em 2012;
- Aluna C (aluna do 1.º ano) – narrativa escrita em 2013.

Uma segunda narrativa foi escrita pelos mesmos sujeitos em 2020, quando todos já eram egressos do curso e contaram a continuidade de suas trajetórias após o término da formação inicial. A participação, em ambos os momentos, foi voluntária e os nomes de cada um deles foram substituídos por letras para garantir o seu anonimato.

Todos os 27 alunos egressos que escreveram narrativas em 2012 ou 2013 foram convidados a participar do segundo momento da pesquisa, no ano de 2020, escrevendo uma nova. Contudo, apenas cinco deles enviaram seus textos por e-mail e, dentre eles, escolhemos utilizar apenas os três que seguiram carreira docente. Cremos que o contato com os demais foi prejudicado não apenas por ser feito durante o período de isolamento social em decorrência da pandemia, mas também por conta de a instituição não possuir endereço de e-mail atualizado de seus ex-alunos.

Conforme Ruohotie-Lyhty, podemos considerar a atividade de narrar como um meio para compreensão de si mesmo e do mundo, além de oferecer a possibilidade de construir práticas profissionais significativas, é uma maneira de ativamente se envolver em seu desenvolvimento profissional ao contar e recontar suas histórias como professor.¹⁸ De acordo com Johnson e Golombek, criar espaços mediacionais, interações dialógicas e ferramentas pedagógicas para uso das narrativas na formação é um papel crucial do formador de professores.¹⁹

18 Ruohotie-Lyhty, *op. cit.*

19 Johnson; Golombek, *Re-conceptualizing teachers' narrative inquiry as professional development.*, 2017.

Optamos por usar a análise de conteúdo interpretativa para explorar os dados que produzimos. Apesar de ser mais conhecida nas Ciências Sociais, é uma abordagem utilizada em várias áreas como Medicina, Educação, Jornalismo, Marketing, Literatura, Linguística, Comunicação, Computação, entre outras. Para Drisko e Maschi, ela vai além do procedimento de quantificar a frequência de elementos denotativos em um texto, pois fornece dados para inferências abduativas de conteúdo latente e pode variar de codificação e interpretação até a inferência contextual e conteúdo especializado.²⁰

É uma abordagem que nos parece ideal para trabalhar com identidades e crenças, uma vez que, de acordo com Drisko e Maschi, ela pode ser usada para descrever conteúdos e significados, e para fazer inferências sobre intenções, pensamentos e sentimentos com base no discurso que levem o pesquisador a julgar intenções, necessidades e ações potenciais.²¹

CRENÇAS E IDENTIDADES EM ANÁLISE

A presente seção traz a análise dos dados. Ela está dividida em duas partes. Na primeira, fazemos considerações sobre as crenças e identidades dos sujeitos durante a licenciatura e, na segunda, tratamos sobre os mesmos aspectos após o término do curso.

DURANTE A FORMAÇÃO INICIAL

Os sujeitos, nas primeiras narrativas, assumem diversas identidades durante o seu processo de formação inicial. Algumas delas são:

Identidades	Alunos		
	Aluno A (3.º ano)	Aluna B (2.º ano)	Aluna C (1.º ano)
Aprendiz de inglês	•	•	•
Aprendiz tardio			•
Aprendiz enganado		•	•
Aprendiz superador de dificuldades			•

²⁰ Drisko; Maschi, Content analysis, 2016.

²¹ Ibidem.

Aprendiz responsável pela sua aprendizagem*	•	•	
Aprendiz motivado			•
Aprendiz esperançoso			•
Aprendiz sonhador	•	•	
Aprendiz estrategista*	•	•	
Aprendiz desmistificador de crenças*	•	•	
Aprendiz que será professor*	•	•	
Aprendiz que descobre que ser professor é difícil*	•	•	

Quadro 1: Identidades durante a formação inicial

Observamos que a maioria das identidades não se aplica a todos os indivíduos. Apenas a primeira (aprendiz de inglês) é compartilhada por todos. Isso indica que, apesar de estarem passando pelo mesmo processo de formação, elas podem variar dependendo de vários aspectos como experiências vividas antes e após o início do Ensino Superior. O fato de essa ser a única identidade comum entre os sujeitos pode estar relacionado à crença compartilhada de fracasso na aprendizagem do idioma na escola regular e, em razão disso, eles enxergam a graduação como uma nova chance para aprenderem a língua.

[...] como eu quis te entender no ensino médio! Só agora descobri o teu valor, mas ainda é tempo. Claro que sofro as consequências de ser um pouco tarde, no entanto, não devo reclamar, pois, agora tenho a oportunidade de aprender de verdade! (Aluna C)

A aluna C falava sobre sua relação com o inglês e demonstrava a expectativa de recuperar o tempo perdido e conseguir verdadeiramente aprender o que não foi possível no Ensino Médio. Ela, assim como os demais, possuía a crença do não aprendizado pelo fato de não terem estudado o idioma em um curso livre, alternativa que eles buscaram também durante a graduação: “No 2.º semestre, a coisa mudou um pouco de figura, eu [susto e desespero representados por imagem]²² na 1.ª aula de Fonética e Fonologia, o que me levou a fazer matrícula em um curso livre [...]” (aluna B).

Segundo a crença da aluna B, uma escola de idiomas lhe ajudaria a superar as suas dificuldades. A procura por estratégias de aprendiza-

²² As narrativas eram multimodais, por isso, o uso de imagens junto ao texto escrito. Contudo, optamos por não explorar a multimodalidade nesse estudo.

gem evidenciava a sua identidade de aprendiz estrategista. Contudo, mais adiante (ainda durante a graduação), ela mudaria sua representação sobre a necessidade de recorrer às aulas dessa instituição:

Com o tempo, percebi que poderia voar com minhas próprias asas e não depender apenas do curso livre ou da UFPA. Passei a traduzir músicas, ler o máximo que conseguisse em inglês, ler blogs como *English Expert* e Inglês na Ponta da Língua, sites como Livemocha e Edmodo, não esquecendo da parte de importunar muito meus professores, tirando dúvidas, o que não acredito que seja tão mal assim. (Aluna B)

A aluna B assumia, assim, sua identidade de aprendiz responsável pela sua própria aprendizagem, que também estava presente em outro aluno:

Sei que não é fácil aprender a falar inglês o processo de aprendizagem requer muita dedicação e disponibilidade. Procuo seguir orientações dos meus professores em relação à aprendizagem como, por exemplo, assisto filmes em inglês, ouço músicas e visito sites na internet que possam contribuir para ampliar meu conhecimento. (Aluno A)

Descobrimos que se trata de uma identidade que apenas a aluna caloura não demonstrava ter e que igualmente se aplica a outras mais que são compartilhadas apenas entre os graduandos do 2.º ou 3.º ano. São as identidades que marcamos com asterisco no quadro 1, a saber: aprendiz responsável pela sua aprendizagem, estrategista, desmistificador de crenças, que será professor e que descobre que ser professor é difícil. Vemos como identidades desenvolvidas por meio da maturidade e da experiência, características ainda não existentes para aqueles que estavam iniciando o curso.

A identidade de aprendiz que será professor é, semelhantemente, um caso particular de identidade encontrada apenas entre os alunos mais experientes: “Pelo menos não serei mais uma professora que nunca ouviu um nativo falar, o que confesso que para mim, foi um pouco difícil, devido à minha dificuldade no *listening*. Parece que eles falavam cantando... Aff...” (aluna B) e “[...] em breve estarei trabalhando como professor [...]” (aluno A).

Os autores dos dois excertos acima começaram a dar aulas ainda durante a graduação (após escreverem a primeira narrativa) e seguem lecionando o idioma até hoje. Isso indica que a construção da identidade do futuro professor no decorrer da formação inicial influenciou em tomadas de decisão sobre suas vidas profissionais durante o curso e mesmo após a sua conclusão.

A identidade de aprendiz sonhador está presente em indivíduos nos três diferentes estágios do curso e também carrega indícios de possibilidade de influência em escolhas e decisões. Os sonhos expressados variam bastante. Há quem deseje seguir estudando na pós-graduação:

Pretendo terminar minha graduação e fazer o mestrado. Sei que não é um mar de rosas, pois me manter em uma cidade longe da minha família não será fácil, por questão afetiva e econômica, mas estou contando com a minha força de vontade para conseguir. (Aluna B)

Formar-se em outra área e usar o inglês fora do Brasil, como vemos abaixo, é uma grande ambição:

Tenho esperança de fazer formação em tradução também. Acho uma área interessantíssima.

Por fim, espero conseguir ser uma das professoras de inglês que conseguirá viajar também, né? Depois de tanto ralar, nada como um 'test drive', de preferência em Londres... (Aluna B)

Enquanto outros planejam a sua atuação em sala de aula:

Isto me deixou preocupado, pois, em breve estarei trabalhando como professor e, pretendo aplicar o que estou aprendendo no curso de letras inglês na universidade para os meus futuros alunos. Irei fazer o possível para que eles aprendam a importância do estudo de uma língua estrangeira para a formação pessoal e intelectual [...] (Aluno A)

Ao falar sobre os sonhos acerca da pós-graduação, ela é representada como um status que está mais atrelado a um suposto reconhecimento acadêmico de ser mestre ou doutor, sem demonstração de compreensão a respeito de aspectos relacionados a esse nível de ensino como o trabalho com pesquisa acadêmica ou de considerá-lo como uma maneira de formação continuada.

O desejo de utilizar o idioma no exterior relatado pela aluna B está atrelado à crença do uso do inglês no Brasil não equivaler a uma “utilização verdadeira” da língua, portanto seria necessário estar em um país onde o inglês seja o idioma oficial para ter certeza de que realmente consegue se comunicar. Crença essa que, em sua próxima narrativa, a aluna B faz questão de afirmar que não mais a possui.

Desde sua primeira narrativa, entre os três sujeitos, o aluno A era o mais determinado a se tornar professor de inglês no futuro. Por isso, não é surpreendente que seus sonhos estivessem voltados ao exercício da profissão. Percebemos que isso também se deve ao fato de que era o único aluno já no terceiro ano do curso e demonstrava ser capaz de fazer considerações mais maduras acerca dos seus planos profissionais, incluindo até estratégias que pretendia colocar em prática quando tivesse oportunidade.

A maioria dos desejos desses aprendizes sonhadores foram realizados. Alguns aconteceram de maneira diferente, mas ocorreram. Discorreremos um pouco mais sobre as suas próximas experiências na seção seguinte.

APÓS A FORMAÇÃO INICIAL

Após um período de 7 a 8 anos, os participantes demonstram assumir uma quantidade e variedade ainda maior de identidades depois da conclusão do curso de Letras-Inglês. Vejamos algumas delas:

Identidades	Alunos		
	Aluno A (3.º ano)	Aluna B (2.º ano)	Aluna C (1.º ano)
Aprendiz de inglês	•	•	•
Aprendiz superador de dificuldades	•	•	•
Aprendiz responsável pela sua aprendizagem	•	•	•
Aprendiz motivado	•	•	•
Aprendiz esperançoso	•	•	•
Aprendiz sonhador	•	•	
Aprendiz estrategista	•	•	•
Aprendiz desmistificador de crenças	•	•	•
Aprendiz autônomo de inglês	•	•	•

Aprendiz que melhorou o inglês na pós-graduação		•	
Graduado concursário	•	•	•
Graduado que não permanece na cidade onde se formou	•	•	•
Professor de curso livre privado		•	
Professor da rede privada de Educação Básica			•
Professor da rede pública de Educação Básica	•	•	•
Professor do Ensino Superior		•	
Professor exausto		•	•
Professor consciente das dificuldades de ensinar-aprender inglês nas escolas	•	•	•
Professor estrategista	•	•	•
Professor sonhador	•	•	
Professor motivador	•		•
Professor desmistificador de crenças	•		•
Professor reflexivo		•	•
Professor que aprende ensinando		•	•
Professor que usa inglês no exterior		•	•
Professor que trabalha e estuda ao mesmo tempo	•	•	
Pós-graduando	•		
Bolsista de pós-graduação		•	
Aluno especial de curso de pós-graduação		•	
Graduado que se muda para fazer pós-graduação		•	

Quadro 2: Identidades após a formação inicial

Vemos uma maior quantidade e variedade de identidades nesse quadro do que no anterior. Enquanto as identidades durante o curso eram doze, após graduados, os participantes demonstraram a possibilidade de assumir 30 delas, mais do que o dobro da época anterior. Tornar-se professor implica assumir mais identidades para conseguir fazer o seu trabalho de forma eficaz. Identidades além daquelas que os sujeitos já possuíam enquanto eram apenas alunos em sua formação inicial.

O número de identidades referentes à condição de aprendiz diminuiu em termos percentuais, mas não numéricos. Durante a graduação, todas as 12 tinham a aprendizagem como destaque, enquanto que, após a conclusão, essa quantidade permaneceu a mesma, mas passou a corres-

ponder a um percentual menor (40%), devido ao aumento do número do total.

A continuidade da figura do aluno em quase metade das identidades está vinculada à necessidade de que o professor permaneça estudando por toda a sua carreira, principalmente no caso dos nossos participantes que ensinam uma língua que não é o seu idioma nativo. Por causa disso, todos prosseguem se identificando como aprendiz de inglês. Contudo, eles passam a ser aprendizes do idioma que se assemelham mais entre si. Das dez identidades relativas a representações de aprendizagem da língua²³, oito são compartilhadas entre todos os sujeitos. Com duas únicas exceções, há o aprendiz sonhador e o aprendiz que por sua vez melhorou o seu inglês na pós-graduação. É válido enfatizar que a aluna que possui a última identidade mencionada é a única que cursou pós-graduação *Stricto Sensu*, o que nos leva a acreditar que o uso do inglês não tenha sido requerido durante as duas especializações cursadas pelo aluno A ou, caso tenha sido, não foi suficientemente relevante para que ele mencionasse o fato como significativo para a sua aprendizagem no idioma.

Anteriormente, apenas os alunos mais avançados na graduação tinham a identidade de aprendiz estrategista. Entretanto, anos depois, mais um sujeito demonstra que amadureceu o suficiente para também tê-la:

Com a evolução do mundo virtual ter acesso a um curso de idiomas ficou mais simples, sem contar nos inúmeros conteúdos gratuitos que existem, entre vídeos no Youtube a blogs, sigo várias páginas de ensino de inglês, elas me ajudam a está sempre estudando e aprendendo algo novo. (Aluna C)

Ela possui a crença de que a tecnologia pode ser uma aliada e descreve as estratégias que utiliza para continuar aprendendo mesmo estando fora da academia. Após a conclusão do curso, os sujeitos deixaram de ser somente aprendizes estrategistas para passar a ser também professores estrategistas:

Resolvi começar a falar com meus alunos da escola pública em inglês também e depois, se eles não entendessem nada mesmo, eu falava em português, ou escrevia em português no quadro, falava em inglês e ia publi-

23 As dez primeiras listadas no quadro 2 – Identidades após a formação inicial.

nhando o que eu estava falando em inglês. Enfim... fui criando algumas estratégias próprias. Funciona com alguns alunos e acredito que isso já é um bom começo. Por outro lado, eu raramente consigo cumprir o currículo enviado mensalmente para nós, visto que essas estratégias tornam as aulas mais lentas. Então, não é sempre que utilizo essas estratégias também, inclusive para não estragar com as minhas cordas vocais tão rápido. Preciso falar demais e relativamente alto. (Aluna B)

A aluna B, assim como todos os três autores das narrativas, hoje é professora de inglês na rede pública de Ensino Fundamental no interior do estado do Pará e, apesar de ser bastante incomum para a região, ela tem a representação de que dar aula de inglês, no idioma inglês é necessário no seu contexto de atuação. A aluna B cria e testa as suas próprias estratégias, a fim de garantir o sucesso de sua prática. Nesse sentido, é a partir de suas experiências que ela desenvolve novas crenças em relação ao uso do inglês em sala. Dessa maneira, vemos que o processo de criar, testar e avaliar o uso dessas estratégias faz dela uma professora reflexiva. Identidade que também é atribuída aos outros dois indivíduos. Vejamos o exemplo de um deles:

[...] tem sido desafiador, porém gratificante. Aprendo muito com meus alunos e sempre gosto de refletir sobre minhas práticas de ensino.

[...]

Atualmente leciono em Tomé-açu, no Ensino Fundamental, e em Tailândia, no Ensino Médio. Tem sido desafiador, porém gratificante. Aprendi muito com meus alunos e sempre gosto de refletir sobre minhas práticas de ensino. (Aluna C)

Embora não descreva como se dá o seu processo de reflexão, a aluna C afirma que o faz e gosta de fazê-lo. Esse excerto traz ainda uma identidade docente que se repete em outra narrativa, a do professor que aprende ensinando:

Comecei a sentir falta de ter mais contato com o inglês e decidi distribuir currículos nos cursinhos livres da cidade. Então, comecei a trabalhar na mesma franquía que trabalhava em Marabá e isso me deixou mais animada. A meu ver, estava recebendo apenas para praticar o inglês, visto que eu estava apenas com 3 turmas semanais e elas eram níveis intermediário e avançado. Voltei a estudar bem mais o inglês e, mais uma vez, eu percebia

que aprendia coisas novas todos os dias. Isso é uma sensação maravilhosa.
(Aluna B)

A aluna B narra que aprendizagem do idioma aconteceu apenas em seu trabalho no curso livre que ela inclusive buscou com esse objetivo. Transparecendo a crença de que, na escola pública (seu outro ambiente de trabalho), isso não ocorreria da mesma maneira. Apesar de, implicitamente, existirem mais aspectos envolvidos, ela menciona o nível de proficiência das turmas e a menor carga horária de serviço como diferenças que possibilitam o que é descrito como uma sensação maravilhosa.

Encontramos menção a alguns dos outros fatores em outra narrativa:

[...] sinto que cada vez mais as dificuldades aumentam, pois, o desinteresse de muitos alunos em aprender a língua inglesa ainda é grande.

[...]

[...] sei que não é fácil aprender uma segunda língua. Isso se deve a vários fatores como, por exemplo, as salas de aulas superlotadas e as escolas públicas não oferecerem recursos que possam contribuir para o aprendizado dos alunos, como laboratório de língua inglesa. (Aluno A)

O aluno A demonstra ter a identidade de professor consciente das dificuldades de ensinar-aprender inglês nas escolas. Identidade que os três sujeitos possuem em maior ou menor grau, mas que ele descreve em mais detalhes os aspectos envolvidos nas dificuldades enfrentadas pelo docente de idiomas no sistema de ensino regular.

É possível encontrar ainda, nas identidades, características próprias da região onde os indivíduos residem. Uma delas é a de graduado concursado:

[...] resolvi fazer o concurso do estado de Minas Gerais e do município de Parauapebas para professora de inglês, só para ver como me sairia. Para minha surpresa (e alegria), em maio de 2018 saiu o resultado dos dois concursos e eu havia passado em ambos. (Aluna B)

É uma identidade que, em algum momento, foi compartilhada entre todos os sujeitos. Há uma crença enraizada de que as melhores oportunidades para trabalhar como professor são no serviço público devido a benefícios como estabilidade, plano de carreira, piso salarial,

etc., aos quais raramente são oferecidos pelas escolas privadas do Pará. Então, a busca por cargos públicos acabam sendo uma constante. Outra identidade relacionada a essa é a de graduado que não permanece na cidade onde se formou, como vemos no excerto a seguir: “Conclui o curso de graduação e continuo trabalhando como professor há mais de 6 anos, sendo concursado no município de Eldorado dos Carajás Pará há 4 anos” (Aluno A).

Essa identidade está atrelada à crença de os concursos públicos em municípios menores são menos concorridos e mais “fáceis” de conseguir aprovação. Fenômeno que leva a maioria dos formandos dos cursos de licenciatura, não apenas de Letras-Inglês, a não permanecerem em Marabá após a conclusão do curso partindo em busca de oportunidades de trabalho em outros lugares ou mesmo retornando à sua cidade natal. Esse último não é o caso de nenhum dos nossos participantes, pois apesar de não serem naturais de Marabá, hoje eles não vivem onde nasceram. Diante disso, a universidade acaba formando profissionais qualificados que não se mantêm no local.

Logo, a identidade de graduado que se muda para fazer pós-graduação, também é assumida em decorrência da realidade da região:

[...] passei no mestrado para uma universidade na outra ponta do país, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Eu já estava me planejando financeiramente para estudar em outro estado e isso me ajudou bastante. Consegui me manter por seis meses sem bolsa, quando finalmente fui chamada. (Aluna B)

O desejo de fazer pós-graduação fora está ligado à pouca quantidade e variedade de opções de cursos nesse nível na região Norte do país. A situação vem melhorando nos últimos anos, mas ainda não é suficiente para atender toda a demanda. A aluna B precisou, então, assumir essa identidade para realizar seu sonho. Destacamos que não apenas ela é considerada uma professora sonhadora, trata-se de uma identidade presente na maioria dos sujeitos participantes. Eles não são mais somente aprendizes sonhadores, agora também sonham como professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muito mais poderia ser dito sobre cada uma das identidades elencadas e também sobre as crenças a partir das quais cada uma delas foi construída. Contudo, devido a limitações de espaço e tempo, é necessário encerrar esse texto e guardar outras reflexões para próximas publicações.

Acreditamos ter alcançado o nosso objetivo de compreender como as crenças de graduandos e egressos de licenciatura em Letras-Inglês a respeito de ser e aprender a ser professor de inglês estão relacionadas ao processo de formação de suas identidades. Posto que exploramos crenças e identidades de nossos sujeitos durante e após o término do curso e, a partir disso, temos mais entendimento a respeito de como eles constroem identidades e crenças ao longo de suas trajetórias.

Em nossa conclusão, as identidades criadas pelos participantes, tanto como licenciandos, quanto como professores, nesse sentido, elas (identidades) continuam sendo construídas em um processo contínuo durante sua história de vida, principalmente a partir de crenças que esses participantes criaram e as transformaram em diversos momentos, desde antes de iniciar a graduação, com base em suas próprias experiências como aprendizes e também como professores de inglês nos mais variados contextos onde tiveram a oportunidade de vivenciar

Descobrimos ainda que o processo para se tornar professor é repleto de crescimento, desenvolvimento e movimento. A movimentação, por vezes, direciona o sujeito para frente (ex.: vitórias e conquistas), em outras, o impulsiona para trás (ex.: derrotas e dificuldades). Ela leva o professor a avaliar constantemente suas estratégias e pensar em novas maneiras de agir e a sua opção sempre é determinada com base em suas crenças e identidades. Trata-se de um processo cujo curso jamais será calmo ou linear devido à sua complexidade e condição caótica.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, J.C.P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. 6ª ed. Campinas: Pontes, 2010.
- ANDRADE, J.A.A. O papel das narrativas na aprendizagem da docência: um enfoque no aspecto das interações humanas. **Rev. educ.** PUC-Camp., Campinas, v. 18, n. 3, p. 311-326, set./dez., 2013.
- ARAGÃO, R. Emoções e pesquisa narrativa: transformando experiências de aprendizagem. **Revista Brasileira de Lingüística Aplicada**, v. 8, n. 2, p. 295-320, 2008.
- BAMBERG, M. Identity and narration. *In*: HÜHN, P. et al (ed.). **Handbook of narratology**. Berlin: W. de Gruyter, 2009. p. 132-143.
- BARCELOS, A.M.F. Beliefs, emotions, and identities: unveiling the relationship between language learning beliefs, emotions, and identities. **Studies in Second Language Learning and Teaching**, v. 5, n. 2, p. 301-325, 2015.
- _____. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. **Revista Brasileira de Lingüística Aplicada**, v. 7, n. 2, p. 109-138, 2007.
- BARCELOS, A.M.F. Narrativas, crenças e experiências de aprender inglês. **Linguagem & Ensino**, v. 9, p. 145-175, 2006.
- BARCELOS, A.M.F. Crenças sobre aprendizagem de línguas, Lingüística Aplicada e ensino de línguas. **Linguagem & Ensino**, v. 7, n. 1, p. 123-156, 2004.
- BARCELOS, A.M.F. Metodologia de pesquisa das crenças sobre a aprendizagem de línguas: estado da arte. **Revista Brasileira de Lingüística Aplicada**, v. 1, n. 1, p. 71-92, 2001.
- BARROS, L.K. **Motivação e autonomia no processo de formação de professores de inglês como língua estrangeira**. 2014. Relatório parcial de projeto de pesquisa – Instituto de Letras, Lingüística e Artes – ILLA, Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará – Unifesspa, Campus de Marabá, Marabá, 2014.
- BARKHUIZEN, G.; BENSON, P.; CHIK, A. **Narrative inquiry in language teaching and learning research**. 1st ed. New York; Routledge, 2014.
- BENSON, P.; BODYCOTT, P. BROWN, J. **Second language identity in narratives of study abroad**. London: Palgrave Macmillan, 2013.
- BRASIL. Lei nº 12.824, de 5 de junho de 2013. Dispõe sobre a criação da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará - Unifesspa, por desmembramento da Universidade Federal do Pará - UFPA, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, p. 05, seção 1, n.º 107, 6 de junho de 2013.
- BROCKMEIER, J.; CARBAUGH, D.A. (ed.). **Narrative and identity: studies in autobiography, self and culture**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2001.
- CORACINI, M. J. O olhar da ciência e a construção da identidade do professor de língua. *In*: CORACINI, M. J.; BERTOLDO, E. S. (org.). **O desejo da teoria e a contingência da prática: discursos sobre e na sala de aula (língua materna e língua estrangeira)**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.
- DRISKO, J.W.; MASCHI, T. **Content analysis**. New York: Oxford University Press, 2016.

- FENG TENG, M. **Autonomy, agency, and identity in teaching and learning English as a foreign language**. 1st ed. Singapore: Springer Singapore, 2019.
- HALL, S.; DU GAY, P. (ed.). **Questions of cultural identity**. London/ Thousand Oaks/ New Delhi: SAGE Publications, 2003.
- GIL, J. **Soft power and the worldwide promotion of Chinese language learning beliefs and practices: the Confucius Institute Project**. Bristol: Multilingual Matters, 2017.
- GINGER, C. Interpretive content analysis: stories and arguments in analytical documents. *In*: YANOW, D.; SCHWARTZ-SHEA, P.(ed.). **Interpretation and method: empirical research methods and the interpretive turn**. New York: M.E. Sharpe, 2006. p. 341–349.
- HALSE, C. A process of (un)becoming: life history and the professional development of teachers. *In*: BATHMAKER, A.M.; HARNETT, P. (ed.) **Exploring learning, identity and power through life history and narrative research**. Abingdon/ New York: Routledge, 2010. p. 25-38.
- HÜHN, P. et al (ed.). **Handbook of narratology**. v. 1. 2nd ed. Berlin: De Gruyter, 2014.
- HYLAND, K. Narrative, identity and academic storytelling. **ILCEA Revue de l'Institut des langues et cultures d'Europe, Amérique, Afrique, Asie et Australie**, v. 31, n. 1, p. 1-16, 2018.
- JOHNSON, K.E. **Second language teacher education: a sociocultural perspective**. New York; London; Routledge, 2009.
- JOHNSON, K.E.; GOLOMBEK, P.R. (ed.). **Teachers' narrative inquiry as professional development**. 1st ed. New York: Cambridge University Press, 2002.
- JOHNSON, K.E.; GOLOMBEK, P.R. Re-conceptualizing teachers' narrative inquiry as professional development. **PROFILE**, Bogotá, v. 19, n. 2, p. 15-28, jul./dez., 2017.
- KALAJA, P. 'Dreaming is believing': the teaching of foreign languages as envisioned by student teachers. *In*: KALAJA, P. et al. **Beliefs, agency and identity in foreign language learning and teaching**. Macmillan; Palgrave, 2015. p. 124-146.
- KALAJA, P. et al. Key issues relevant to the studies to be reported: beliefs, agency and identity. *In*: KALAJA, P. et al. **Beliefs, agency and identity in foreign language learning and teaching**. Macmillan; Palgrave, 2015. p. 08-26.
- _____. **Beliefs, agency and identity in foreign language learning and teaching**. Hampshire; Palgrave Macmillan, 2015.
- KALAJA, P.; BARCELOS, A.M.F. (ed.). **Beliefs about SLA: new research approaches**. 1^a ed. New York; Springer Netherlands, 2006.
- KINOSHITA, L. **Crenças e expectativas sobre ensinar/aprender a ser professor de língua estrangeira** (Representações de graduandos, formadores e agentes governamentais: o caso da formação docente inicial na Unifesspa). 2018. 774 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.
- LEFFA, V.J. Identidade e aprendizagem de línguas. *In*: SILVA, K.A.; DANIEL, F.G.; KANEKO MARQUES, S.M.; SALOMAO, A.C.B. (org.). **A formação de professores de línguas-novos olhares**. São Paulo: Pontes, 2012, p. 51 -81.

- LEFFA, J.V. Criação de bodes, carnavalização e cumplicidade: considerações sobre o fracasso da LE na escola pública. *In*: LIMA, D. C. (org.). **Inglês em escolas públicas não funciona?** Uma questão, múltiplos olhares. São Paulo; Parábola, 2011. p. 15-32.
- LIMA, D. C. (org.). **Inglês em escolas públicas não funciona?** Uma questão, múltiplos olhares. São Paulo; Parábola, 2011.
- MAJCHRZAK, O. **Learner identity and learner beliefs in EFL writing**. Cham: Springer International Publishing, 2018.
- MIANOWSKI, J.; BORODO, M.; SCHREIBER, P. (ed.). **Memory, identity and cognition: explorations in culture and communication**. 1st ed. Cham: Springer International Publishing, 2019.
- MIHAELA, V.; ALINA-OANA, B. (When) teachers' pedagogical beliefs are changing? *Procedia: Social and Behavioral Sciences*, v. 180, p. 1001–1006, 2015.
- MURRAY, G.; GAO, X.; LAMB, T. (ed.). **Identity, motivation and autonomy in language learning**. Bristol/Buffalo/Toronto: Multilingual Matters, 2011.
- NORTON, B. **Identity and language learning: extending the conversation**. 2nd ed. Bristol: Multilingual Matters, 2013.
- O'CONNOR, C.; WEATHERALL, J.O. **The misinformation age: how false beliefs spread**. New Haven/ London: Yale University Press City, 2018.
- PAIVA, V.L.M.O. Identity, motivation and autonomy in second language acquisition from the perspective of complex adaptive systems. *In*: MURRAY, G.; GAO, X.; LAMB, T. (ed.). **Identity, motivation and autonomy in language learning**. Bristol: Multilingual Matters, 2011. p. 57-72.
- PAJARES, M.F. Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. **Review of Educational Research**, v. 62, n. 3, p. 307–332, 1992.
- PAVAN, C.A.G. Quem sou eu?: identidade e (trans) formação de professores de línguas no Brasil. *In*: INTERNATIONAL CONGRESS OF CRITICAL APPLIED LINGUISTICS – ICCAL, I., 2015, Brasília. **Anais**. Brasília: 2015. p. 891-910.
- RICHARDS, J.C.; GALLO, P.B.; RENANDYA, W.A. Exploring teachers' beliefs and the processes of change. **PAC Journal**, v. 1, n. 1, p. 41-58, 2001.
- RICHARDSON, V. The role of attitudes and beliefs in learning to teach. *In*: SIKULA, J. (ed.). **Handbook of research on teacher education**. 2nd ed. Macmillan: New York, 1996. p. 102-119.
- RUOHOTIE-LYHTY, M. Stories of change and continuity: understanding the development of the identities of foreign language teachers. *In*: KALAJA, P. et al. **Beliefs, agency and identity in foreign language learning and teaching**. 1st ed. Basingstoke/ New York: Palgrave Macmillan, 2015. p. 172-201.
- SCHREIER, M. **Qualitative content analysis in practice**. London: SAGE Publications, 2013.
- SHERIDAN, L. **Exploring pre-service teachers' perceptions of teacher qualities in secondary education: a mixed-method study**. 2011. 420f. Tese (Doutorado em Filosofia), University of Canberra, Bruce, 2011.

SILVA, K.A. Crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas na Lingüística Aplicada: um panorama histórico dos estudos realizados no contexto brasileiro. **Revista de Educação**, v. 9, n. 9, p. 48-62, 2006.

SILVA, T.T. (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2009.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. *In*: SILVA, T. T. (org.). **Identidade e diferença na perspectiva dos estudos culturais**. 13ª ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 7- 72.

WORTHAM, S. **Learning identity**: the joint emergence of social identification and academic learning. New York: Cambridge University Press, 2006.

REPRESENTAÇÕES DE JOVENS ESCOLARES SOBRE O POLO INDUSTRIAL DE BARBACENA

**Ana Cláudia Santos Saldanha
Joyce Otânia Seixas Ribeiro**

INTRODUÇÃO

Neste trabalho nos propomos a pensar sobre o processo de urbanização em pequenas cidades amazônicas, o qual traz consigo grandes transformações no cenário de pequenos municípios rurais, sendo a população atravessada por discursos de modernização, progresso, geração de empregos, benefícios, entre outros, alcançando assim uma significativa aceitação entre os moradores dessas cidades.

Com a chegada de empresas multinacionais ou de grandes projetos na Amazônia, como o Complexo Albrás/Alunorte e com as primeiras empresas instaladas em Barcarena, o cotidiano da cidade começou a se transformar. O trabalho que antes voltava-se para a agricultura e o artesanato, hoje cede espaço, em sua grande parte, para o trabalho fabril, sendo aceito com facilidade pelos cidadãos barcarenenses. Um dos grandes projetos do complexo Albrás/Alunorte foi a construção do bairro planejado chamado de “Vila dos Cabanos, que a “Vila dos Cabanos, distrito rural [...]” foi reestruturado para receber os trabalhadores da Albrás na década-

da de 1980¹, com casas padronizadas para os funcionários das empresas habitarem com suas famílias. Portanto, o bairro planejado pode ser considerado como uma *Company Town* ou cidade da empresa, e muitos estabelecimentos são das próprias empresas ou mantidas por elas, como casas, escolas, hospitais, clubes, entre outros. O bairro de Vila dos Cabanos foi planejado para receber as famílias dos funcionários que vieram de outras cidades para trabalhar nas grandes empresas situadas em Barcarena, um bairro localizado no “centro” com grande visibilidade.

De acordo com Carmo², sobre a Vila dos Cabanos:

[...] foi elaborado um plano urbanístico para a construção da Vila dos Cabanos, no qual estava incluída a construção de moradias para os trabalhadores da fábrica, iluminação pública, fornecimento de água e esgoto, arruamento, mercados etc. Enquanto essa área era planejada de forma estratégica, o restante do município, assim como a Barcarena-sede, apresentava um quadro crítico de serviços básicos, visível tanto na área urbana como rural.

O bairro Vila dos Cabanos até os dias atuais é considerado como “bairro dos benefícios, o privilegiado”, sendo habitado por grande parte dos operários assalariados (médios e altos salários) dessas “grandes” empresas, e por suas famílias, sendo este considerado o bairro central, onde muitos querem morar nele ou próximo dele (em pequenas invasões ao redor do “centro”). Considerado e reconhecido por muitos como um bairro modelo no município de Barcarena, com segurança pública, educação, moradia para os funcionários, sistema de água e esgoto, com relevância na fonte de renda nas empresas multinacionais localizadas no Município.

Portanto, é importante ressaltar que o município de Barcarena tem dois cenários: A cidade velha (representada na imagem 1), a qual volta-se para o cenário de comércio e áreas rurais e o Bairro de Vila dos Cabanos (representada na imagem 2), que é considerado o Bairro modelo, com casas padronizadas destinadas aos funcionários das “grandes” empresas, contando com as melhores escolas particulares e hospitais, entre outros

1 Carmo; Costa, Os paradoxos entre os urbanos no município de Barcarena, Pará, 2016, p.03.

2 Ibidem, p.7.

“benefícios”, o que o torna o bairro mais almejado e mais visualizado do que a própria cidade.

Imagem 1 aérea de Barcarena



Imagem 2 aérea de Vila dos Cabanos



Imagem 1: Vista aérea de Barcarena

Imagem 2: Vista aérea de Vila dos Cabanos

Fonte: Foto de Fernando Araújo (O Liberal).

Fonte: Foto de CREA/PA.

Sobre as representações juvenis, de acordo com Hall³, consideramos a representação, como significados e práticas construídos dentro do discurso. Portanto, as representações são “concretizadas” por meio da linguagem. Para Silva⁴ a representação não é um processo mental, mas material, pois não significa algo, alguém ou evento, mas sim produção; o autor argumenta que os diferentes grupos sociais utilizam a representação para forjar suas identidades e as identidades dos outros grupos sociais. A representação usa a linguagem para expressar algo sobre o mundo ou outras pessoas, logo, a representação é uma parte do processo de produção de significados que são compartilhados entre os membros de uma cultura⁵. Por meio da representação as pessoas e grupos produzem significados e os comunicam no contexto sócio cultural.

O trabalho está organizado em dois itens: metodologia e resultados. No primeiro, refere-se a metodologia abordada na pesquisa, os instrumentos de produção e os sujeitos (jovens, do Ensino Médio de 15 a 20 anos).

3 Hall, Cultura e representações, 2016.

4 Silva, O currículo como fetiche, 2003.

5 Hall, Cultura e representações, 2016.

No segundo item, trata sobre o resultado obtido pela pesquisa, contextualizando Barcarena e o polo industrial e discorrendo sobre as representações juvenis sobre o polo industrial no município.

MATERIAIS E MÉTODOS

A pesquisa foi desenvolvida por meio da etnografia de cunho etnográfico, visando uma proximidade maior ao objeto de análise, pois exige a permanência constante no *locus* da pesquisa (a escola), na qual foi realizada a pesquisa de campo. Segundo Ribeiro⁶ no trabalho de campo é: “[...] árduo, permeado por dificuldades de todas as ordens, exigindo uma intensa e prolongada permanência no contexto da pesquisa”. A etnografia, de acordo com Ribeiro⁷ “[...] não é apenas observação, descrição e diálogo entre etnógrafo e informantes ou reconstrução fiel do observado, é sim o entendimento da diversidade dos processos de construção dos textos etnográficos”. De acordo com Clifford:

O trabalho de campo etnográfico permanece como um método notavelmente sensível. A observação participante obriga seus praticantes a experimentar, tanto em termos físicos quanto intelectuais, as vicissitudes da tradução. Ela requer um árduo aprendizado linguístico, algum grau de envolvimento direto e conversação, e frequentemente um “desarranjo” das expectativas pessoais e culturais⁸.

Os instrumentos de produção de informação foram as observações, conversações e entrevistas no ambiente escolar. O local da pesquisa foi a EEFM Eduardo Angelim, construída pelo complexo Albrás/Alunorte para atender os filhos de seus funcionários que vinham de outros municípios para trabalharem em Barcarena no polo industrial, sendo esta considerada a primeira escola pública construída no bairro Vila dos Cabanos. A Escola atendeu inicialmente um quantitativo de 1.017 alunos, distribuídos entre educação infantil, ensino fundamental e curso de Magistério. Hoje, a realidade da escola é outra, pois os alunos na sua grande maioria são oriundos de famílias muito pobres, que se formaram na expectativa de me-

6 Ribeiro, Pesquisado os gêneros nas fronteiras culturais, 2010b, p. 269.

7 Ribeiro, Pesquisado os gêneros nas fronteiras culturais, 2010b. p. 267.

8 Clifford, A experiência etnográfica, 2002, p. 20.

lhorar de vida com a presença do Projeto Albrás/Alunorte. Em geral, são filhos de operários, domésticas e de pequenos agricultores que trabalham basicamente para garantir a sobrevivência diária.

Outro instrumento de produção de informação foi a conversação com os sujeitos da pesquisa, um grupo de estudantes. Estes são jovens alunos/as da escola do Ensino Médio, entre 15 a 20 anos de idade, a maioria filhos de operários de inúmeras empresas situadas no município. Para preservação de suas identidades, foram utilizados nomes fictícios. A conversa com esses jovens se deu em torno de seus objetivos após o Ensino Médio e suas expectativas. Outros sujeitos foram alguns professores do ensino médio desta escola. Além de conversações e observação, capturamos imagens da escola, especialmente dos espaços preferidos pelos estudantes.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

BARCARENA E O POLO INDUSTRIAL

Barcarena-PA, de acordo com o site da Prefeitura⁹, é um município do interior do Estado do Pará. Há duas explicações para o nome da cidade. A informação oficial remete a presença de uma grande barca denominada de “Arena”; assim, da junção das duas palavras teria se originado o nome da cidade. Outra explicação da perspectiva de informações populares (história oral) o nome “Barcarena” se originou da presença, de uma grande embarcação “a barca” que trazia mantimentos das ilhas para serem comercializados na feira, em um dia ela tinha encalhado em um banco de areia. A junção das duas palavras Barca e areia, fez com que a população a chamasse de Barcarena.

Sob a ótica externa, a cidade é conhecida por muitos de forma romantizada, idealizada (informações encontradas em sites), onde se tem a ideia de progresso, civilização, modernidade de um município atrativo, de belezas na fauna e flora, local de muitas oportunidades de emprego e riquezas, no qual não há conflitos, entre outros. Tais ideias podem ser observadas na música de Waldo Possa, em sua música *Vem para Barcarena*:

⁹Prefeitura de Barcarena, disponível em: <<https://www.barcarena.pa.gov.br/portal/pagina?id=10&url=geografia>>

Quero falar agora
Da minha terrinha que é legal
Rainha do abacaxi
E do alumínio é a capital
Sem esquecer desse ciclo
Que este polo industrial
Que foi criado com amor
[...]Oh! que cidade mais linda do meu Pará
Vem para Barcarena que um bom lugar aa
O porto de vila do conde vem visitar
Vem para Barcarena que um bom lugar.¹⁰

Sobre o polo industrial citado na música, a “capital do alumínio” criada com “amor” expressa a romanização do ambiente industrial, não retratando a realidade dos inúmeros problemas sócio ambientais ocorridos após a criação do Polo no município. A partir do contexto histórico, percebemos que o processo de urbanização do município se intensificou com a chegada de pessoas de várias regiões do Pará e do Brasil, tendo início a partir da chegada da construção do complexo industrial da Albrás/Alunorte¹¹ na década de 1980 e 1985.

Neste sentido, Barros faz uma breve caracterização histórica das indústrias de Barcarena:

O ano de 1973 marca a escala mundial a crise do petróleo, na escala representou a oportunidade para o município de Barcarena tornar-se um grande beneficiador mineral na Amazônia. Naquele ano, o Japão vinha passando por vários problemas no seu parque industrial em função da elevação dos preços do petróleo usados em suas plantas industriais inclusive as de alumínio. A solução para a questão seria encontrar locais nos países periféricos que disputassem de energia barata, matéria-prima abundante, mão-de-obra qualificada e legislação ambiental pouco rigorosa. Barcarena município lo-

¹⁰Letras, disponível em: < <https://www.lettras.mus.br/waldo-possa/1679767/>>

¹¹Albrás (1985) está localizada no município de Barcarena, a 87 km da capital paraense, é a segunda maior fábrica de alumínio no Brasil e em 2015, a empresa completou 30 anos de inauguração. Disponível em:<<https://hydro.com/pt-BR/a-hydro-no-brasil/operacoes-nobrasil/barcarena/albras---aluminio-brasileiro-s.a/>>

*A Hydro Alunorte (1980) a maior refinaria de alumina do mundo e está localizada no Pará, mais especificamente no polo industrial de Barcarena. Há 20 anos em operação, a empresa abastece os mercados nacional e internacional. A empresa adquiriu atividades de bauxita, alumina e alumínio da Vale na região nordeste do Pará. Disponível em:< <https://www.hydro.com/pt-BR/a-hydro-no-brasil/Sobre-a-Hydro/nossa-historia/>>

calizado na microrregião de Belém, tinha apenas 17.498 habitantes, onde 79,12% de sua população economicamente ativa estava na agropecuária, seria totalmente transformado com a implantação de um grande complexo industrial para o beneficiamento da bauxita em alumínio cujo destino final seria a exportação, principalmente, para o Japão grande consumidor desse metal.¹²

De acordo com Nahum,

O Governo Federal ofereceu aos empreendedores da Albrás/Alunorte uma série de incentivos visando atrair para a região a planta industrial de alumínio. A energia foi um dos principais atrativos, não só pela quantidade, que a produção de alumínio demanda como pelo preço e pela forma como este insumo foi ofertado.¹³

Portanto, observamos que o Complexo Albrás/Alunorte contou com inúmeros incentivos para sua instalação na região norte, como no município de Barcarena. Abaixo seguem as fotos desses grandes projetos amazônicos em desenvolvimento na cidade.



Imagem 3: Albrás



Imagem 4: Hydro Alunorte

De acordo com Barros “Nesta década a população passou de 20.021 habitantes em 1980, para 45.991 habitantes em 1991. Esse aumento demográfico é justificado pela forte atração populacional por empregos”,¹⁴

¹² Barros, Mineração, finanças públicas e desenvolvimento local no município de Barcarena-Pará, 2009, p.26.

¹³ Nahum, Usos do território, modernização e ações políticas conservadoras em Barcarena-Pa. 2008. p.67.

¹⁴ Barros, Mineração, finanças públicas e desenvolvimento local no município de Barcarena-Pará, 2009, p. 27.

devido o Polo Industrial no município, trazer consigo o discurso ideológico de modernidade, de progresso e de geração de empregos, retórica que foi e é aceita como verdade pela população barcarenense.

Assim, se iniciou as mudanças no cenário da cidade. De acordo com Carmo¹⁵ “essa indústria foi e, continua sendo, a grande responsável pela reestruturação do espaço urbano e rural de Barcarena”.

REPRESENTAÇÕES JUVENIS SOBRE O POLO INDUSTRIAL DE BARCARENA

Os sujeitos da pesquisa foram jovens alunos/as da escola do Ensino Estadual, entre 15 a 20 anos de idade, a maioria filhos de operários de inúmeras empresas situadas no município. A pesquisa contou, além das observações e conversações informais, com entrevistas com 39 alunos (as) do 1º ano ao 3º ano do Ensino Médio.

Os alunos e alunas com os quais conversamos relataram que:

[...] A partir do 2º ano quero fazer um curso técnico em informática no NEPAM (Núcleo de Ensino Profissionalizante da Amazônia), porque é mais fácil né?! [...] Meu pai já trabalha a muito tempo aqui na cidade e eu e minha mãe morávamos em Belém, a gente quase não via meu pai, então nos mudamos para cá ano passado. Meu pai trabalha na Vilaça (empresa), e ele tá tentando colocar minha mãe para trabalhar na empresa também [...] eu quero fazer um curso técnico por que trabalhar em uma empresa é bom né?! É uma garantia de vida, depois que tiver trabalhando eu faço uma faculdade de engenharia, computação ou médico (Aluno Alex, 15 anos, 1º ano, conversação, 2018).

Eu quero me formar em física, mexer com cálculos, esse é meu maior sonho [...] mas primeiro quero trabalhar um tanto pra poder pagar minha faculdade, por que sem dinheiro não tem como, ai esse é meu plano [...] Quem me incentiva muito é a minha Tia, ela trabalha na Imerys e me incentiva muito, ela trabalha com essa parte de química na empresa [...] lá tem mais recurso, é mais grande, tem mais recurso para trabalhar e ganha mais praticamente! (Aluna Gabriela, 17 anos, 2º ano, conversação, 2018).

Quero terminar logo o ensino médio para já começar a trabalhar em elétrica, pois já tenho um emprego garantido em uma empresa (Aluno Mateus, 18 anos, 3º ano, conversação, 2018).

15 Carmo; Costa, Os paradoxos entre os urbanos no município de Barcarena, Pará, 2016.

[...] As empresas trazem grandes vantagens, vai trazendo emprego, vai beneficiando não só para os que trabalham na indústria, para os comerciantes da região. Cara! É uma série de benefícios. Em geral para toda população! Cara, eu queria trabalhar na Imerys, meu padrasto trabalha lá, e ele fala que é uma empresa que tá lá para eu crescer, quando é valorizado o trabalho. Ele já tá nessa empresa 15 anos, então ele sabe o que tá falando (Aluno Marcos, 16 anos, 2º ano, conversação, 2018).

Portanto, a partir das narrativas desses jovens notamos entre eles e elas um atrativo pelos “benefícios” que as empresas podem proporcionar, e dentre essas grandes empresas, tem destaque a Imerys, reconhecida e considerada por esses alunos e alunas como a empresa que mais concede oportunidades, por ser grande e contar com mais recursos; as oportunidades se traduzem em bons salários e benefícios como vale transporte, vale saúde e *ticket* alimentação. Estes benefícios são considerados pelos jovens como a tão sonhada “garantia de vida”, sendo portanto, o grande objetivo de vida trabalhar na Imerys assim que concluírem o Ensino Médio. Nesta direção, o ensino profissionalizante é seriamente considerado por ser “rápido” para a obtenção de bons salários e de tais benefícios.

No decorrer da pesquisa grande parcela dos jovens da Escola Estadual Eduardo Angelim, tem como prioridade concluir o Ensino Médio para cursarem um curso técnico, e logo adentrarem ao mercado de trabalho, almejando a imediata estabilidade financeira para, só então, planejarem cursar uma Faculdade Particular, considerada como de “mais fácil” acesso.

Quanto ao posto de trabalho, não é qualquer trabalho que eles (as) almejam, pois estes jovens têm como objetivo adentrarem no mercado de trabalho por meio das empresas consideradas “grandes”, já que estas é que proporcionam garantia de vida e benefícios. De acordo com esses jovens, as melhores empresas para se trabalhar são a Hydro Alunorte (já contextualizada) e a Imerys¹⁶, sendo estas consideradas “fonte de riqueza para o município”, beneficiando seus funcionários com vários benefícios.

16 A Imerys Capim faz parte do Grupo Imerys, de origem francesa, presente em mais de 50 países, em todos os continentes. No Pará, possui duas minas de extração de caulim que lhe garantem o destaque de ser a maior beneficiadora desse minério no mundo. Disponível em: < http://www.imerysnopara.com.br/pagina/?id=1&id_categoria=19>

Esse modo de pensar suas expectativas após o Ensino Médio é “naturalizada” entre os jovens, podendo ser observada a partir de outras narrativas deles (as). Segundo Hall¹⁷ fixamos o sentido e com o tempo estes parecem naturais. Neste caso, os alunos e alunas da escola pesquisada representam as empresas no município como um projeto de vida, na medida em que atraídos por meio de discursos ideológicos que reafirmam que “as empresas no município são as riquezas da cidade”. Abaixo, alguns relatos de alunos e alunas:

Eu pretendo arrumar um trabalho e fazer uma faculdade [...] fazer primeiro um curso de informática. A Hydro seria boa para trabalhar porque me dá estrutura, tem grandes benefícios e é mais perto aqui, meu tio trabalha lá e me incentiva muito. Pretendo fazer faculdade de arquitetura... Vou tentar fazer o ENEM pra ver se consigo, senão vou trabalhar mesmo pra conseguir uma faculdade. [...] A Hydro é uma das maiores empresas do Pará, ela que traz recurso para o Pará, ela é muito importante. A Hydro é a maior e traz mais benefícios (Aluno Victor, 15 anos, 1º ano, conversação, 2018).

Primeiro que eu quero fazer um curso técnico, já pra iniciar no 2º ano (ano que vem) pra terminar junto com o ensino médio, tipo... quando eu terminar tipo... já posso pegar uma experiência numa empresa, entendeu? Fica mais fácil do que você começar depois, quero fazer logística portuária porque tipo, tem logística e aqui em Barcarena abrange mais isso ou administração, eu fico indecisa... Eu tipo, depois do curso técnico quero ingressar em um emprego pra poder ter um meio financeiro pra poder ingressar na faculdade entendeu? E a minha faculdade que eu quero ingressar é de farmacêutica [...]. A empresa dá muitos benefícios, um meio de vida melhor, vai numa empresa tu tem plano de saúde, tu tem ticket alimentação e tu tem vários salários bons [...] Eu moro com meus tios, que são como meus pais, tipo meu tio trabalhava na Albrás e se aposentou [...] Ele apoia eu fazer um curso técnico, ele tipo, me indica isso, pra fazer um curso técnico cedo, terminar cedo, fazer faculdade, ter um emprego, entendeu? Emprego pra fazer uma faculdade (Aluna Daniele, 15 anos, 1º ano, conversação, 2018).

Trabalhar dá mais futuro do que estudar em faculdade, eu tenho um primo que ganha muito dinheiro prestando serviços para as empresas e a prefeitura (Aluno Bruno, 18 anos, 1º ano, conversação, 2018).

Portanto, notamos que para esses alunos e alunas, as empresas Imerys e Hydro Alunorte do Polo Industrial do município de Barcarena,

17 Hall, Cultura e representações, 2016.

são representadas por eles e elas como empresas grandes e fundamentais para o desenvolvimento do estado do Pará; estas empresas são representadas por esses jovens como as que mais oportunizam vagas de emprego, bons salários e benefícios, o que só é possível devido sua estrutura, o que garante muito mais recursos financeiros para o estado. Para esses jovens, trabalhar nessas empresas do Polo Industrial é muito vantajoso, é uma garantia de vida, em razão de tais empresas oferecem supostamente melhores condições de trabalho, garantido assim, boa estrutura financeira.

Portanto, os jovens da Escola Estadual (do município) são atraídos por um discurso de progresso, desenvolvimento, facilidade de emprego, garantia de bons salários e inúmeros benefícios. O projeto individual destes alunos e alunas é concluir o Ensino Médio, ingressar em um curso técnico rápido e barato para entrar no mercado de trabalho e só depois, com a tão sonhada estabilidade financeira, pagar uma faculdade privada.

Retornando as expectativas após o Ensino Médio, percebemos que o interesse desses jovens de cursar uma faculdade particular, é motivado por serem consideradas “mais fáceis de passar”. Neste caso, observamos certo imediatismo: primeiro a estabilidade financeira, estabilidade e certo status, e só depois o projeto de financiar a faculdade. Neste sentido, Leão argumenta que:

[...] a ideia de projeto de vida, aliada ao mecanismo do “adiamento das recompensas”, fortemente enraizado no senso comum até os dias de hoje. [...] a satisfação possível que o tempo presente pode garantir, em vista dos benefícios que esse adiamento torna possível.¹⁸

[...] Primeiro eu quero fazer um curso técnico, depois juntar dinheiro para pagar minha faculdade... Minha tia trabalha em uma empresa e ela diz que eu devo estudar [...]. Não pretendo estudar em faculdade pública só particular, por que a gente aprende mais e tem mais chance da gente ter um bom trabalho (Aluna Ana, 18 anos, 1º ano, conversaço, 2018).

Como é possível notar projetos de vida e representações das indústrias estão entrelaçadas, e as empresas do Polo Industrial são representadas como uma garantia de vida e de futuro. Entretanto, sobre as representações sobre o polo industrial destes jovens, não condizem com a realidade

18 Leão; Reis, Juventude, projeto de vida e ensino médio, 2011. p.1073.

do município, pois são poucas vagas de emprego para muitos operários (técnicos), o que pode ser observado nos muitos protestos ocorridos na cidade por falta de emprego. A busca por emprego é muito grande. O Sistema Nacional de Emprego (SINE) de Barcarena não consegue atender aos muitos operários desempregados, principalmente após o embargo da Hydro Alunorte o que ocasionou em muitas demissões em massa.

Portanto, é importante ressaltar que nem todas as pessoas que trabalham nas empresas têm garantia de vida, pois são poucos jovens que conseguem trabalhar em uma “empresa grande” que lhes garantam tais benefícios; outros, entretanto, tendem a trabalhar em empresas terceirizadas, que prestam serviços a essas grandes indústrias, sendo muito destes moradores de bairros periféricos. O que há é que as grandes empresas, por meio de marketing na TV, rádio, *outdoors* e redes sociais, mostram os “benefícios” que as indústrias ofertam, divulgando tantos benefícios que as empresas supostamente promovem, o que se torna um atrativo para os jovens, seduzindo-os.

Durante o período da pesquisa na escola, algo de relevante fez gerar um conflito e debates entre os grupos de jovens. Período este, que a empresa Hydro Alunorte depois de inúmeras denúncias sobre as grandes poluições no município de Barcarena, em uma nota oficial no site da empresa, anuncia o fechamento de 50% de suas instalações no município. A empresa estava sendo investigada por inúmeros crimes ambientais que comprometiam o meio ambiente da cidade (poluição dos rios, solos e ar) e a saúde dos moradores das comunidades locais em torno da mesma, que após exames comprovaram que os mesmos apresentavam inúmeros elementos químicos em seus organismo que lhes causavam doenças.

A notícia do “suposto fechamento” gerou muitos debates entre eles (as) e até uma preocupação em torno do assunto, sobre a possível falta de emprego para muitos pais e mães de família. A narrativa de um funcionário (vendedor de lanche da escola), em um debate com os alunos sobre o polo industrial expressa essa preocupação:

Se a Hydro realmente fechar e for embora, adeus cidade, adeus escola, adeus donos e vendedores de lanches na escola (se referindo a ele mesmo).

Vai desempregar muita gente, vai virar uma cidade fantasma (Funcionário Fabio, conversao, 2018).

O Professor Everton fala um negócio ai da empresa Hydro fechar, Barcarena vai falir, todo mundo vai ter que ir embora daqui (Aluna Vanda, 15 anos, 1º ano, conversao, 2018).

A partir dessas narrativas percebemos a preocupao com o possível fechamento total da empresa Hydro Alunorte no município, fazendo com que Barcarena seja considerada futuramente como uma “cidade fantasma”, sem emprego e renda para os moradores locais. Ambas ideias que as narrativas expõem, nos remete a um acontecimento histórico ocorrido no Pará, quando a ideia da cidade de Fordlndia no Pará, que após seu fracasso deu a origem a uma “cidade fantasma”. Podemos dizer, que Fordlndia, foi uma história de fracassos, a qual Henry Ford tentou construir uma cidade modelo americana, na Amazônia, a qual seria esta a produtora de borracha, por meio das seringueiras (matéria prima). Com inúmeros protestos de trabalhadores por melhores condioes de trabalho, aos poucos Fordlndia foi entrando em crise, até o termino do “famoso sonho” de Henry Ford.

Mais uma preocupao emerge, de acordo com a narrativa de uma aluna, sobre a notícia do possível fechamento da empresa.

Se a Hydro fechar, meus pais terão que se mudar pela 4ª ou 5ª vez, pois meu pai  sócio de uma empresa de rastreamento de veículos que presta serviços para a Hydro. (Aluna Elena, 16 anos, 1º ano, conversao, 2018)

Dessa forma, observando os relatos desses jovens, percebemos o que essas empresas representam para esses discentes, pois para eles (as) o Polo Industrial assegura emprego e subsistência para as famílias em geral. Portanto, de acordo com esses jovens, sem as inúmeras indústrias na cidade, não haveria trabalho para os/as moradores, ocorrendo portanto, a migrao das famílias para outras cidades ou estados em buscas de empregos.

Sobre expectativas após o Ensino Médio, observamos que os interesses desses jovens  trabalhar em uma empresa para assim pagarem uma faculdade particular, percebemos também o incentivo familiar:

[...] Primeiro eu quero fazer um curso técnico de enfermagem depois juntar dinheiro para pagar minha faculdade... Minha tia trabalha em uma empresa e ela diz que eu devo estudar [...] Não pretendo estudar em faculdade pública só particular, por que a gente aprende mais e tem mais chance da gente ter um bom trabalho (Aluna Ana, 18 anos, 1º ano, conversação, 2018).

Desse modo os jovens constroem representações e significados aos quais os aproxima um dos outros, caracterizando assim uma identidade juvenil própria desses alunos/as. Estas representações estão em constantes transformações e construção, podendo sofrer influências de diversas maneiras, sendo por incentivo da família, amigos (as), Professores (as) ou por outros meios de informações que mostram as indústrias no município como fonte de riqueza, o ouro da terra.

As representações juvenis desses alunos (as) estão atreladas a expectativa de conclusão do Ensino Médio; tais representações estão relacionadas ao presente e ao futuro, presentes em suas narrativas. É notório ainda o incentivo de familiares no convencimento sobre o futuro no polo industrial, mesmo com os problemas ocorridos com a Hydro.

Neste momento é importante fazer uma breve conceituação de juventude para que possamos interligar tais conceitos com as narrativas dos alunos e alunas que fazem parte da Escola Eduardo Angelim. Juventude é um termo mais atual onde se observa um sentido/significado mais amplo a ser abordado e discutido sobre o termo, envolvendo inúmeros debates sobre o assunto, principalmente no ambiente escolar. No decorrer da história, percebe-se que a palavra juventude por muito tempo ficou restrita a um termo vago, com pouca visibilidade. Em um conceito amplo, podemos dizer que não se sabe onde começa ou termina a juventude, por isso Bourdieu¹⁹ explica que as relações entre idade social e a idade biológica são muito complexas, portanto, ao analisarmos a juventude somente através de idades biológicas, é possível perceber uma restrição da significação da palavra, pois a juventude é manipulada para ser restrita apenas a idades.

Os argumentos de Bourdieu levam Dayrell a afirmar que o jovem “[...] na sua diversidade, apresenta características, práticas sociais e um

19 Bourdieu, *Questões de sociologia*, 1983.

universo simbólico próprio o que diferenciam e muito das gerações anteriores”²⁰. Portanto, a partir deste contexto, percebe-se que a escola tem que ser repensada para responder aos desafios que a juventude nos coloca, tendo em vista que o jovem tem suas múltiplas dimensões sendo construídas a partir do contexto histórico, social e cultural, sendo visualizado como um ser social “carregado” de significações e representações.

Outro fator a ser abordado é a relação de trabalho na juventude, e de acordo com Dayrell:

Um grande desafio cotidiano é a garantia da própria sobrevivência, numa tensão constante entre a busca de gratificação imediata e um possível projeto de futuro. [...] Para grande parcela de jovens, a condição juvenil só é vivenciada porque trabalham, garantindo o mínimo de recursos para o lazer, o namoro ou consumo. [...] As relações entre o trabalho e o estudo são projetos variadas e complexas.²¹

Percebemos, portanto, que o jovem é atraído por este conceito que visa primeiro a gratificação imediata (o trabalho) que lhe proporcione “benefícios” e conseqüentemente uma “condição juvenil”.

Sobre inserção do jovem no mercado de trabalho, Bourdieu fala que,

[...] Conhecemos o caso do filho do mineiro que quer começar a trabalhar na mina o mais rápido possível, porque isso significa entrar no mundo dos adultos. Ainda hoje, uma das razões pelos quais os adolescentes das classes populares querem [...] começar a trabalhar muito cedo, é o desejo de aceder o mais rapidamente possível ao estatuto de adulto e às capacidades econômicas que lhes são associadas: ter dinheiro é muito importante para se afirmar em relação aos colegas, em relação as meninas, para poder sair com os colegas e com as meninas, portanto para ser reconhecido e se reconhecer como um ‘homem’.²²

Portanto, por meio desta reflexão, é observada a realidade de muitos jovens pobres e seus interesses pelo mercado de trabalho, que pode proporcionar a “juventude” e uma vida adulta, ter um emprego e dinheiro para assim poder aproveitar festas e lazeres, benefícios que lhes garantam uma “melhor” estabilidade financeira e status.

20 Daryell, A escola “faz” as juventudes?, 2007. p. 107.

21 Daryell, A escola “faz” as juventudes?, 2007, p.109.

22 Bourdieu, Questões de sociologia, 1983, p. 115.

Silva²³ considera que a representação é um sistema de significação, que envolve a relação de um significado (valores, crenças, conceitos, ideias), disseminados por meio da linguagem (observados nas narrativas dos jovens). De acordo com Hall²⁴ “[...] a linguagem nada mais é do que o meio privilegiado pelo qual ‘damos sentido’ às coisas, onde o significado é produzido intercambiado. Significados só podem ser compartilhados pelo acesso á linguagem”.

Portanto, percebemos que cada jovem da escola possui representações as quais atribuem significados sobre a juventude e a relação escola-trabalho, gerando assim o que se pode chamar de uma “identidade juvenil”. Segundo Hall²⁵ “Somos, entretanto, capazes de nos comunicar porque compartilhamos praticamente os mesmos mapas conceituais e, assim, damos sentido ou interpretamos o mundo de formas mais ou menos semelhantes”. As representações desses jovens sobre polo industrial no município de Barcarena estão ligadas diretamente a expectativa de vida e de sobrevivência no presente e no futuro; tudo acontecerá após a conclusão do ensino médio.

De acordo com Silva, a identidade cultural ou social é o conjunto daquelas características pelas quais os grupos sociais se definem como grupos: aquilo que eles são. Ainda sobre a identidade o autor diz que a identidade não existe “naturalmente”: ela é construída pelo grupo e pelos outros grupos. A identidade é: “Aquilo que um grupo tem em comum é resultado de um processo de criação de símbolos, de imagens, de memórias, de narrativas, de mitos que ‘cimentam’ a unidade de um grupo, que definem sua identidade” .²⁶

De acordo com Benedict Anderson²⁷ a identidade é uma “comunidade imaginada”, sendo construída por variadas formas de representação. Portanto, as empresas do polo industrial veiculam propagandas de bons

23 Silva, O currículo como fetiche, 2003.

24 Hall, Cultura e representações, 2016, p. 17.

25 Hall, Cultura e representações, 2016, p. 13.

26 Silva, O currículo como fetiche, 2003, p.47.

27 *Apud* Silva, O currículo como fetiche, 2003, p.47.

empregos e bons salários que seduzem os jovens; por outro lado, familiares que já trabalham ou já trabalharam nestas empresas reforçam o aspecto positivo de trabalho nestas, em razão dos benefícios, tais representações e expectativas não são recentes, pois a escolarização para a preparação de mão de obra para o mercado de trabalho é a tônica da educação brasileira destinada às classes populares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho, desenvolvido por meio da etnografia pós-moderna, a qual foi relevante pois nos levou a conhecer as representações de jovens do Ensino Médio de Barcarena. Portanto, por meio de informações obtidas pela pesquisa (as narrativas juvenis), percebemos que as empresas Hydro Alunorte e a Imerys são representadas pelos jovens como empresas grandes e que garantem o progresso da cidade, oferecendo bons empregos, bons salários e benefícios, como vale transporte, vale saúde, *ticket* alimentação, entre outros, o que se torna muito atrativo para os jovens.

Acreditamos que a escola tem um grande papel na desconstrução, desnaturalização e desromantização sobre estas representações do Polo Industrial de Barcarena. A proposta deste trabalho é fornecer subsídios para o ambiente escolar a partir do currículo com visão além do ensino técnico, fornecendo informações necessárias para o esclarecimento e a desconstrução de tais representações juvenis. Almejamos, portanto, contribuir com a educação crítica sobre uma visão para além dos cursos profissionalizantes e sua relação com um suposto progresso social e pessoal. Nesta tarefa, destacamos a importância de um currículo crítico, que promova a reflexão e a construção de novos conhecimentos sobre as empresas no município que integram os grandes projetos da Amazônia.

REFERÊNCIAS

- BARROS, Márcio Júnior Benassuly. **Mineração, finanças públicas e desenvolvimento local no município de Barcarena-Pará**, 2009. 141 f. Dissertação (Mestrado em Geografia), Universidade Federal do Pará, Belém (P A).
- BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Editora Marco Zero Limitada, 1983.

- CARMO, Monique B. S.; COSTA, Sandra Maria Fonseca da. Os paradoxos entre os urbanos no município de Barcarena, Pará. **Urbe**. Revista Brasileira de Gestão Urbana, 2016.
- CLIFFORD, James. **A experiência etnográfica**: antropologia e literatura no século XX. Organização José Reginaldo Santos Gonçalves. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2002.
- DARYELL, Juarez Tarcísio. A escola “faz” as juventudes? **Educ. Soc.**, v.28, n.100, número Especial, p. 1105-1128, out., 2007.
- GOMES, Candido Alberto *et al.* Educação e trabalho: representações de professores e alunos do ensino médio. **Ensaio**: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.14, n.50, p. 11-26, jan./mar. 2006.
- HALL, Stuart. **Cultura e representações**. organização Arthur Ituassu, Trad. Daniel Miranda e William Oliveira. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; Apicuri, 2016.
- LEÃO, Geraldo; DAYRELL, Juarez Tarcísio; REIS, Juliana Batista dos. Juventude, projeto de vida e ensino médio. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1067-1084, out.-dez. 2011.
- NAHUM, João Santos. **Usos do território, modernização e ações políticas conservadoras em Barcarena-Pa**. Geosul, Florianópolis, v. 23, n. 45, p 65-84, jan./jun. 2008.
- RIBEIRO, Joyce Otânia Seixas. Pesquisado os gêneros nas fronteiras culturais: a “nova” etnografia. In: NASCIMENTO, Afonso Welliton de Souza; RIBEIRO, Joyce Otânia Seixas (Orgs.). **Educação**: enfoque, problemas, experiências. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2010b.
- RIBEIRO, Joyce Otânia Seixas. **A tradução em práticas curriculares no Colégio Estadual Paes de Carvalho**. Universidade Federal do Pará, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém 2013.
- RIBEIRO, Joyce Otânia Seixas. **Práticas curriculares de tradução do espaço arquitetural**. Tese de doutorado. Universidade Federal do Pará. Pará, Brasil, 2013.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. 2ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

UM ESTUDO DAS VARIANTES LEXICAIS NAS DENOMINAÇÕES DE BRINCADEIRAS NAS CAPITAIS DO NORTE BRASILEIRO

Celeste Maria da Rocha Ribeiro

INTRODUÇÃO

Os estudos lexicais vêm motivando estudiosos nas últimas décadas. A Dialetoлогия, que se situa atualmente, no campo da Sociolinguística, aliada ao método Geolinguístico buscam fazer a identificação e a descrição das situações das diferenças dialetais distribuídas no espaço geográfico; além disso, levam em consideração os aspectos socio-cultural e cronológico (CARDOSO, 2012), fazendo uso de mapas para o registro dos dados (BRANDÃO, 1991). O Atlas Linguístico do Brasil (ALiB) é um exemplo desses estudos corroborando interesse pela abordagem lexical, embora não só por essa, explicitado por meio de um dos seus questionários, o Questionário Semântico Lexical (QSL), (Comitê Nacional do Projeto ALiB, 2001)¹.

Esse texto insere-se nesta perspectiva de investigação lexical, visto que apresenta uma análise da variação lexical nas capitais da região norte do Brasil, fundamentando-se nos pressupostos teórico-metodológicos preconizados pelo ALiB. Buscar-se-á, assim, analisar o campo semântico

¹ Comitê Nacional do Projeto ALiB (Brasil), Atlas Linguístico do Brasil: questionários, 2001.

jogos e diversões infantis pertencente ao QSL, a fim de observar quais as variantes mais frequentes para as denominações relativas aos itens lexicais “cambalhota” e “bolinha de gude”, a partir de uma perspectiva diatópica. Desse modo, este estudo apresenta, inicialmente, ideias gerais acerca dos fundamentos teóricos que sustentam a teoria da variação linguística e da geografia linguística, considerando nessa abordagem alguns aspectos relacionados ao ALiB; em seguida, destacam-se os pressupostos metodológicos que desenvolveram a pesquisa, além da amostragem dos resultados encontrados; logo após, tecem-se alguns comentários sobre os achados do estudo e, por fim, apresentam-se as conclusões.

A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA

É sabido que foi somente no século XX, mais especificamente em 1916, com o Estruturalismo de Saussure que as línguas foram concebidas na perspectiva sistêmica. Essa abordagem ganhou força nos anos 50, com o surgimento do Gerativismo de Chomsky, considerando a língua como conjunto de sentenças e distinguindo entre *competência*, forma ideal da língua, e *desempenho*, relativo à fala. Durante a década de 1960, aparece a Teoria da Variação com o objetivo de descrever a língua, seus determinantes sociais e linguísticos, desprezando a ideia de língua como sinônimo de homogeneidade e passando a considerar seu desempenho variável (HORA, 2004).

Desse modo, a língua começa a ser vista de forma diversificada e reflete seu caráter social, pois ao falar um indivíduo está indicando aspectos que o identificam socialmente, tais como: a região de origem, o grupo social a que pertence, o ambiente (rural / urbano) do qual é proveniente e ainda o contexto situacional em que se encontra no momento da fala. Com isso, o social torna-se um elemento inerente às línguas, independente da função, status, origem ou frequência de uso pelo falante. Tarallo afirma que “a cada situação de fala em que nos inserimos e da qual participamos, notamos que a língua falada é, a um só tempo, heterogênea e diversificada”.² Assim, a partir de meados do séc. XX, os estudos e as pesquisas

2 Tarallo, A Pesquisa Sociolingüística, 1985. p. 6.

voltadas para o fenômeno variacionista nas línguas passam a ser feitas de forma sistemática e padronizada.

Dessa forma, desenvolver um estudo variacionista é considerar as variantes linguísticas que se mostram como formas em variação, caracterizadas por maneiras diferentes de dizer a mesma coisa. Ao conjunto de variantes dá-se o nome de variável linguística. De acordo com Scherre:

As línguas humanas são, sem dúvida, excelentes instrumentos de comunicação, embora mal-entendidos entre os seres humanos sejam comuns, mesmo quando há domínio de uma mesma língua, de uma mesma variedade. As línguas humanas são, em verdade, mais do que excelentes instrumentos de comunicação. São, também, reflexo da cultura de um povo. São, além disso, parte da cultura de um povo. São ainda mais do que isto: são mecanismos de identidade. Um povo se individualiza, se afirma e é identificado em função de sua língua.³

Conforme sugere a autora, no momento em que o indivíduo utiliza sua língua, ele não apenas comunica, mas também interage com o outro, por meio da significação e ressignificação dos contextos nos quais se insere, por isso que, atualmente, a língua tende a ser definida como um processo de interação social pelos indivíduos e, sobretudo por esse lado social é que se traduz o fenômeno da variabilidade linguística presente em vários momentos no uso da língua pelo falante.

GEOGRAFIA LINGUÍSTICA

A geografia linguística surgiu com a publicação do Atlas Linguístico da França (ALF) em 1902. Conforme Brandão, ela pode ser designada como:

O método dialectológico e comparativo [...] que pressupõe o registro em mapas especiais de um número relativamente elevado de formas linguísticas (fônicas, lexicais ou gramaticais) comprovadas mediante pesquisa direta e unitária numa rede de pontos de determinado território, ou que, pelo menos tem em conta a distribuição das formas no espaço geográfico correspondente à língua, às línguas, aos dialetos ou aos falares estudados.⁴

3 Scherre, Doa-se lindos filhotes de poodle, 2005.

4 Brandão, A Geografia Linguística no Brasil, 1991, p.11.

Vale dizer que atualmente, quando se fala em variação está se considerando não apenas a língua em uma perspectiva social (sociolinguística), mas também a dialetologia aliada ao método da geografia linguística, objetivando permitir ao pesquisador realizar um mapeamento do fenômeno em estudo de forma mais criteriosa e minuciosa seja por cidade, estado, região ou país; além de que possibilita a visualização das ocorrências através de cartas linguísticas que proporcionam uma visão mais abrangente do espaço dialetal no qual a variação ocorre, em função de sua localização, permitindo também verificar distinções e semelhanças entre as ocorrências das variantes observadas em cada espaço geográfico analisado.

Ao se falar de geografia linguística não se pode deixar de abordar acerca dos atlas linguísticos, visto que eles tendem a representar “o final de um estágio e o início de uma obra aberta aos estudos dialetais; é documento irrefutável de uma realidade da língua, diversificada nos seus diversos níveis”⁵. De acordo com Brandão:

Um atlas linguístico é o conjunto de mapas em que se registram os traços fonéticos, lexicais e/ou morfossintáticos característicos de uma língua num determinado âmbito geográfico. Em outras palavras, é um repositório de diferentes realizações que constituem as diversas normas que coexistem num sistema linguístico e que configuram seus dialetos e/ou falares.⁶

De acordo com Mota e Cardoso (2006) o percurso geolinguístico iniciado com os atlas nacionais e em seguida com os regionais, ganha uma nova dimensão no final do século XX, através da implementação de atlas maiores e mais amplos que visavam retratar todo um continente ou famílias de línguas, como é o caso do Atlas Linguarum Europae (ALE) e o Atlas Linguistique Roman (ALIR). Desse modo, os atlas incorporam o fator diatópico e acrescentam outros aspectos sociolinguísticos relacionados às questões diastráticas, diageracionais, diafásicas, diarreferenciais, entre outras.

O ATLAS LINGUÍSTICO DO BRASIL – ALiB

O ALiB nasceu como um projeto inserido na perspectiva da dialetologia e da sociolinguística, a partir dos debates e discussões realiza-

5 Ferreira e Cardoso, A dialetologia no Brasil, 1994, p. 20.

6 Brandão, A Geografia Linguística no Brasil, 1991, p.25.

das, principalmente, nas décadas de 70 e 80 e impulsionados pelo Decreto 30.643 de 20 de março de 1952 que previa a elaboração do Atlas Linguístico do Brasil. Sem dúvida que o fator que garantiu o principal impulso para a elaboração do ALiB foi o Seminário Caminhos e Perspectivas para a Geolinguística no Brasil que se realizou na Universidade Federal da Bahia, em 1996. Esse momento favoreceu significativamente a construção do projeto ALiB, visto que reuniu muitos pesquisadores da área dialetológica e sociolinguística, inclusive autores de atlas linguísticos já publicados, àquela época.

O ALiB foi publicado em 2014 objetivando, principalmente, registrar, documentar e mapear a língua falada em seus diversos aspectos, correspondentes a 250 localidades distribuídas por todo o território nacional e representativas das diversas regiões. Segundo Cardoso e Mota, o ALiB constituiu-se nacionalmente como “primeira tentativa de descrição do português brasileiro com base em dados coletados, *in loco*, [...] a partir da investigação em uma rede de pontos que se estende do Oiapoque (ponto 001) ao Chuí (ponto 250)”.⁷ O aprofundamento dos estudos dialetais concernentes ao falar brasileiro, além da descrição da língua em todo o território nacional, como fator imprescindível para um melhor conhecimento da realidade linguística no Brasil, foram as principais necessidades reconhecidas e defendidas pelos estudiosos e pesquisadores dialetólogos que apoiaram a construção do atlas. Entretanto, havia as limitações que se impunham à construção de um atlas geral, como a dimensão territorial do país e a falta de condições logísticas e financeiras para o empreendimento (BRANDÃO, 1991).

Liderando o então Projeto ALiB, a Universidade Federal da Bahia (UFBA) tomou a iniciativa para o desenvolvimento das atividades de construção do atlas e juntamente com outras dezessete instituições de ensino superior do país formou um comitê nacional para o desenvolvimento do Projeto que daria origem ao ALiB, cujos principais objetivos são:

- (i) a descrição da realidade espacial e, conseqüentemente, a busca de definição de áreas dialetais demarcáveis através de isoglossas;

⁷ Cardoso; Mota, Projeto Atlas Linguístico do Brasil, 2012, p. 855.

- (ii) o fornecimento de dados que possam contribuir para o aprimoramento do ensino-aprendizagem da língua materna;
- (iii) a indicação de caminhos que explicitem a interface entre os estudos geolinguísticos e os demais ramos do conhecimento, sobretudo trazendo elementos da língua que possam aclarar questões de outra ordem do saber cientificamente organizado;
- (iv) por fim, mas não em último lugar, o reconhecimento, ou melhor, a apresentação do português brasileiro como instrumento social de comunicação diversificado, possuidor de várias normas de uso, mas dotado de uma unidade sistêmica⁸.

Os informantes do ALiB totalizam 1.100 falantes, de ambos os sexos, distribuídos em duas faixas de idade: 18 a 30 anos; e 50 a 65 anos; compreendendo quatro por localidade; sendo que nas capitais se acrescentam mais quatro informantes de ensino superior (Mota; Cardoso, 2000; Cardoso, 2010). Os dados foram coletados a partir de três tipos de questionários linguísticos: O fonético-fonológico (QFF) com 159 perguntas; o semântico-lexical (QSL), com 202 perguntas; e o morfossintático (QMS) com 49 perguntas. Além desses questionários, acrescentam-se quatro questões de pragmática, temas para discursos semidirigidos/conversação espontânea, seis perguntas metalinguísticas e um texto para leitura – a “parábola dos sete vimes” (CARDOSO, 2010).

Os dois primeiros volumes publicados do *Atlas Linguístico do Brasil* reúnem dados de 25 capitais de estados brasileiros; eles fornecem cartas linguísticas com estudos interpretativos sobre os principais aspectos cartografados. A partir da publicação do ALiB (2014) muitos trabalhos como artigos, monografias, dissertações e teses já foram realizados com base nos resultados do atlas nacional. O estudo aqui apresentado é um exemplo desses trabalhos.

A seção seguinte apresenta os resultados desta pesquisa com base em duas cartas lexicais do QSL, em que se analisam as respostas dadas pelos informantes das capitais da região norte do Brasil, exceto o estado de Tocantins por não apresentar dados da capital, Palmas, a qual não constitui ponto de inquérito do ALiB.

⁸ Cardoso, Geolinguística: tradição e modernidade, 2010, p. 170-171.

ANÁLISE E DESCRIÇÃO DAS VARIANTES USADAS NA REGIÃO NORTE DO BRASIL

Os dados foram organizados a partir da observação de duas cartas lexicais do ALiB: a carta L17 – cambalhota e a carta L18 – Bola de Gude, em seis capitais da região norte do Brasil: Belém, Boa Vista, Macapá, Porto Velho, Manaus e Rio Branco. Para a coleta de dados, foi utilizado o questionário semântico-lexical proposto pelo comitê do Projeto Atlas Linguístico do Brasil – ALiB. Esse questionário contém 202 perguntas, distribuídas em 14 campos semânticos temáticos, porém neste estudo utilizou-se apenas 1 campo temático que versa sobre jogos e diversões infantis, e deste campo destacamos dois itens: o de número 155: *Cambalhota*, cuja pergunta que se fazia ao informante para se chegar a resposta era: “qual o nome da brincadeira que se gira o corpo sobre a cabeça e acaba sentado?” e o item de número 156: *Bolinha de Gude*, para a qual se perguntava: “que nome se dá às coisinhas redondas de vidro com que os meninos gostam de brincar?”

A escolha desses itens se deu em decorrência de as variantes realizadas serem quase restritas à região norte do país, como veremos mais adiante, o que não deixa de figurar como um aspecto interessante nos estudos linguísticos, haja vista a presença da tecnologia e do intenso fluxo de pessoas em idas e vindas pelo país possibilitarem uma maior interação dos falantes e consequentes trocas dialetais.

A Figura 1 evidencia as localidades de estudo:



Figura 1: Pontos de Inquéritos do ALiB na Região Norte do Brasil

Fonte: ALiB, 2014.

Destaca-se que em cada capital foram entrevistados oito informantes, totalizando 48, os quais, segundo Cardoso et al. (2014), foram inquiridos individualmente, e responderam integralmente a um questionário semântico-lexical com 202 perguntas. Os informantes foram distribuídos equitativamente entre homens e mulheres, em dois grupos de idade: 18 a 30 anos e 50 a 70 anos; e duas faixas de escolaridade: fundamental e superior. Vale ressaltar que não vamos considerar a influência das variáveis sociais neste trabalho, mas somente as variantes por localidade de realização, a partir do espaço geográfico em que ocorre, ou seja, uma abordagem estritamente diatópica, através da identificação da ocorrência da variação linguística pela dimensão geográfica, a fim de verificar se há variações predominantes em localidades específicas da região norte do Brasil.

Assim, a seguir apresentamos as variantes encontradas.

ITEM LEXICAL CAMBALHOTA: A FIGURA 2 RETRATA AS OCORRÊNCIAS NA REFERIDA REGIÃO

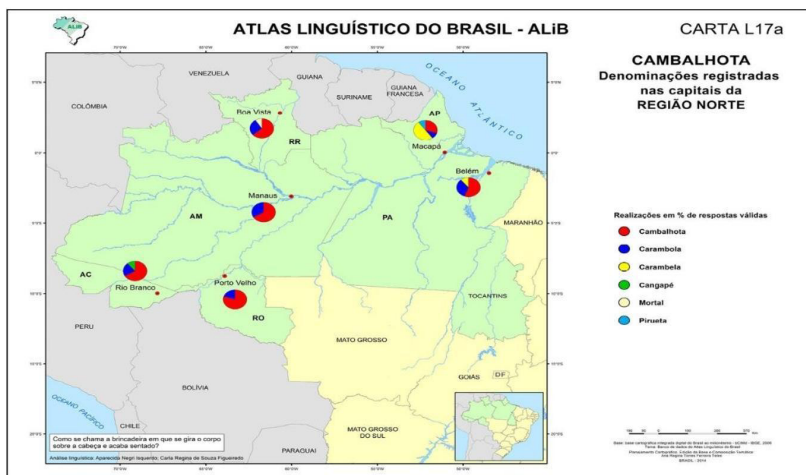


Figura 2: Carta Lexical com as Variantes de “Cambalhota” nas capitais da Região Norte
Fonte: ALiB, 2014.

A carta lexical 17a evidencia a variante “cambalhota” como a mais empregada na região norte para designar a brincadeira que gira o corpo e

cai sentado. O Quadro 1 seguinte sintetiza as variantes encontradas nesta carta do ALiB.

Cidades	Variante de maior emprego	Variantes de menor emprego
Belém	cambalhota	Carambela/carambola
Boa Vista	cambalhota	Carambela; mortal
Macapá	Carambela/carambola	Cambalhota; cambota
Manaus	cambalhota	Carambola
Porto Velho	cambalhota	Carambola
Rio Branco	cambalhota	Carambola; outros

Quadro 1: Variantes do item lexical “Cambalhota”

Fonte: ALiB (2014)

Conforme o Quadro 1 e a Figura 2 evidenciam, a variante de maior emprego na região norte usada para denominar aquela brincadeira em que se gira o corpo sobre a cabeça e cai sentado é cambalhota, com exceção de Macapá onde se usa mais o termo carambela. Este quadro reflete a variação diatópica quase simétrica nos estados dessa região. Quando se olha para as variantes de menor uso pelos falantes verifica-se o contrário entre Macapá e as demais capitais, ou seja, nessas há um uso menor das variantes carambela, carambola, enquanto naquela cidade o emprego com menos frequência é cambalhota que é a variante mais usada nas demais capitais. Assim, é possível afirmar que não há interferência geográfica na ocorrência das variantes, visto que, como mostrado na Figura 02, as ocorrências são poucas e todas elas são comuns por toda a rede geográfica analisada.

Considerando o registro nos principais dicionários de língua portuguesa do Brasil, foram verificadas as acepções em alguns desses dicionários e o resultado encontra-se no quadro seguinte. Lembrando que a acepção considerada neste estudo refere-se à “brincadeira que se gira o corpo sobre a cabeça e acaba sentado”, conforme QSL.

<i>Item lexical</i>	<i>Dicionário Online de português</i>	<i>Dicionário Michaelis</i>	<i>Dicionário Moraes Silva</i>
cambalhota	Mesma acepção do QSL	Mesma acepção do QSL	Mesma acepção do QSL
carambela	Não dicionarizada	Não dicionarizada	Não dicionarizada
carambola	Acepção diferente	Acepção diferente	Acepção diferente

cambota	Acepção equivalente ao QSL	Acepção equivalente ao QSL	Acepção equivalente ao QSL
---------	----------------------------	----------------------------	----------------------------

Quadro 2: Acepções dicionarizadas para a variante Cambalhota

Diante do que se observa no quadro 2, somente a variante carambela não se encontra dicionarizada; a variante cambalhota recebe a mesma significação atribuída no questionário semântico-lexical; a variante carambola recebe acepções diferentes, visto que não apresenta nenhuma relação com a brincadeira infantil; e cambota aparece com uma significação equivalente já que corresponde a “molde de madeira, semicircular, para armação de arcos ou abóbadas (Dicionário Moraes Silva)”;

“armação de madeira, arqueada, que serve de molde ou suporte ao arco ou volta das abóbadas (Dicionário Michaelis); considera-se equivalente à acepção do QSL por se tratar de um arco semicircular que pode ser comparado ao semicírculo que se faz ao se dar uma cambalhota, ou seja, há uma relação figurativa entre a brincadeira e o objeto, em que ambos realizam uma volta semicircular no ar.

Na tentativa de encontrar o significado da variante carambela que não está dicionarizada em nenhum dos dicionários consultados, buscou-se o *Dicionário Informal*, ferramenta *online*, onde foi encontrada a seguinte acepção para esta variante: cambalhota, girar; ou seja, um significado equivalente ao do QSL, inclusive é posto como sinônimo de cambalhota.

ITEM LEXICAL BOLINHA DE GUDE: A FIGURA 3 MOSTRA AS VARIANTES NA REGIÃO NORTE

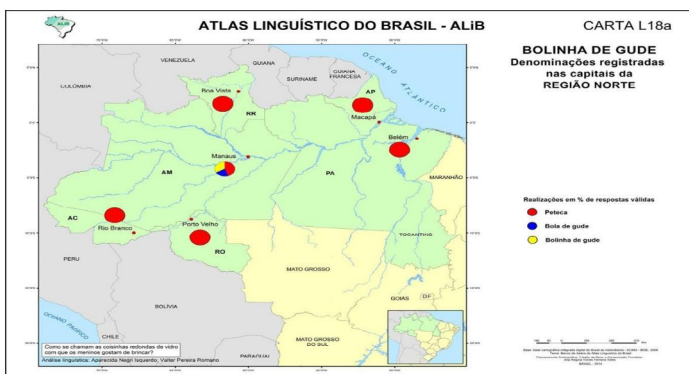


Figura 3: Carta Lexical com as Variantes de “Bolinha de Gude” nas capitais da Região Norte

Fonte: ALiB, 2014.

A carta L18a aponta a variante “peteca” como a predominante na designação das bolinhas de vidro que os meninos usam para brincar. O Quadro 3 resume as realizações na região Norte, conforme esta carta do ALiB.

Cidades	Variante de maior emprego	Variantes de menor emprego
Belém	Peteca	Não há
Boa Vista	Peteca	Não há
Macapá	Peteca	Não há
Manaus	Peteca	Bolinha de gude/Bola de gude
Porto Velho	Peteca	Não há
Rio Branco	Peteca	Não há

Quadro 3: Variantes do item lexical Bolinha de Gude

Fonte: ALiB (2014)

O quadro 3 apresenta um resultado categórico para a realização de peteca na denominação das “coisinhas redondas de vidro com que os meninos gostam de brincar”; excetuando-se Manaus, onde as variantes bolinha de gude e bola de gude aparecem como segunda variante mais usada pelos falantes na cidade. Vale destacar que para as demais capitais não há uso de outras variantes, o termo peteca ocorre plenamente. Como se vê, a interferência diatópica para este item lexical é pequena, uma vez que as variantes são poucas em relação ao número de cidades e à extensão da região.

Ao considerar-se a forma como esses itens lexicais são dicionarizados observam-se os seguintes efeitos no quadro 4 seguinte. Ressaltando que a aceção considerada neste estudo está em conformidade com o QSL que questiona “que nome se dá às coisinhas redondas de vidro com que os meninos gostam de brincar?”.

<i>Item lexical</i>	<i>Dicionário Online de português</i>	<i>Dicionário Michaelis</i>	<i>Dicionário Moraes Silva</i>
Bolinha de gude	Mesma aceção do QSL	Não dicionarizada	Não dicionarizada
Peteca	Aceção diferente do QSL	Aceção diferente do QSL	Aceção diferente do QSL

Quadro 4: Aceções dicionarizadas para as variantes de Bolinha de gude

O quadro 4 reflete que o item lexical “bolinha de gude” só se encontra dicionarizado em um dos três dicionários pesquisados e o termo “peteca” apresenta uma significação diferente do que preconiza a pergunta do QSL que direciona ao brinquedo de vidro que os meninos gostam de brincar, enquanto no dicionário corresponde a “Pequena bola de pano ou de couro, com um chumaço de penas fortemente preso a um cabo, que os jogadores lançam ao ar, uns para os outros, com a palma da mão” (Dicionário online de português). Esse panorama leva à conclusão de que a maioria das capitais da região norte do Brasil faz uso de uma variante que apresenta uma acepção distinta do que se observa nos dicionários, ou seja, emprega-se o termo peteca para referir-se à bolinha de gude e não ao brinquedo de pano com penas que se joga para o alto.

Porém, no *Dicionário Online Informal* o termo peteca aparece com a acepção de bolinha de vidro, ou seja a mesma do QSL; apesar de ser registrado neste dicionário que esse é um uso comum no Piauí e, de fato, observando a carta do ALiB L18 esse termo é empregado com o sentido de bolinha de gude em Teresina, assim como em São Luís (MA) também; porém, vale ressaltar que essas são capitais geograficamente próximas às capitais do Norte, principalmente Belém e Macapá; porém, foge ao escopo deste trabalho, neste momento, estabelecer algum tipo de interferência ou influência causadas pela questão da localização espacial entre essas capitais.

TECENDO ALGUMAS QUESTÕES

Ao examinarmos as cartas lexicais L17a e L 18a do ALiB é notório um panorama de uso das variantes de forma semicategórica, sobretudo para a variante *peteca* cuja realização só não é plena em Manaus; corroborando com a ideia de que não há uma diversidade muito grande em se tratando dos itens lexicais “cambalhota” e “peteca” na região em estudo; o que, por sua vez nos permite inferir que esses termos em linhas gerais de realização pelos falantes não apresentam produtividade lexical em termos de variantes linguísticas. Por outro lado, “cambalhota” mostrou-se mais produtivo que “bolinha de gude”.

Outro dado significativo e identificado através da carta L18 do ALiB é a ocorrência dessas formas lexicais somente nas capitais do norte e nas duas capitais do nordeste, ou seja, as variantes *peteca* e *carambela/carambola* só se realizam pelos falantes da região norte e das cidades de Teresina e São Luís as quais têm maior proximidade geográfica e social com os estados do norte, sobretudo Belém e Macapá, uma vez que é muito comum o fluxo geográfico de pessoas entre essas capitais. Desse modo, verificamos que os itens lexicais “bolinha de gude” e “cambalhota” não demonstram muita vitalidade entre os usos linguísticos dos falantes das capitais brasileiras do norte do Brasil, assim como nos dicionários pesquisados, onde as formas e as variações de sentido também foram pequenas. Segundo Razky *et. al* “uma carta lexical é hoje uma fonte para dicionários que têm como objetivo registrar a diversidade lexical”.⁹

Desse modo e considerando a dimensão espacial, foco deste estudo, podemos inferir a partir da carta lexical L18a que a variante “peteca” é a que apresenta maior frequência de uso nas capitais da região norte, visto que ocorre em todas elas de forma categórica, com exceção da cidade de Manaus, onde co-ocorre com a variante “bolinha de gude”. Assim, é válido dizer que nesta região, o português brasileiro é caracterizado lexicalmente pelo item lexical “peteca” na designação das “coisinhas redondas de vidro com que os meninos gostam de brincar”; denominação, portanto, bem distante das acepções dicionarizadas para este termo. Desse modo, analisando este espaço regional observamos que a referida variante delimita uma área dialetal, onde ocorre a predominância do uso de “peteca”, com uma tendência de expansão pelas capitais nordestinas próximas, como São Luís e Teresina.

A variante “cambalhota”, conforme sugerida no QSL e observada na carta lexical L17a, evidencia um comportamento diferente, haja vista as ocorrências não se mostrarem categóricas em nenhuma das capitais estudadas. A referida variante aparece como a mais frequente na maioria das capitais, excetuando-se Macapá onde o domínio é de “carambe-

9 Razky; Costa.; Oliveira, Variação Lexical de “Cigarro de Palha” no Atlas Linguístico do Brasil”, 2010, p.159.

la/carambola”, co-ocorrendo com “cambalhota”. Nas demais capitais da região norte, essa variante predominante em Macapá aparece como a segunda mais frequente e co-ocorre com outras como “mortal” em Boa Vista; “Piruetta” em Macapá e “outras variantes” de uso restrito em Rio Branco. Assim, a denominação para “a brincadeira que se gira o corpo sobre a cabeça e acaba sentado” do ponto de vista regional refere-se à “cambalhota”, já que consiste na variante de maior frequência de uso em Belém, Manaus, Boa Vista, Rio Branco e Porto Velho; em Macapá, a predominância para denominar a referida brincadeira é “carambela” ou “carambola” (como preferem 2 informantes). Assim, a variante “carambela/carambola” não deixa de apontar uma área dialetal, uma vez que seu uso está restrito às capitais do norte, com uma tendência de se expandir pelo litoral nordestino, pois já é empregada nas capitais de São Luís e Teresina.

Diante desse panorama, convém dizer que a variante “bolinha de gude” delimita duas áreas dialetais distintas, a saber; a região norte onde se tem a predominância do uso de “peteca” e demais regiões brasileiras onde se predomina “bolinha de gude” e “bola de vidro”. Já para o termo “cambalhota” não ocorre essa delimitação, visto que esse item é frequente em todo o Brasil, porém a segunda variante mais usada “carambela/carambola” só apresenta registro nos falantes da região norte e das capitais Teresina e São Luís, constituindo-se, assim, uma variante regional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da variação lexical registrada nas cartas L17a e L18a aponta a importância desse tipo de estudo para um melhor conhecimento da realidade linguística de uma região. A dimensão diatópica, na abordagem lexical, torna-se, assim, essencial para todo estudo que pretende evidenciar uma fotografia das ocorrências espaciais de determinados itens lexicais que constituem o repertório linguístico do português brasileiro. Este trabalho mostrou a presença de variantes com usos restritos à região norte do Brasil, configurando não só a dimensão dialetal de nosso país, mas também retratando as variantes cujos usos são de caráter regional/local.

O estudo demonstrou ainda que nas 6 capitais da região norte foram registradas 05 diferentes denominações para a “brincadeira que se gira o corpo sobre a cabeça e acaba sentado” e somente duas variantes para denominar “as coisinhas redondas de vidro com que os meninos gostam de brincar”, as quais foram analisadas segundo as acepções nos dicionários consultados e a localização territorial; entre essas variantes analisadas destacamos “carambela/carambola” e “peteca” que são de usos restritos à região norte do Brasil, sendo “peteca” a mais frequente e a mais usada em todas as capitais do norte; porém “carambela/carambola” co-ocorre com “cambalhota” nesses estados, excetuando-se em Macapá, onde aparece como a mais frequente.

A consulta aos dicionários permitiu verificar que “peteca” está dicionarizada com acepção distinta de “coisinhas redondas de vidro com que os meninos gostam de brincar” e “carambela/carambola” não estão dicionarizadas como “brincadeira que se gira o corpo sobre a cabeça e acaba sentado”. Portanto, um estudo com bases na abordagem lexical fundamenta a ideia de que a variação é inerente à linguagem humana, tornando-a um instrumento de comunicação dinâmico, heterogêneo e multifacetado, base fundamental para pesquisas e estudos de natureza dialetológica e geossociolinguística.

Destacamos ainda que pesquisas nesta perspectiva contribuem para o processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa, pois permitem que o professor evidencie em sala de aula a variação linguística, considerando variantes de usos regionais/locais que, muitas vezes, são utilizadas pelo aluno, mas não são mencionadas nos textos ou nos livros didáticos de português. O uso de atlas, ou cartas ou mapas linguísticos, atualmente, é muito recomendado por justamente permitir que o aluno e o professor visualizem as realizações linguísticas de forma organizada e localizada.

REFERÊNCIAS

- BRANDÃO, S. F. **A Geografia Linguística no Brasil**. São Paulo: Ática, 1991.
- CARDOSO, S. **Geolinguística: tradição e modernidade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

- CARDOSO, S. A.; MOTA, J. A. **Projeto Atlas Linguístico do Brasil: antecedentes e estágio atual**. São Paulo: Alfa., v. 56, n. 3, 2012. Disponível em: <https://bit.ly/2XeokTALfaAlib>. Acesso em: 08 out. 2020.
- CARDOSO, S. A. M. S. *et al.* **Atlas linguístico do Brasil: Introdução**. v. 1. Londrina: EDUEL, 2014.
- COMITÊ NACIONAL DO PROJETO ALiB (Brasil). **Atlas Linguístico do Brasil: questionários**. Londrina: UEL, 2001.
- DICIONÁRIO informal. Disponível em: <http://www.dicionarioinformal.com.br>. Acesso em: 10 out. 2020.
- DICIONÁRIO Online de Português. Disponível em: <https://www.dicio.com.br>. Acesso em: 20 out. 2020.
- FERREIRA, Carlota; CARDOSO, Suzana. **A dialetologia no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1994.
- HORA, D. **Teoria da Variação: trajetória de uma proposta**. In: HORA, D. Estudos lingüísticos: perfil de uma comunidade. João Pessoa: Palotti, 2004. p. 13-28.
- MICHAELIS. **Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa** (online). Melhoramentos Ltda, 2015.
- MOTA, Jacyra Andrade; CARDOSO, Suzana Alice (Orgs.). **Documentos 2: projeto atlas linguístico do Brasil**. Salvador: Quarteto, 2006.
- MOTA, J.; CARDOSO, S. **Dialectologia brasileira: o atlas linguístico do Brasil**. Revista *ANPOLL*, n. 8, p. 41-57, jan./jun. 2000.
- RAZKY, A.; COSTA, E. O.; OLIVEIRA, M. B. **Variação Lexical de “Cigarro de Palha” no Atlas Linguístico do Brasil**. In: RAMOS, C. M. A. ET AL. Pelos Caminhos da Dialectologia e da Sociolinguística: entrelaçando saberes e vidas. São Luís: EDUFMA, 2010.
- SCHERRE, M. Marta Pereira. **Doa-se lindos filhotes de poodle: variação linguística, mídia e preconceito**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- SILVA, A. M. **Dicionário da língua portuguesa**. Lisboa: Biblioteca da Casa de São Vicente, s.d.
- TARALLO, Fernando. **A Pesquisa Sociolinguística**. São Paulo: Ática, 1985.

SOBRE AUTORES E AUTORAS

ANA CLÁUDIA SANTOS SALDANHA

Pedagoga, Professora da rede municipal de Barcarena; integrante do Gepege – Grupo de estudos e Pesquisa Gênero e Educação/CNPq.

E-mail: claudiasansil95@gmail.com

ÁUSTRIA RODRIGUES BRITO

Doutora em Linguística pela Universidade de Brasília. Professora da Universidade Federal do Pará, atuando na Faculdade de Letras com temáticas de Linguística e Linguística Aplicada, com ênfase nas relações entre ensino, língua, cultura, identidade, formação de professores da Educação Básica, inclusive com educação escolar indígena. Líder do Grupo de Pesquisa e Estudos em Línguas e Literatura Indígenas – GPELL-IND.

E-mail: austria@unifesspa.edu.br

CARLOS RENATO ROSÁRIO DE JESUS

Doutor em Linguística – Estudos Clássicos pela Universidade Estadual de Campinas. Professor de Latim na Universidade do Estado do Amazonas, desenvolvendo pesquisas que tematizam a gramática, sua história, formulação e usos, no contexto da Antiguidade greco-romana e dos dias atuais.

E-mail: cjesus@uea.edu.br

CELESTE MARIA DA ROCHA RIBEIRO

Doutora em linguística, professora adjunta da Universidade Federal do Amapá. Desenvolve atividades de pesquisa na área de sociolinguística variacionista, geografia linguística e contato linguístico; além de orientar estudos na perspectiva da sociolinguística educacional e ensino-aprendizagem de língua portuguesa.

E-mail: celribeiro042002@gmail.com

ELIZABETH MIRANDA DE LIMA

Doutora em História e Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professora Titular do Centro de Educação, Letras e Artes da Universidade Federal do Acre, e vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, Linguagem e Identidade e ao Mestrado Acadêmico em Educação. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa Trabalho Docente e Desenvolvimento Profissional.

E-mail: elizabeth.lima@ufac.br

FERNANDA SILVEIRA PEREIRA DA SILVA

Bolsista como Tradutora e Intérprete de Língua de Sinais (BTILS) na Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Mestranda em Letras, pela Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Pós-Graduada em Gestão Escolar e Educação Inclusiva com Ênfase em Libras, pela Faculdade de Ciências e de Tecnologia de Rondônia (FATEC/RO).

E-mail: fernandasilveira.tils@gmail.com

FRANCIANA CARNEIRO DE CASTRO

Doutora em Educação Matemática pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professora Associada do Centro de Educação, Letras e Artes da Universidade Federal do Acre. Vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisa Trabalho Docente e Desenvolvimento Profissional.

E-mail: franciana.castro@ufac.br

JOYCE OTÂNIA SEIXAS RIBEIRO

Professora da FAECS/CAAB/UFPA; e do PPGCITI – Programa de Pós-graduação em Cidades: territórios e identidades; líder do Gepege - Grupo de estudos e Pesquisa Gênero e Educação/CNPq

E-mail: joyce@ufpa.br

LUCIANA KINOSHITA BARROS

É professora efetiva do curso de Licenciatura em Letras Inglês do campus de Marabá da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa) desde 2010. É doutora em Educação pela USP (2018), fez doutorado sanduíche na Siauliai University, na Lituânia, mestre em Letras, na área de ensino/aprendizagem de línguas, pela UFPA (2011), especialista em Estudos Linguísticos e Análise Literária pela UEPA (2009) e em Ensino/Aprendizagem de Português como LE/L2 pela UFPA (2009) e graduada em Letras com habilitação em português/inglês pela UNAMA (2007).

E-mail: luciana.kinoshita@unifesspa.edu.br

MARIA INÊS COELHO

Professora formada Letras/Português, Pós-graduação em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa; Gestão Educacional: Supervisão e Orientação Escolar; Mestranda do curso de Mestrado em Letras da Universidade Federal de Rondônia-UNIR - turma 2019; Membro do Grupo de Pesquisa de Estudos Linguísticos, Literários e Socioculturais-GELLSO.

E-mail: inescoelhovh@gmail.com

ODETE BURGEILE

Doutora em Filologia Inglesa; Orientadora Docente do Mestrado em Letras da Universidade Federal de Rondônia-UNIR; líder do Grupo de Estudos Linguísticos, Literários e Socioculturais-GELLSO.

E-mail: odeteb@unir.br

VALDA INES FONTENELE PESSOA

Doutora em Educação: Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professora do Programa de Pós-Graduação em Letras: Linguagem e Identidade (Mestrado e Doutorado) da Universidade Federal do Acre, na linha de pesquisa Language(ns) e Formação docente. Líder do Grupo Interdisciplinar de Pesquisa e Estudos Culturais, Linguagens e Educação – GIPECLE. Membro do Laboratório de Interculturalidade – LABINTER/PPGLI. E-mail: valdapessoa@yahoo.com.br

Título: Linguagem, Ensino e Interculturalidade

Série: Intercâmbios Amazônicos – v. 1

Organização: Valda Ines Fontenele Pessoa (Ufac), Áustria Rodrigues Brito (Unifesspa) e Carlos Renato Rosário de Jesus (UEA)

Autoria: Ana Cláudia Santos Saldanha, Celeste Maria da Rocha Ribeiro, Elizabeth Miranda de Lima, Fernanda Silveira Pereira da Silva, Franciana Carneiro de Castro, Joyce Otânia Seixas Ribeiro, Luciana Kinoshita, Maria Inês Coelho e Odete Burgeile

Projeto Gráfico: Raquel Ishii

Diagramação: Marcelo Alves Ishii

Revisão de texto: Fernanca Cougo Mendonça, Jannice Moraes de Oliveira Cavalcante, Carlos André Alexandre de Melo Francemilda Lopes do Nascimento e João Marcos Vaz Luckner.

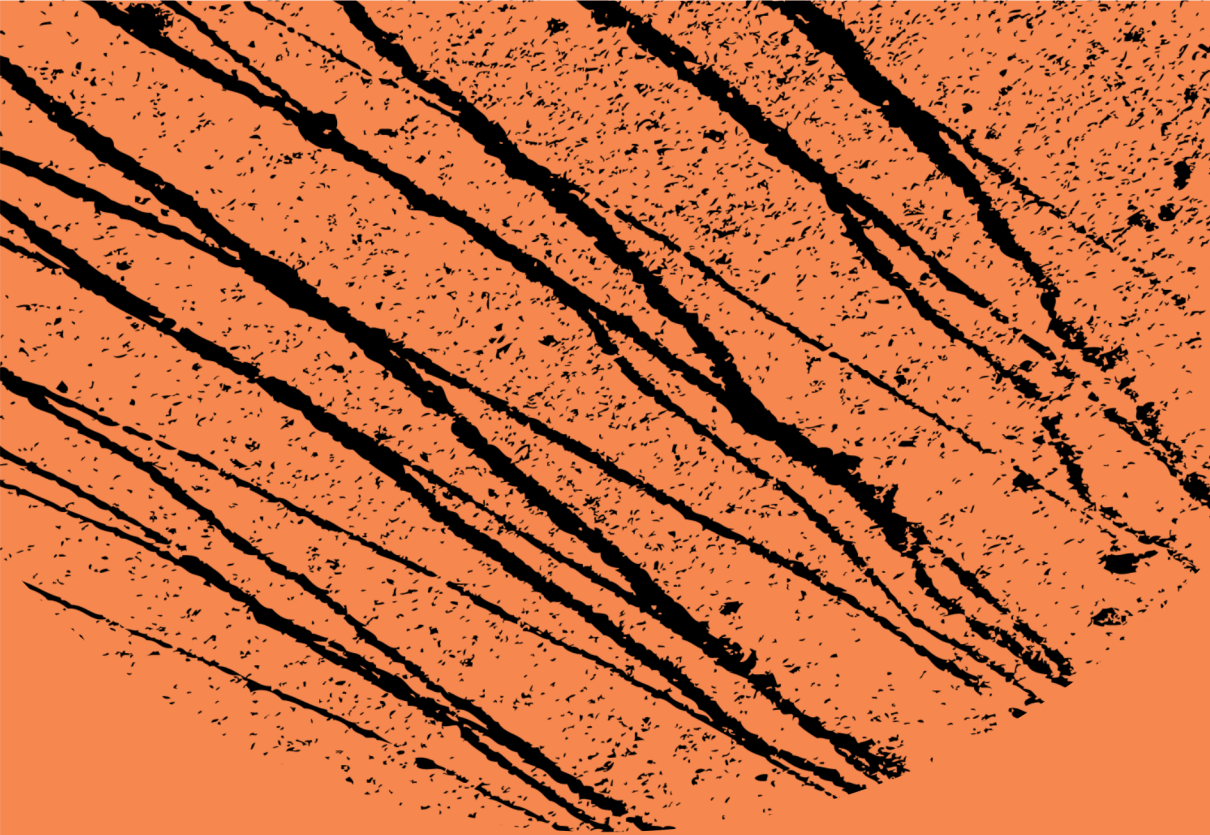
Revisão técnica: João Marcos Luckner

Divulgação: Marcelo Alves Ishii

Formato: 16 x 23 cm

Tipologia: Calisto MT 11/16

Número de páginas: 142



978-65-89135-24-1



9 786589 135241