

**FICA A DICA DO CE:  
PERSPECTIVAS INTERDISCIPLINARES  
DE AÇÕES EXTENSIONISTAS**

**Raab Albuquerque dos Santos Gomes  
Raylane Andreza Dias Navarro Barreto  
Viviane de Bona**

[ORGS.]



**PROEXC**  
PRO-REITORIA DE  
EXTENSÃO E CULTURA



**FICA A DICA DO CE:  
PERSPECTIVAS INTERDISCIPLINARES  
DE AÇÕES EXTENSIONISTAS**

**Raab Albuquerque dos Santos Gomes  
Raylane Andreza Dias Navarro Barreto  
Viviane de Bona**

[ORGS.]



**PROEXC**  
PRÓ-REITORIA DE  
EXTENSÃO E CULTURA



## Universidade Federal de Pernambuco

Reitor: Alfredo Macedo Gomes

Vice-Reitor: Moacyr Cunha de Araújo Filho



### Editora UFPE

Diretor: Junot Cornélio Matos

Vice-Diretor: Diogo Cesar Fernandes

Editor: Artur Almeida de Ataíde

### Conselho Editorial (Coned)

Alex Sandro Gomes

Carlos Newton Júnior

Eleta de Carvalho Freire

Margarida de Castro Antunes

Marília de Azambuja Machel

### Pró-Reitoria de Extensão e Cultura

Pró-Reitor: Oussama Naouar

### Coordenação de Gestão Editorial e Impacto Social

Coordenador: Adriano Dias de Andrade

Assistentes: Artur Villaça Franco, Rodrigo Ferreira dos Santos

### Editoração

Revisão de Texto: Isabelle Sedícias (1ª Revisão);

Ana Beatriz Lessa Rosendo, Isabel Padilha de Castro Perazzo de Andrade, Marina de Lima Coutinho da Silva, Tiago dos Santos Calaça (2ª Revisão)

Projeto Gráfico: Tássio Anselmo da Silva Melo

### Catálogo na fonte

Bibliotecária Kalina Ligia França da Silva, CRB4-1408

F444 Fica a dica do CE [recurso eletrônico] : perspectivas interdisciplinares de ações extensionistas / organizadores : Raab Albuquerque dos Santos Gomes, Raylane Andreza Dias Navarro Barreto, Viviane de Bona. – Recife : Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da UFPE ; Editora UFPE, 2023.

Vários autores.

Inclui referências.

ISBN 978-65-5962-259-7 (online)

1. Universidade Federal de Pernambuco. Centro de Educação. 2. Extensão universitária – Pernambuco. 3. Comunidade e universidade – Pernambuco. 4. Educação – Estudo e ensino. I. Gomes, Raab Albuquerque dos Santos (Org.). II. Barreto, Raylane Andreza Dias Navarro (Org.). III. Bona, Viviane de (Org.).

378.1554 CDD (23.ed.) UFPE (BC2023-014)



Esta obra está licenciada sob uma Licença Creative Commons Atribuição-Não Comercial-Sem Derivações 4.0 Internacional.

Av. Prof. Moraes Rego, 1235 - Cidade Universitária, Recife, PE.

CEP 50670-90, Tels.: (81) 2126-8134/ 2126-8105

E-mail: proexc@ufpe.br

# PARECERISTAS AD HOC

Edital Proexc/UFPE nº 6/2022 - Incentivo à  
Publicação de Livros Digitais (e-books) com  
Temáticas de Extensão e Cultura

**Alexandre Lima Castelo Branco**  
Centro Universitário Estácio do Recife

**Alfredo Manoel de Rezende Silva**  
Universidade Estadual de Campinas

**Ana Lúcia Ribeiro Gonçalves**  
Universidade Federal de Uberlândia

**Ana Paula de Sant'Ana**  
Faculdade FAIPE

**Andrea de Barros**  
Universidade Paulista

**Cezar Grontowski Ribeiro**  
Instituto Federal do Paraná

**Denise Maria Hudson de Oliveira**  
Universidade de Brasília

**Felipe Fernandes Ribeiro**  
Universidade Federal do Rio de Janeiro

**Francine Carla de Salles Cunha Rojas**  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

**Gisele Marcia de Oliveira Freitas**  
Universidade do Estado da Bahia

**Graziella Ribeiro de Sousa**  
Universidade de São Paulo

**Janaína Fernandes Guimarães Polonini**  
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

**Jefferson da Silva Moreira**  
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

**Josué Souza Gleriano**  
Universidade do Estado do Mato Grosso

**Isabella Giordano Bezerra**  
Universidade Federal de Pernambuco

**Henrique César da Costa Souza**  
Universidade Federal do Rio de Janeiro

**Leandro Nunes**  
Universidade Federal de Santa Catarina

**Letícia Virginia Leidens**  
Universidade Federal Fluminense

**Lucas Manca Dal'Ava**  
Universidade Estadual de Campinas

**Lucia Maria de Freitas Perez**  
Universidade Federal do Rio de Janeiro

**Marcos Adriano Barbosa de Novaes**  
Universidade Estadual do Ceará

**Mariana Hennes Sampaio Lôbo**  
Universidade Federal de Alagoas

**Marília Feitosa de Alencar Arruda**  
Universidade de Lisboa

**Michele Lins Aracaty e Silva**  
Universidade Federal do Amazonas

**Patrícia Cristina dos Santos Costa**  
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

**Paulo José da Fonseca Pires**  
Instituto Federal Catarinense - Campus Rio do Sul

**Pedro Esteves de Freitas**  
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

**Reginaldo Pereira França Júnior**  
Universidade Federal de Campina Grande

**Renata Janaína Pereira de Souza**  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

**Rosangela Silveira Garcia**  
Instituto Federal Catarinense

**Sueli Ribeiro Mota Souza**  
Universidade do Estado da Bahia

**Túlio Reis Hannas**  
Instituto de Previdência dos Servidores do Estado de Minas Gerais

# SOBRE OS AUTORES

## **Adriana Moreira de Souza Corrêa**


Universidade Federal de Campina Grande  
Mestra em Ensino

 <http://lattes.cnpq.br/7748176565683643>

 <https://orcid.org/0000-0002-2060-4739>

## **Ana Carolina Malheiros de Souza da Silva**


Universidade Federal de Pernambuco  
Graduanda em Pedagogia

 <http://lattes.cnpq.br/1560290813854882>

 <https://orcid.org/0000-0002-2709-2123>

## **Ana Regina e Souza Campello**

Instituto Nacional de Educação de Surdos  
Doutora em Educação

 <http://lattes.cnpq.br/6945261731062194>

 <https://orcid.org/0000-0003-1464-9524>

## **Angelita Danielle Gouveia da Silva**


Universidade Federal Rural de Pernambuco  
Mestre em Psicologia

 <http://lattes.cnpq.br/9086824940559595>

 <https://orcid.org/0000-0001-9022-4531>

## **Antônio Carlos Cardoso**


Universidade Federal de Pernambuco  
Mestre em Educação

 <http://lattes.cnpq.br/5385207335280357>

 <https://orcid.org/0009-0008-8629-8704>

## **Bernardo Luís Torres Klimsa**


Universidade Federal de Alagoas  
Doutorando em Linguística

 <http://lattes.cnpq.br/3797621086748985>

 <https://orcid.org/0000-0003-0525-7449>

## **Charbele Júlia Ferreira Lins,**


Universidade Federal de Pernambuco  
Mestranda em Educação

 <http://lattes.cnpq.br/3326297701040480>

 <https://orcid.org/0000-0002-1081-2841>

## **Danyelle Almeida de Andrade**


Universidade Federal de Pernambuco  
Doutora em Psicologia

 <http://lattes.cnpq.br/8835261941245309>

 <https://orcid.org/0000-0001-5631-5747>

## **Egle Katarinne Souza da Silva**


Escola Cidadã Integral Técnica Cristiano Cartaxo  
Mestra em Sistemas Agroindustriais


 <http://lattes.cnpq.br/8869987622346680>

 <https://orcid.org/0000-0002-3638-0485>

## **Elisabeth Donisete de Gois Sena**


Universidade Federal de Pernambuco  
Mestranda em Gestão da Educação e Tecnologia

 <http://lattes.cnpq.br/7731575385711084>

 <https://orcid.org/0000-0001-7265-3949>

## **Emmanuel Nascimento de Carvalho de Brito**

Universidade Federal de Pernambuco  
Graduando em Pedagogia

 <http://lattes.cnpq.br/4616494705146560>

 <https://orcid.org/0000-0002-7165-9713>

## **Fatima Maria Leite Cruz**


Universidade Federal de Pernambuco  
Doutora em Educação


 <http://lattes.cnpq.br/0484091401612310>

 <https://orcid.org/0000-0002-9620-4424>

## **Fernanda da Costa Guimarães Carvalho**


Universidade Federal de Pernambuco  
Doutorado em Serviço Social


 <http://lattes.cnpq.br/5363160577300994>

 <https://orcid.org/0009-0001-5902-9583>

## **Flávia Pereira da Silva**


Universidade Federal de Pernambuco  
Doutora em Psicologia

 <http://lattes.cnpq.br/7956447796670496>

 <https://orcid.org/0000-0002-4063-7335>

## **Helen Leonardo da Silva**


Universidade Federal de Pernambuco  
Graduanda em Psicologia

 <http://lattes.cnpq.br/2198829440194883>

 <https://orcid.org/0000-0002-3346-6822>

## **Isabela Amblard**


Universidade Federal de Pernambuco  
Doutora em Psicologia

 <http://lattes.cnpq.br/1492150705005351>

 <https://orcid.org/0000-0002-8109-3223>

## **Jaileila de Araújo Menezes**


Universidade Federal de Pernambuco  
Doutora em Psicologia

 <http://lattes.cnpq.br/5042948325884329>

 <https://orcid.org/0000-0003-3322-3764>

## **Joanna Maria Rodrigues Alves**

Universidade Federal de Pernambuco  
Graduanda em Pedagogia


 <http://lattes.cnpq.br/4521339652171728>


 <https://orcid.org/0000-0001-6894-7274>

**José Arnor de Lima Júnior**

Universidade Federal de Pernambuco

Mestrando em Educação


 <http://lattes.cnpq.br/1440239727065998>


 <https://orcid.org/my-orcid?orcid=0000-0001-9802-5617>

**Juliana de Cássia Gomes da Silva**

Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco

Mestre em Educação Matemática e Tecnológica


 <http://lattes.cnpq.br/0271505359161137>

 <https://orcid.org/0000-0002-5645-9633>

**Juliana Fernandes Montalvão Mateus**

Universidade Federal de Campina Grande

Mestranda em Educação Bilíngue

 <http://lattes.cnpq.br/8552517143463523>


 <https://orcid.org/0000-0001-5303-2813>

**Keyla Cristina Vieira Marques Ferreira**

Universidade Federal de Pernambuco

Doutora em Antropologia

 <http://lattes.cnpq.br/0259632268754742>


 <https://orcid.org/0000-0002-0727-7120>

**Marco Aurélio Benedetti Rodrigues**

Universidade Federal de Pernambuco

Doutor em Engenharia Elétrica


 <http://lattes.cnpq.br/2448324832915432>

 <https://orcid.org/0000-0002-5143-3696>

**Raab Albuquerque dos Santos Gomes**

Universidade Federal de Pernambuco

Mestranda em Educação


 <http://lattes.cnpq.br/8849443071821131>

 <https://orcid.org/0000-0001-6724-3777>

**Raylane Andreza Dias Navarro Barreto**

Universidade Federal de Pernambuco

Doutora em Educação


 <http://lattes.cnpq.br/6749653436674174>


 <https://orcid.org/0000-0002-5602-8534>

**Roseane Amorim da Silva**

Universidade Federal Rural de Pernambuco

Doutora em Psicologia


 <http://lattes.cnpq.br/6158073027986310>


 <https://orcid.org/0000-0002-1454-0417>

**Sandra Patrícia Ataíde Ferreira**

Universidade Federal de Pernambuco

Doutora em Psicologia Cognitiva


 <http://lattes.cnpq.br/9445170519526710>


 <https://orcid.org/0000-0003-3055-789X>

**Severina Batista de Farias Klimsa**

Universidade Federal de Pernambuco

Doutora em Linguística


 <http://lattes.cnpq.br/9660758465511645>


 <https://orcid.org/0000-0002-3359-3880>

**Tamires Diniz Cardona**

Universidade Federal do Amazonas

Mestre em Psicologia


 <http://lattes.cnpq.br/6764787294806565>

 <https://orcid.org/0000-0002-6004-6145>

**Tayanne Adrian Santana Moraes da Silva**

Universidade Federal de Pernambuco

Doutoranda em Educação


 <http://lattes.cnpq.br/9923662999985451>

 <https://orcid.org/0000-0001-9868-7151>

**Viviane de Bona**

Universidade Federal de Pernambuco

Doutora em Educação

 <http://lattes.cnpq.br/1031731260412032>

 <https://orcid.org/0000-0003-2985-4133>

# PREFÁCIO

## EXTENSÃO E CULTURA NA UFPE: 60 ANOS DE CONTRIBUIÇÃO À SOCIEDADE

Em 2022, a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) celebra o legado de 60 anos de institucionalização das ações de extensão e cultura, a partir da fundação do Serviço de Extensão Cultural (SEC) na então Universidade do Recife (UR) em 1962. A iniciativa de João Alfredo Gonçalves da Costa Lima, reitor à época, Paulo Freire, jovem professor que despontava no cenário intelectual pernambucano, e demais colaboradores conjugou, no âmbito do SEC, a Rádio Universidade e a Estudos Universitários: revista de cultura. Essas atividades tinham objetivos claros: desenclausurar a universidade, levá-la para perto dos anseios da sociedade, aproximá-la do povo – categoria ainda em construção naquele momento da nossa história. Esses objetivos fundantes persistem na história da UFPE e são diuturnamente reelaborados pela Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (Proexc), descendente direta daquele projeto de Universidade encarnado pelo SEC, cuja existência fora precocemente interrompida pelos acontecimentos que marcaram a década de 1960 no Brasil.

A partir dos muitos editais, que anualmente são lançados, e das muitas atividades de extensão e cultura, que são fomentadas ou apoiadas pela Proexc, a UFPE tem reavivado, especialmente nos últimos anos, o sentimento de que uma Universidade pública não se faz apenas nos campi universitários ou apenas com o protagonismo dos atores sociais acadêmicos. Ao colocar em evidência outros saberes e outros protagonismos sociais, a Universidade fortalece as relações sociais que alimentam as suas atividades finalísticas de ensino, pesquisa e extensão, ao mesmo tempo em que ocupa espaços nos quais o saber acadêmico-científico se faz indispensável para o desenvolvimento humano e social do nosso estado e do nosso país.

A obra que você tem diante de si neste momento é resultado de ações performadas pela UFPE em interação com outros setores da sociedade, com a participação de servidores docentes e técnico-administrativos e com o protagonismo de nossos estudantes de graduação e pós-graduação, cuja formação desponta para além de saberes técnicos e científicos e inclui sociabilidades imprescindíveis para suscitar profissionais aptos a exercer seus ofícios de forma ética e responsável, tendo ciência dos desafios postos pela sociedade contemporânea.

Esta obra é fruto do Edital UFPE/Proexc nº 06/2022 - Incentivo à Publicação de Livros Digitais (e-books) com Temáticas de Extensão e Cultura, cujo objetivo é aumentar a visibilidade da Universidade, no âmbito das celebrações pelos 60 anos da Extensão e Cultura na UFPE.

Assim como na edição de 2021, este edital materializa, na forma de e-books, experiências e resultados de ações de extensão e cultura desenvolvidas pela UFPE nos últimos anos. Dessa maneira, permite aos leitores conhecer, sentir e analisar o impacto social de uma Universidade pública e de qualidade.

As obras que compõem o conjunto deste edital tratam de questões diversas que atravessam as áreas temáticas da extensão, como Cultura, Direitos Humanos, Educação, Justiça, Meio Ambiente, Produção, Saúde, Tecnologia e Trabalho. Essa diversidade reflete a natureza multidisciplinar das universidades públicas brasileiras e demonstra a inserção da UFPE em múltiplas frentes de atuação.

Ao publicar esta série de e-books, a Universidade Federal de Pernambuco, através da Proexc, fortalece suas atividades de extensão e cultura, tornando-as mais visíveis e potencializando seu impacto. Assim, estes textos tornam-se também uma ferramenta valiosa para expor como a Universidade pública é fundamental para o país – um patrimônio que precisa ser defendido.

Desejamos que esta leitura seja prazerosa e estimule a criação de novos projetos, capazes de aprimorar a relação Universidade - sociedade e de deixar marcas permanentes e significativas na formação de nossos estudantes e no trabalho cotidiano de nosso corpo técnico e docente.

Recife, outubro de 2022.

**Oussama Naouar**

Pró-Reitor de Extensão e Cultura - Proexc/UFPE

**Adriano Dias de Andrade**

Coordenador de Gestão Editorial e Impacto Social - Proexc/UFPE



# APRESENTAÇÃO

A vivência de cada uma das experiências extensionistas apresentadas em formato de capítulos neste e-book sistematiza a vontade que temos, enquanto docentes, estudantes e funcionários/as do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco, de promover, cada vez mais, a interação e a transformação social, bem como a dialogicidade.

Seguimos, ao longo do tempo, alardeando a relevância da extensão universitária para promover a participação orgânica dos sujeitos na sociedade, visando a desencadear cada vez mais a comunicação entre a universidade, a comunidade, a escola e a sociedade. A leitura dos capítulos que seguem nesse e-book nos remete a possibilidades pedagógicas, culturais e psicossociais para o enfrentamento dos efeitos da crise pandêmica na educação, uma vez que a extensão universitária pode proporcionar a crítica necessária à construção da ordem existente e extrapolar as barreiras impostas por impasses ou determinadas calamidades.

Sabemos que a extensão universitária na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) teve início com Paulo Freire, em 1961, quando este criou e coordenou, pela primeira vez no país, o Serviço de Extensão Cultural (SEC) da Universidade do Recife, antigo nome da UFPE. Esse órgão idealizado por Freire tinha a função de criar e promover as políticas de extensão universitária, sendo o primeiro passo para a construção do que temos hoje, enquanto Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da UFPE. Naquele momento de criação do Serviço de Extensão Cultural, o que o nosso estimado colega pernambucano pretendia era tornar possível a comunicação entre universidade e sociedade; o que estava em questão era como vencer o desafio de experimentar práticas extensionistas que contribuíssem com o exercício da cidadania e vivenciasse a educação como prática de liberdade.

O tempo passou e hoje podemos fazer a extensão universitária com a certeza de que estamos fortalecendo cada vez mais a democracia, a participação e a comunicação, contribuindo com a universidade comprometida com o enfrentamento dos problemas nacionais, locais e até mesmo internacionais, combatendo sempre, em suas ações, o racismo, a exclusão social, entre outros aspectos, a fim de ocasionar o rompimento definitivo com os princípios conservadores, que há muito almejam tornar esse mundo um lugar de opressão.

É a partir desse propósito que, no cenário de isolamento social provocado pela pandemia da Covid-19, um grupo de professores/as, técnicos/as e discentes do Centro de Educação se uniram para a formulação do programa de extensão Fica a Dica do CE, cujo objetivo foi ancorar e dar suporte para a realização de diferentes intentos, com variados objetivos e metodologias.

Os projetos abarcaram atividades de apoio, envolvimento, estudo, criatividade, solidariedade e cuidado em torno da educação e de problemas sociais mais amplos, resultantes da pandemia. Em função dos processos educativos que aconteceram no ano de 2020, surgiram reflexões sobre estratégias adaptáveis a cada realidade, para que os impactos da crise sanitária fossem, pelo menos, atenuados.

Nesse sentido, não só os envolvidos nos projetos de tal programa, mas também a comunidade do CE, empenharam-se para desenvolver novas ações educativas e atividades em diferentes áreas, apresentando uma perspectiva interdisciplinar, princípio essencial da construção da extensão universitária.

Nesse ínterim, os eixos que estruturam a organização desta obra perpassam o Autocuidado, a Inclusão, o uso de Tecnologias e a Formação de Professores. Portanto, as ações narradas nos nove capítulos que dão organicidade a essa coletânea apresentam justamente a possibilidade decorrente do momento pandêmico de envolver a comunidade do Centro de Educação em atividades que ofereçam o sentimento de pertencimento ao abrandar os diversos efeitos causados pela Covid-19.

Fernanda da Costa Guimarães Carvalho

# SUMÁRIO

## **CAPÍTULO I - ECONOMIA DO CUIDADO COMO FUNDAMENTO TEÓRICO-METODOLÓGICO DO BLOG DO ESPAÇO DE ACOLHIMENTO AOS ESTUDANTES DO CE-UFPE**

Keyla Cristina Vieira Marques Ferreira  
Sandra Patrícia Ataíde Ferreira

**09**

**19**

## **CAPÍTULO II - TUTORIA DE RESILIÊNCIA PARA ESTUDANTES E PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO NO ENFRENTAMENTO À PANDEMIA DA COVID-19**

Fatima Maria Leite Cruz  
Flávia Pereira da Silva  
Isabela Amblard  
Julliana de Cássia Gomes da Silva  
Tamires Diniz Cardona

## **CAPÍTULO III - A CONTRIBUIÇÃO DOS CONTOS LITERÁRIOS NAS REFLEXÕES SOBRE AS DESIGUALDADES SOCIAIS**

Ana Carolina Malheiros de Souza da Silva  
Angelita Danielle Gouveia da Silva  
Helen Leonardo da Silva  
Jailleila de Araújo Menezes  
Roseane Amorim da Silva

**35**

**52**

## **CAPÍTULO IV - EXPERIÊNCIA DE UMA AÇÃO EXTENSIONISTA PARA DIFUSÃO DA LIBRAS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO**

Adriana Moreira de Souza Corrêa  
Egle Katarinne Souza da Silva  
José Arnor de Lima Júnior

## **CAPÍTULO V - DIA NACIONAL DOS SURDOS: MARCO DA COMUNIDADE ACADÊMICA E ASSOCIATIVA NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES**

Ana Regina e Souza Campello  
José Arnor de Lima Júnior  
Juliana Fernandes Montalvão Mateus

**67**

**79**

## **CAPÍTULO VI - ESTUDOS LEXICAIS DA LIBRAS NA FORMAÇÃO DOCENTE**

Antônio Carlos Cardoso  
Bernardo Luís Torres Klimsa  
Severina Batista de Farias Klimsa

## **CAPÍTULO VII - OFICINAS PARA CRIANÇAS, PROTAGONISMO INFANTIL E ROBÓTICA EDUCACIONAL: POSSIBILIDADES DENTRO DE UM PROJETO DE EXTENSÃO**

Charbele Júlia Ferreira Lins  
Danyelle Almeida de Andrade  
Emmanuel Nascimento de Carvalho de Brito  
Marco Aurélio Benedetti Rodrigues  
Viviane de Bona

**95**

**111**

## **CAPÍTULO VIII - AVALIAÇÃO DAS AÇÕES EXTENSIONISTAS: O CASO DO MULTIVERSO: PROGRAMA DE EXTENSÃO**

Joanna Maria Rodrigues Alves  
Raylane Andreza Dias Navarro Barreto  
Tayanne Adrian Santana Moraes da Silva

## **CAPÍTULO IX - A EXTENSÃO COMO PRÁTICA EMANCIPATÓRIA E DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Elizabeth Gois Sena  
Fernanda da Costa Guimarães Carvalho

**131**



# CAPÍTULO I

# ECONOMIA DO CUIDADO COMO FUNDAMENTO TEÓRICO-METODOLÓGICO DO BLOG DO ESPAÇO DE ACOLHIMENTO AOS ESTUDANTES DO CE-UFPE<sup>1</sup>

Keyla Cristina Vieira Marques Ferreira

Sandra Patrícia Ataíde Ferreira

## 1. INTRODUÇÃO

O blog do Espaço de Acolhimento aos Estudantes do CE-UFPE<sup>2</sup>, concebido e produzido no primeiro semestre de 2020, quando ocorreram restrições mais rigorosas em relação ao isolamento social, devido à pandemia do novo coronavírus (MONTEIRO et al., 2021), tem com objetivo acolher os estudantes, intensificando sua conexão, protagonismo e relação com os cuidados, o autocuidado e o meio ambiente, com o interesse de manifestar benefícios para as pessoas e para o mundo. Ancorado na perspectiva da economia do cuidado, o blog defende a sustentabilidade da vida assentada nas relações com pessoas, com os animais e com a natureza (ULRICH; STRÖHER; LA PAZ, 2020), na qual a vida se abre para outros mundos, “[...] onde a terra é o nosso corpo e nós somos o corpo da terra” (CERNICCHIARO, 2021, p. 136). Dizendo de outra maneira, é uma noção que ressalta a prioridade do cuidado em detrimento da prevalência da mercadoria, apregoando a coexistência com pessoas de diferentes espécies e matérias.

Além do mais, compartilha-se a concepção de Ulrich, Ströher e La Paz (2020) de que a economia do cuidado pode ser ensinada e aprendida em diferentes momentos do ciclo da vida, porque “[...] é uma construção histórica e [...] cabe a todas as pessoas e instituições que foram construídas no desenvolvimento histórico da humanidade” (ULRICH; STRÖHER; LA PAZ, 2020, p. 565). Também se entende que, para instaurar esta nova noção de mundo, faz-se necessária uma verdadeira virada, uma transformação do ser e do fazer humanos em direção à perspectiva do cuidado com as pessoas, os territórios e o meio ambiente. Tarefa que implica não apenas a satisfação das necessidades fisiológicas concretas do corpo, mas também o cuidar e aprimorar as relações afetivas e emocionais, a responsabilidade e o compromisso efetivo com a alteridade.

---

<sup>1</sup> Trabalho vinculado ao projeto de extensão “Espaço de acolhimento do Centro de Educação no período do isolamento social”, desenvolvido no ano de 2020, sob a coordenação das professoras Ana Márcia Luna Monteiro (Departamento de Psicologia, Inclusão e Educação, CE/UFPE) e Ana Paula Fernandes da Silveira Mota (Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino, CE/UFPE). O projeto foi submetido e aprovado pelo Edital 2020-01 - de Credenciamento de Programas e Projetos de Extensão, tendo seu registro no SIGProj sob o n° 356441.1919.109630.14072020.

<sup>2</sup> O projeto pode ser encontrado em: <https://espacodeacolhimento.blog>.

Desse modo, sob a inspiração da Política Nacional de Promoção da Saúde (BRASIL, 2006) e da Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares (BRASIL, 2017), enfatizadas pela Organização Mundial da Saúde (OMS), sobretudo a partir da 1ª Conferência Internacional de Promoção de Saúde, a qual resultou na publicação da Carta de Ottawa (1986), destaca-se o conceito de saúde mais ampliado e defendido pelo documento. Assim, saúde é concebida não apenas como ausência de doença, o que é historicamente adotado pela racionalidade médica inerente ao modelo biomédico, mas também como paz, segurança alimentar, saneamento básico, lazer, renda, moradia, educação, acesso aos serviços de saúde, infraestrutura, capacitação, autonomia, participação e controle social, entre tantos outros direitos humanos, sociais, culturais e coletivos. Ou seja, enfatiza-se a noção de saúde como dignidade humana para a maioria da população.

Assim, neste capítulo, objetivamos refletir sobre a perspectiva da economia do cuidado que fundamenta o blog e as interfaces criadas com os pensadores que defendem um viés integral de produção de subjetividades e objetividades, que implicam, principalmente, a aprendizagem do cuidado de si, dos outros e do meio ambiente.

Para tanto, o exercício que se faz ao transitar pela economia do cuidado na proposta das atividades do blog implica considerá-lo como um dispositivo pedagógico indispensável para identificação, reconhecimento e ênfase na aprendizagem do cuidado e do autocuidado, que se configura essencial para operar saberes e práticas em que se concebam a multidimensionalidade e a integralidade das pessoas, da realidade, da produção de conhecimento e do processo formativo (RÖHR, 2013); e, ainda, para experiência de criação de novas subjetividades e urgência com o cuidado global do meio ambiente na atualidade.

## **2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Para promover o ensino e o aprendizado do cuidado e do autocuidado fundamentados na economia do cuidado, optamos pela ferramenta blog, uma tecnologia da informação e da comunicação (TIC). Ou seja, um recurso de aprendizagem virtual que favorece a autorregulação da pessoa, já que permite a participação ativa na comunicação e na troca de experiências colaborativas entre pessoas com interesses comuns (AGUIAR et al., 2018).

Ademais, concebido como uma ferramenta interativa, o blog apresenta características pedagógicas, já que proporciona a “possibilidade de publicação instantânea de textos, imagens, músicas, a capacidade de arquivamento de mensagens anteriores, disponível ao leitor, além de hiperlinks, que tanto podem complementar o assunto em debate, quanto relacionar um blog a outros blogs” (BRITO et al., 2009, p. 3).

No entanto, o blog é aqui compreendido não apenas como fonte de interação, mas de acolhimento, de proximidade, de informação verdadeira, de aprendizagem de cuidados e autocuidados, de resistência, de sustentabilidade política e afetiva para professores e estudantes em processo constante de (trans)formação conceitual, tecnológica e, possivelmente, humana.

Diante da crise global de cuidados, concebemos ser essencial a interlocução com o pensamento antropológico de Eduardo Viveiros de Castro, buscando uma reontologização das formas com as quais podemos operar, na ação de extensão blog, as figuras do cuidado de si e do outro, do autocuidado e da preservação do planeta. Para este antropólogo brasileiro, em seu artigo *Os pronomes cosmológicos e o perspectivismo ameríndio* (1996), a “distinção clássica entre Natureza e Cultura não pode ser utilizada para descrever dimensões ou domínios internos das cosmologias não ocidentais sem antes passar por uma crítica etnológica rigorosa” (VIVEIROS DE CASTRO, 1996, p. 117), chamando a nossa atenção para a necessidade de problematizar, de um lado, a distinção feita pela ciência moderna entre natureza e cultura, sujeito e objeto, refletindo seu recorte autoritário e pretensamente hegemônico. De outro lado, a necessidade de considerar pesquisas antropológicas e etnológicas, clássicas e contemporâneas (LÉVI-STRAUSS, 2003; KOPENAWA; ALBERT, 2015; KRENAK, 2019, 2020; MAUSS, 2003; VIVEIROS DE CASTRO, 2020; DANOWSKI; VIVEIROS DE CASTRO, 2017), que enunciam não apenas a coexistência paradigmática entre a ciência ocidental e a cosmologia indígena, mas que também enfatizam o perspectivismo ameríndio, o modo singular de as cosmologias não ocidentais postularem o conceito de humanidade constituído por pessoas humanas e não humanas, pois “a condição original comum aos humanos e animais não é a animalidade, mas a humanidade” (VIVEIROS DE CASTRO, 1996, p. 119).

Essa inquietação move nossa imaginação antropológica para estudos e proximidades com noções acerca da relação natureza e cultura dos povos amazônicos. Nesse horizonte de pensamento, não é considerada a centralidade epistemológica da espécie, da pessoa humana, mas a centralidade da pessoa não humana, evidenciando o modo predador das pessoas humanas se relacionarem entre si e com pessoas não humanas, destruindo, em especial, o meio ambiente. Ou seja, a Mãe Terra, a Pachamama, o sistema vivo Terra, enfim, *Os mil nomes de Gaia* (VIVEIROS DE CASTRO, 2022). Para muitos povos amazônicos, o mundo é povoado por muitas e diferentes espécies de pessoas, sejam elas consideradas humanas ou não humanas.

Para a cosmologia indígena, os animais, as florestas, as montanhas, os rios são pessoas da espécie não humana. Por isso, o fenômeno objetivo, intenso e recorrente de *Intrusão de Gaia* (STENGERS, 2015), o qual comprova o estado de emergência climática que caracteriza a condição atual do nosso planeta, reflete o “sentimento de irrupção definitiva de uma forma de transcendência que pensávamos haver transcendido” (VIVEIROS DE CASTRO, 2012, p. 151).

Essa forma foi legitimada pela Modernidade, ou seja, naturalizou-se a arrogância dos discursos e saberes ocidentais, juntamente com os interesses e as práticas capitalistas de biopoder e de biopolítica da população, de disputas geopolíticas e de banalidade do mal, as quais destroem, em série, pessoas da espécie humana e não humana no nosso tempo.

A economia do cuidado também é pensada, como base conceitual das atividades do blog, na articulação com o pensamento de Marcel Mauss (2003), em particular, através do conceito de fato social total desenvolvido pelo autor. Seu recorte antropológico concebe o sujeito enquanto unidade fisiopsicológica complexa, em que o corpo e as instâncias de socialização humana são compreendidos a partir do seu entrelaçamento ao conjunto de fatos sociais presentes nas esferas da vida em sociedade, sejam eles de ordem simbólica, fisiológica, econômica, política, entre outras dimensões do humano e do mundo social. O autor também defende que o corpo do ser humano é o primeiro instrumento acessado por ele, através do qual ele se manifesta e se inscreve nas redes de sentidos e estruturas do mundo. Com a noção de técnicas corporais, Mauss (2003) reitera a prevalência do corpo encarnado e sua inserção na cadeia indissociável de relações interpessoais e de interdependência recíproca.

Pela fenomenologia da percepção em Merleau-Ponty (1998) e sua teorização acerca da constituição do sujeito, identificamos a economia do cuidado a partir da importância, valorização e possibilidades atribuídas, pelo autor, ao corpo. Por isso, o sujeito é constituído enquanto ser-no-mundo, que não é apenas determinado pelo corpo biológico, tampouco é orientado pelo conhecimento a priori. O sujeito como ser-no-mundo é abrangente, opera percepções e memórias corpóreas do sensível, do perceptível. Trata-se de uma perspectiva epistemológica e de construção de conhecimento não reducionista, para além da perspectiva e dos limites do determinismo e do pragmatismo científico, atrelado à perspectiva objetivista de ciência enquanto conhecimento único e verdadeiro, preciso, mensurável. Enfim, cartesiano, positivista e que, tradicionalmente, postula e opera com a visão racionalista e binária de sujeito-objeto, corpo-objeto. Para Merleau-Ponty (1968), não é o sujeito epistemológico que protagoniza e efetua sínteses, é o corpo, é a experiência vivida no corpo, inscrita na percepção plena e ativa do sujeito. Esse modo de ser engajado e sensível à percepção dos acontecimentos, reforça e reflete a noção de corporeidade merleau-pontiana, compreendida como exigência de análise radical da existência, como também dos modos através dos quais as subjetividades estão sendo constituídas e configuradas.

Na companhia de Gurumayi Chidvilasananda (2000), Swami Muktananda (1998) e Carrington (1987), pensadores da tradição hindu, operamos com a noção de satsang, palavra em sânscrito que significa reunião de pessoas com o propósito de meditar. Meditar é concentração. É um exercício regular que visa “descolonizar” a mente e o coração de pensamentos, afetos e atitudes limitantes, cristalizadas e recorrentes, que não promovem, não manifestam e não distribuem benefícios ou bem-estar, sejam eles de ordem pessoal ou coletiva.



Meditamos como se autocuidar, buscando desacelerar o ritmo agitado da vida diária, reconhecendo, dentro de si, possibilidades de criação de modos de vida outros, sejam eles mentais, físicos, profissionais, entre outras perspectivas. Sendo assim, a economia do cuidado é materializada através da produção de conteúdos para áudios postados no blog, com compartilhamento semanal de práticas de autocuidado pautadas nas seguintes experiências: observação e foco no movimento respiratório e na postura; reconhecimento da predisposição humana à prevalência do ego; identificação das possibilidades de suavizar o fluxo exagerado de pensamentos, que, na maioria das vezes, tendem a agitar a mente e a uniformizar o comportamento.

Já com base no pensamento de Henri Wallon (2007), compreendemos que a economia do cuidado se configura pela valorização e ênfase na afetividade e na inteligência, não apenas para centralidade da aprendizagem, mas para intensificação da função social dos afetos e da relação afetiva na atitude e relação consigo e com o outro. É uma compreensão que potencializa sensibilidades, internas e externas, para expansão da consciência das características afetivas e comportamentais positivas, em particular, no que concerne ao enfrentamento, mental e emocional, que estamos sendo convidados a desempenhar na vida cotidiana.

Essa realidade mobiliza docentes não apenas a criar novas estratégias de ensino e aprendizagem, mas a readaptar-se às condições de estar no mundo com o outro, intensificando e abrangendo seu entendimento acerca do coletivo e da solidariedade (ROSAS et al., 2021). Isto é intencionado pelas atividades do blog, as quais têm a função de contagiar os interlocutores com o compartilhamento de experiências pessoais sobre diferentes acontecimentos sociais, bem como pela estética da linguagem poética que emociona, encanta e expande a cognição e o conhecimento.

Também são mobilizados, como fundamentos do blog, os sentidos e usos do cuidado em Michel Foucault, a partir de três referências e dimensões pedagógicas: História da sexualidade - o cuidado de si (1985); A ética do cuidado de si como prática de liberdade (2004); e A hermenêutica do sujeito (2006), correspondendo às reflexões sobre a centralidade do cuidado nos processos de produção de novas subjetividades, inerentes à relação de poder estabelecida entre o sujeito e os jogos de verdade envolvidos na sua constituição. No pensamento tardio de Foucault, a atitude pedagógica corresponde ao ethos, ao modo de vida da pessoa. Corresponde a um trabalho, a um exercício de si sobre si mesmo, conceituado pelo autor de práticas de si (ascese), contrapondo-as ao sentido das práticas coercitivas, operadas nas sociedades disciplinares e de controle. Por isso, as práticas de liberdade, compreendidas como condição da ética e que não se inscrevem na ordem dos discursos que problematizam a liberação, implicam conhecimento de si e significam criar e experienciar práticas de reflexão, de controle do sujeito, de cuidado de si frente às relações de poder, às regras e aos jogos de verdade que são prescritos e que, continuamente, surgem se impondo como conhecimento verdadeiro no e para o mundo.

Diante disso e na trilha dos sentidos e dos significados da economia do cuidado, a perspectiva do cuidado se impõe, evidenciando o caráter permanente das experiências e das aprendizagens do blog frente aos fatores estressores da pandemia – sejam eles advindos da vida diária, do espaço familiar, da atividade escolar, da formação acadêmica, da inserção e atuação profissional, da conjuntura mundial –, reduzindo seus impactos. Logo, as seções do blog e suas respectivas atividades e metodologias foram oferecidas objetivando estimular acolhimento, proximidade, presença, ludicidade, afetividade, comunicação, sensibilidade, cognição, através de práticas de autocuidado; de leitura de poemas, poesias e informação semanal das principais notícias acerca dos acontecimentos sociais, sanitários, políticos, educacionais, econômicos, entre outras questões que cercaram o contexto pandêmico. Assim, buscamos oferecer um contexto robusto de promoção efetiva do protagonismo dos estudantes e de atualização das tarefas educativas docentes.

### **3. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Neste capítulo, refletimos sobre a economia do cuidado como fundamento teórico-metodológico do blog do Espaço de Acolhimento aos Estudantes do CE-UFPE. Ressaltamos a continuidade das atividades virtuais do blog e suas respectivas propostas de aprendizagens e estratégias formativas de acolhimento, principalmente quando se experimentam novos desafios na esfera pessoal e coletiva, dentre os quais: a saída gradual das pessoas do isolamento social da pandemia; o retorno da comunidade acadêmica às atividades presenciais/híbridas; o contexto mundial de emergência climática; o perigo nuclear; e as eleições de outubro de 2022 no Brasil.

Assim, além da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, buscamos, com as ações do blog, atender às outras diretrizes da extensão, a saber: interação dialógica; interdisciplinaridade e interprofissionalidade; impacto na formação do estudante; impacto e transformação social (UFPE, 2019), já que, fundamentadas em uma perspectiva interdisciplinar, dialogal e dialógica, visam promover desenvolvimento humano e formação integral de docentes, discentes, técnicos administrativos e da população em geral.

Ademais, é importante ressaltar a intenção pedagógica de intensificar o processo de indissociabilidade das atividades dos docentes, dos discentes e dos técnicos. Isto reflete o interesse, o foco e a tarefa educativa fundamentados em dois principais eixos: (i) nas abordagens multidimensional e integral da realidade brasileira; e (ii) na conjuntura global de emergência climática, bem como na constituição da pessoa – no sentido de produção de novas subjetividades com centralidade nos processos de dessubjetivação e de ressubjetivação (MILANEZ, 2021) – e na formação acadêmica

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, A. C. L. *et al.* Blog como ferramenta educacional: contribuições para o processo interdisciplinar de educação em saúde. *Reciis - Rev Eletron Comun Inf Inov Saúde*, v. 12, n. 2, p. 220-231, abr./jun. 2018. Disponível em: <https://www.reciis.icict.fiocruz.br/index.php/reciis/article/view/1301/2209>. Acesso em: 3 mar. 2022.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria nº 971, de 3 de maio de 2006. Aprova a Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares no Sistema Único de Saúde. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 3 maio 2006. Disponível em: [http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2006/prt0971\\_03\\_05\\_2006.html](http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2006/prt0971_03_05_2006.html). Acesso em: 2 dez. 2020.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria nº 849, de 27 de março de 2017. Inclui a Arteterapia, Ayurveda, Biodança, Dança Circular, Meditação, Musicoterapia, Naturopatia Osteopatia, Quiropraxia, Reflexoterapia, Reiki, Shantala, Terapia Comunitária Integrativa e Yoga à Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 27 mar. 2017. Disponível em: [http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2017/prt0849\\_28\\_03\\_2017.html](http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2017/prt0849_28_03_2017.html). Acesso em: 2 dez. 2020.
- BRITO, J. A. *et al.* O blog como ferramenta de aprendizagem colaborativa: uma experiência em um curso de formação técnica. In: Simpósio Brasileiro de Informática na Educação, 20., 2009, Florianópolis. *Anais eletrônicos* [...]. Florianópolis, Sociedade Brasileira de Computação, 2009. Disponível em: [http://www.niee.ufrgs.br/eventos/SBIE/2009/conteudo/artigos/completos/62026\\_1.pdf](http://www.niee.ufrgs.br/eventos/SBIE/2009/conteudo/artigos/completos/62026_1.pdf). Acesso em: 3 mar. 2022.
- CARRINGTON, H. *A filosofia yogui da vida*. São Paulo: Editora Tecnoprint S.A., 1987.
- CERNICCHIARO, A. C. A Terra como corpo: a “economia do cuidado” contra as cinzas do “povo da mercadoria”. *Dossiê - Alea*, v. 1, n. 23, p. 122-138, jan./abr. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1517-106X/2021231122138>. Acesso em: 2 mar. 2022.
- CHIDVILASANANDA, G. *Sadhana do coração*. Rio de Janeiro: Siddha Yoga Dham Brasil, 2000.
- DANOWSKI, D.; VIVEIROS DE CASTRO, E. *Há mundo por vir?* Ensaio sobre os medos e os fins. 2. ed. Florianópolis: Cultura e Barbárie: Instituto Socioambiental, 2017.

- FOUCAULT, M. *História da sexualidade: o cuidado de si*. 10. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- FOUCAULT, M. A ética do cuidado de si como prática de liberdade. In: FOUCAULT, M. *Ditos & Escritos V - Ética, Sexualidade, Política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004. p. 264-287.
- FOUCAULT, M. A hermenêutica do sujeito. Curso dado no Collège de France (1981-1982). 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- KOPENAWA, D.; ALBERT, B. *A queda do céu: palavras de um xamã yanomami*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
- KRENAK, A. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- KRENAK, A. *A vida não é útil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.
- LÉVI-STRAUSS, C. Introdução à obra de Marcel Mauss. In: MAUSS, M. *Sociologia e antropologia*. São Paulo: Cosac & Naify, 2003. p. 11-46.
- MAUSS, M. Ensaio sobre a dádiva. In: MAUSS, M. *Sociologia e antropologia*. Rio de Janeiro: Cosac & Naify, 2003. p. 183-314.
- MERLEAU-PONTY, M. *Résumés de cours*. Collège de France 1952-1960. Paris: Gallimard, 1968.
- MERLEAU-PONTY, M. *Fenomenologia da percepção*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- MILANEZ, N. A noção foucaultiana de dessubjetivação: alicerces, experiências e modos de agir do sujeito. *Revista de Estudos do Discurso, Imagem e Som - Policromias*, v. 6, n. 3, p. 12-39, 2021. Disponível em: <http://hdl.handle.net/20.500.11959/brapci/170142>. Acesso em: 18 nov. 2022.
- MONTEIRO, A. M. L. et al. Espaço de acolhimento do CE/UFPE: cultivando a ética do cuidado no período do isolamento social. In: NAOUAR, O. (org.); ANDRADE, A. D. de (org.). *Enfrentamento à COVID-19: ações da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da UFPE*. v. 3. Recife: Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da UFPE, EdUFPE, 2021. p. 189-217.
- MUKTANANDA, S. *Mistério da mente*. Rio de Janeiro: Siddha Yoga Dham Brasil, 1998.

ROSAS, M. A. *et al.* Profissionais, discentes e docentes de Terapia Ocupacional juntos durante a pandemia de COVID-19. In: NAOUAR, O. (org.); ANDRADE, A. D. de (org.). *Enfrentamento à COVID-19: ações da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da UFPE*. v. 3. Recife: Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da UFPE, EdUFPE, 2021. p. 240-260.

RÖHR, F. *Educação e espiritualidade: contribuições para uma compreensão multidimensional do ser humano, da realidade e da educação*. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

STENGERS, I. *No tempo das catástrofes: resistir à barbárie que se aproxima*. 1. ed. São Paulo: Cosac & Naify, 2015.

ULRICH, C. B.; STRÖHER, M. J.; LA PAZ, N. I. N. de. Mulheres em tempos de pandemia: a cotidianidade, a economia do cuidado e o grito uterino! *Estudos Teológicos*, São Leopoldo, v. 60, n. 2, p. 554-572, mai./ago. 2020. Disponível em: <http://periodicos.est.edu.br/index.php/estudos>. Acesso em 2 mar. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE). *Resolução Nº 16/2019*. Dispõe sobre as atividades de extensão e dá outras providências. Recife, 2019. p. 8.

VIVEIROS DE CASTRO, E. *et al.* *Os mil nomes de Gaia: do Antropoceno à Idade da Terra*. v. 1. Rio de Janeiro: Editora Machado, 2022.

VIVEIROS DE CASTRO, E. *A inconstância da alma selvagem e outros ensaios de antropologia*. São Paulo: Ubu Editora, 2020.

VIVEIROS DE CASTRO, E. Transformação na Antropologia, transformação da Antropologia. *Mana: Estudos em Antropologia Social*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 1, p. 151-171, 2012.

VIVEIROS DE CASTRO, E. Os pronomes cosmológicos e o perspectivismo ameríndio. *Mana: Estudos em Antropologia Social*. Rio de Janeiro, v.2, n.2, p.115-144, 1996.

WALLON, H. *A evolução psicológica da criança*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.



## CAPÍTULO II

# TUTORIA DE RESILIÊNCIA PARA ESTUDANTES E PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO NO ENFRENTAMENTO À PANDEMIA DA COVID-19

Fatima Maria Leite Cruz

Flávia Pereira da Silva

Isabela Amblard

Juliana de Cássia Gomes da Silva

Tamires Diniz Cardona

## 1. INTRODUÇÃO

Durante o período da pandemia da Covid-19, muitas foram as ações desenvolvidas pelas universidades públicas, além de suas habituais atividades de ensino, pesquisa e extensão. Fizeram um esforço coletivo no sentido de mitigar o sofrimento da população dos males decorrentes do coronavírus, contribuíram no enfrentamento das repercussões das perdas por este provocadas e buscaram meios de encarar, de modo mais leve, os fatídicos impactos devastadores que a crise sanitária de grandes proporções provocou na sociedade em geral. Em particular, o Espaço de Acolhimento do Centro de Educação, da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), por meio de uma de suas ações, denominada “Observatório de enfrentamento da pandemia do coronavírus”, desenvolveu uma série de atividades de Tutoria de resiliência, ofertadas à comunidade, via projeto de extensão, devidamente protocolado no SIGProj sob o número 356441.1919.109630.14072020.

Explicitamos, neste capítulo, uma das atividades de extensão do Espaço de Acolhimento do Centro de Educação, desenvolvida no período de isolamento social. Estas atividades foram planejadas e executadas, em caráter de urgência, mediante a situação da pandemia. Integrando esse espaço de trabalho, refletimos no grupo sobre a necessidade de cuidar, de modo emergencial, dos(as) professores(as) e dos(as) estudantes de cursos de graduação e pós-graduação da nossa instituição (UFPE) e, também, de diferentes instituições do estado, pois aqueles(as) estavam se deparando, pela primeira vez, com a situação de ensino e de aprendizado em ensino remoto; além de precisarem lidar com situações de luto e de cuidar de familiares doentes e/ou em recuperação. A preocupação com esse grupo se deu, também, porque seus integrantes precisavam dar continuidade às suas atividades profissionais, mesmo diante do cenário novo, inusitado, estranho e desconhecido; e, ainda, aprender sozinhos a lidar com o medo e a insegurança que a situação de isolamento social e de vulnerabilidade suscitou. -

Integrando a equipe de tutoria de resiliência do Espaço de Acolhimento, as autoras deste capítulo foram impelidas a desenvolver, junto ao público de docentes e discentes, práticas de cuidado e de autocuidado que favorecessem a saúde mental e oxigenasse a busca por qualidade, a despeito da situação devastadora das condições de vida num contexto muito fora da “normalidade” habitual.

Cientes do notável potencial de atuação que o momento requer, lançamos à coordenação do Espaço a proposta de atividades coordenadas pela primeira autora, em parceria com algumas de suas ex-orientandas, egressas de cursos de mestrado e doutorado do Programa de Pós-graduação em Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica – EDUMATEC, atuais professoras da UFPE e outras que atuam como profissionais no quadro de diversas instituições de educação superior e/ou da educação básica do estado de Pernambuco.

Frisamos, inicialmente, que as denominações relativas à noção de cuidado são polissêmicas, porque envolvem tanto as nomeações advindas do senso comum quanto aquelas pertinentes ao conhecimento científico. A terminologia remete às relações do sujeito consigo próprio, com os outros, em processos interativos, e com o mundo que o cerca. Na perspectiva ampliada de cuidado nos apoiamos em Waldow e Borges (2011), que apontam o sentido relacional nas dimensões da integralidade e como condição da existência e preservação da espécie humana e distinguem no cuidado a dimensão existencial relativa ao modo de ser humano, ou seja, o cuidado é constitutivo da humanidade em nós; e a dimensão relacional, cuidado voltado para outro, traz a perspectiva de complementaridade da espécie.

Por sua vez, a resiliência é aqui entendida como a capacidade dos sujeitos de enfrentar dificuldades no seu cotidiano, ser transformado por elas e superá-las, agregando aprendizados àquelas vivências (PINHEIRO, 2004). Nesse sentido, refletir sobre resiliência, qualidade de vida e saúde mental pareceu-nos fundamental frente às dificuldades e desafios vivenciados por ocasião da crise sanitária, tanto no que se refere à vida profissional, quanto pessoal, pois, desta forma, seria possível refletir sobre as demandas enfrentadas frente àquela situação e agregar conhecimentos que fossem replicados em melhorias à saúde mental e qualidade de vida dos(as) participantes, seja a partir das práticas de cuidado de si/entre si e/ou do acolhimento promovido nos/pelos grupos.

Dentre as dificuldades e desafios enfrentados nesses tempos pandêmicos, ressaltamos a necessidade de adequação rápida ao ensino remoto pelos(as) docentes, discentes e outros profissionais de saúde/educação, o que ocasionou a necessidade de: apropriação das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), essenciais à esta modalidade de ensino; adaptação às altas demandas de trabalho e/ou estudo; e adequação do ambiente doméstico/familiar para a realização das atividades profissionais/acadêmicas sem distinção entre espaço público e espaço privado.

A princípio, as tematizações propostas estavam relacionadas aos objetos de estudo desenvolvidos pelas egressas, durante as pesquisas na pós-graduação, de modo que a mediação nas atividades tivesse o rigor e o aprofundamento teórico pertinentes à vigilância epistêmica no trato das questões que pudessem surgir nas ações planejadas.



Além deste projeto proporcionar o processo formativo continuado das egressas, houve, notadamente, a preocupação em articular os temas ofertados às necessidades do público-alvo e às reais situações vividas, por eles(as), nas situações em curso, tais como medo, solidão, adoecimento, e, assim, oferecer uma intervenção efetiva que pudesse proporcionar vitalidade e suporte ao enfrentamento da pandemia.

## **2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS**

### **2.1 Cuidado e resiliência: conceituações e reflexões iniciais**

Cabe destacar, inicialmente, que a relação de cuidado é intrinsecamente humana para preservação da espécie e, ao mesmo tempo, culturalmente diversa, face à pluralidade das interações sociais no movimento permanente de trocas, que sinalizam comportamentos sociais de orientação significativa, atenção e regulação voltados às necessidades humanas nos contextos diversos. Para o desenvolvimento humano, importa-nos compreender que é o adulto cuidador que exerce a função de inserir a criança no contexto particular que a referência e, na dinâmica do cuidado, vai mediando/ensinando, nas práticas cotidianas, os posicionamentos socioculturais, bem como os significados reais e simbólicos que circunscrevem os sujeitos que interagem em dada contextualização e tempo sócio-histórico. Esta experiência de cuidado provoca repercussões subjetivas e simbólicas dos sentidos compartilhados nessa relação (SAULLO; ROSSETTI-FERREIRA; AMORIM, 2013; SOUZA, 2019).

Quanto à resiliência, tem sido estudada pela Psicologia, na perspectiva do desenvolvimento humano, como a capacidade de superar positivamente condições adversas e promover processos interacionais e protetivos aos sujeitos sociais envolvendo aspectos cognitivos, emocionais e socioculturais. O termo resiliência teve origem na Física e se refere à capacidade de uma matéria sofrer impacto e/ou absorver energia sem se deformar, entretanto, diferentemente de um elástico, que volta ao seu estado inicial após ser tensionado, os sujeitos não retomam à uma condição anterior, pois as experiências vividas afetam as suas aprendizagens e o seu desenvolvimento. A resiliência envolve, portanto, superação e adaptação mediante às dificuldades consideradas riscos, bem como a construção de novos caminhos a partir daqueles (YUNES; GARCIA; ALBUQUERQUE, 2007; JUNQUEIRA; DESLANDES, 2003).

Segundo Infante (2001), este movimento e dinâmica interativa envolve o sujeito e seu ambiente social, ajudando-o a superar as adversidades e os riscos objetivos/subjetivos, e favorece a adaptação à sociedade de forma mais fortalecida e com melhor qualidade de vida, conforme a perspectiva ecológica de Bronfenbrenner ([1981]1996), articulando as dimensões individual, familiar, comunitário-social e cultural.

Então, refletir sobre os impactos da pandemia na vida dos sujeitos requer uma avaliação constante de sua saúde e de seus modos de funcionamento frente aos conflitos internos e externos decorrentes desse contexto, pois, como exemplo, temos a adaptação dos(as) docentes e discentes a um novo formato de ensino, o qual, segundo Oliveira e Pereira Júnior (2020), ocasionou em considerável sobrecarga de trabalho para os(as) professores(as), na medida em que a ausência de barreiras físicas e de mobilidade requisitou dedicação em período integral destes para lidar com as demandas laborais, intensificando, portanto, o seu ritmo e produtividade no trabalho.

Se, em período anterior à pandemia, o contexto doméstico era considerado um ambiente privado e dedicado à família e às interações sociais com quem compartilhamos de maior intimidade, no auge do home office, ocasionado pela situação de isolamento social, esse espaço teve o seu status alterado para a dimensão do público, pois, durante o exercício das práticas profissionais e de estudo, o que incluiu reuniões e aulas remotas, as interações familiares continuavam a acontecer e demandar àqueles que estavam, naquele momento, no desempenho de suas funções docentes/discentes. Assim,

Do dia para a noite, as fronteiras entre público e privado foram quebradas, professores/as tiveram suas casas 'invasadas'. Não houve tempo para o aprendizado e reflexão crítica. Sem contar que diferentes desigualdades como por exemplo de gênero, geração e sociais, já existentes, foram escancaradas nesse processo. (SILVA; CAVALCANTI; NASCIMENTO, 2022, p. 123)

Aos sujeitos restou a necessidade de lidar com a nova realidade apresentada, adaptando-se a ela e tentando superar suas consequências devastadoras, tanto no que diz respeito às perdas de entes queridos, quanto aos medos e inseguranças decorrentes do contexto sanitário, político, econômico e social vigente. Nesse processo, o tempo livre dos sujeitos foi alterado, bem como o tempo dedicado ao lazer, aos cuidados de si, de sua saúde e à família também foi prejudicado, o que refletiu diretamente em sua qualidade de vida e saúde mental.

Compreendemos que ser resiliente, portanto, não significa lidar com as adversidades de modo produtivo e saudável, mas tentar manter-se em atividade, numa política de redução de danos, em que seja possível adaptar-se às condições impostas pela realidade, sem sucumbir a elas e, deste modo, poder vislumbrar melhorias à sua trajetória e inserção no cenário atual.

## **2.2 Qualidade de vida e saúde mental: implicações da jornada de trabalho e da pandemia da Covid-19**

Na atualidade, com as múltiplas demandas da vida moderna e sua velocidade, resta, cada vez menos tempo livre aos trabalhadores. Destacamos a teorização de Camargo (1992), por trazer uma concepção integrada em relação ao trabalho, tempo livre e atividades de lazer.

Para o autor, em diversos países, inclusive no Brasil, os trabalhadores tendem a preservar um período relativamente homogêneo de tempo livre, independente das variações de horas trabalhadas, do tempo gasto com o deslocamento nos espaços urbanos e também daquele dedicado às obrigações familiares e aos cuidados pessoais (alimentação, higiene e sono). Tais dados demonstram que o lazer se beneficia da redução da jornada de trabalho, enquanto um direito do trabalhador, conquistado na Constituição de 1988. Muito embora o tempo gasto com outras obrigações e necessidades do cotidiano não permita, para a maioria da população brasileira, a experiência de tempo livre.

Com a pandemia da Covid-19 e mediante a lógica neoliberal já instaurada na sociedade, “a questão da jornada de trabalho sem limites e as dificuldades da separação do tempo de trabalho e de não trabalho foi um dos maiores problemas do trabalho realizado no domicílio” (BIRDI, 2020, p. 192), provocando prejuízos às condições de saúde e bem-estar dos trabalhadores, na medida em que consideramos os riscos ergonômicos relacionados à improvisação do ambiente de trabalho no contexto doméstico e, ainda, a diminuição do tempo de não trabalho, do tempo livre, do tempo do autocuidado e do tempo dedicado ao lazer.

Cabe aqui a ressalva de que no debate atual sobre qualidade de vida, a discussão não é mais pautada em como viver mais, mas em como viver melhor, em um envelhecimento saudável, ou seja, trata-se de uma perspectiva que amplia a condição de saúde da população a outros patamares (NAHAS, 2013) e, para além da ausência de doenças e dos referenciais de longevidade, pensar a saúde é sinônimo de refletir sobre as condições de bem-estar físico, mental e social (OMS, 2015), o que inclui, dentre outros fatores, o desenvolvimento da autonomia e da manutenção das habilidades funcionais dos sujeitos, a realização pessoal e profissional, a qualidade dos processos sócio interativos e as experiências de lazer vivenciadas (AMBLARD, 2017).

A saúde mental, ao nosso ver, ganha especial destaque e relevância nesse contexto em que as referências de desempenho e produtividade são constantemente atualizadas e impostas aos sujeitos enquanto ideais a serem atingidos, submetendo-os às condições de vida cada vez mais extenuantes que requerem ainda mais empenho e tempo para a execução das atividades profissionais/acadêmicas.

### **3. METODOLOGIA**

A proposta da tutoria de resiliência foi construída coletivamente com o grupo de egressas que integram o Grupo de Pesquisa NUFOPE – Núcleo Didático-pedagógico de Formação de Professores, voltado para estudos e pesquisas com fundamentos da Psicologia na Educação e suas contribuições à formação de professores, e vinculadas ao Laboratório Acolher.

As atividades foram desenvolvidas no formato metodológico de rodas de conversa, rodas de diálogo (AFONSO; ABADE, 2015; MÉLLO, R. P. et al., 2007), oficinas e palestras (SPINK; MENEGON; MEDRADO, 2014), com duração de 1 hora e 30 minutos cada, e realizadas na presença da coordenação geral, da mediadora do dia e de uma estagiária de Pedagogia que acompanhou todas as atividades realizadas. As atividades perfizeram um total de 30 horas síncronas com o público participante e 20 horas assíncronas da equipe de planejamento e preparação, entre os meses de agosto e novembro de 2021, com os 60 participantes tendo direito à certificação de atividade de extensão conferida pela Proexc.

### **3.3 Procedimentos metodológicos**

As estratégias pensadas nos procedimentos metodológicos tiveram como referencial, particularmente importantes, a oferta de pontos de reflexão e de estruturação da temática e, ao mesmo tempo, a adoção de recursos que pudessem favorecer o compartilhamento de experiências a respeito do tema em tela. As rodas de diálogo são metodologias participativas adotadas em pesquisas qualitativas com vistas ao desenvolvimento de práticas dialógicas e modos coletivos e compartilhados de pensar determinada temática (AFONSO; ABADE, 2015; MÉLLO, 2007).

Comumente realizadas em ambientes diversos do habitual dos(as) participantes, tais conversas significativas oportunizam o desenvolvimento das pessoas, a partir do relato das experiências de cada um(a). Ou seja, criam-se espaços de aprendizagem coletiva que funcionam como processos de construção de uma caixa de ressonância, pois se constituem a partir das trocas e interlocuções entre os(as) participantes, mediadas por um agente, com potencial para desenvolver reflexões acerca de uma tematização e, ao mesmo tempo, favorecer o exercício de escuta de si próprio e dos outros.

As rodas de conversa, por sua vez, são semelhantes às rodas de diálogo em sua dinamicidade e proposta de intervenção, todavia, têm a perspectiva de serem mais produtivas, porque resultam em encaminhamentos definidos coletivamente na interlocução com os pares e acordados para serem compartilhados no cotidiano das práticas (MÉLLO, 2007). No caso dessa tutoria, os participantes foram oriundos de diferentes instituições, o que, de um lado, poderia intervir na construção dos acordos e, de outro lado, poderia contribuir na tessitura de uma rede de apoio entre os(as) participantes. Com efeito, a situação remota foi inusitada para todos(as), o que poderia enviesar a atividade por ser novidade, tanto para a coordenação e mediadoras, quanto para os(as) participantes, contudo, o fluxo de construção nas duas estratégias fluiu com naturalidade e vigor.

As oficinas, metodologia já clássica nas práticas extensionistas, têm, segundo Spink, Menegon e Medrado (2014), a proposta de formação coletiva de um determinado grupo, com foco em uma

temática específica e configuração enquanto espaço dinâmico de interação de saberes e negociação de sentidos, com potencial para a produção coletiva de conhecimentos e sentidos relacionados aos fenômenos do cotidiano. Por seu turno, as palestras tiveram o objetivo que lhes cabe de ensinar aos participantes aspectos inovadores sobre os temas propostos. No entanto, destacamos que, dada à situação da pandemia e à premente necessidade de escuta dos participantes, planejamos um tempo menor para a exposição dos(as) palestrantes e dedicamos um maior tempo para as perguntas, de modo a movimentar o diálogo aberto acerca das temáticas em pauta.

O planejamento e cronograma das atividades foram divulgados via e-mail e nas redes sociais de docentes e discentes da UFPE, e as inscrições foram realizadas também via e-mail, aberto para este fim. Os candidatos poderiam se inscrever isoladamente em uma atividade ou optar pela inscrição no conjunto das atividades. Para tanto, cada inscrito preenchia um formulário com os dados pessoais e recebia, no seu e-mail, o link de participação. Algumas atividades foram ofertadas em mais de uma sessão, de acordo com a disponibilidade dos mediadores, bem como em função do quantitativo de inscritos naquela modalidade.

Contamos com a participação média de 15 a 20 pessoas em cada evento, de acordo com o quantitativo de vagas disponibilizado na inscrição, e que perfizeram um total de 60 participantes. Todas as atividades foram realizadas via Meet, do aplicativo Google, em espaço do Classroom com endereço do NUFOPE, previamente divulgado aos(às) participantes.

#### **4. DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES**

A primeira atividade desenvolvida foi a Roda de Conversa (MÉLLO, R. P. et al., 2007): Maternidade, vida familiar e acadêmica: é possível conciliar?, mediada pela Profa. Tamires CARDONA, mestre em Psicologia e docente substituta da Universidade Federal do Amazonas – UFAM. A roda de conversa teve como objetivos: 1) escutar e acolher mães universitárias com dificuldades em conciliar os diferentes papéis e demandas da vida cotidiana; e 2) pensar práticas de autocuidado e estratégias para o âmbito familiar e acadêmico que possam fortalecer a mulher, mãe e estudante, no exercício de suas diferentes e importantes funções. Essa atividade foi muito procurada pelo público em geral, além de estudantes-mães, como imaginamos, a princípio. Estudantes de vários cursos de graduação, na situação de mãe/não mães, mostraram-se interessadas na temática.

A questão de gênero e as desigualdades na dinâmica social foi debatida, e as mulheres participantes apresentaram-se, sem reservas, socializando suas experiências com a ausência de equidade e como tais demandas levam, de fato, à exaustão, ao buscarem conciliar, de modo simultâneo, requerimentos tão díspares como a vida acadêmica e a vida doméstica.

A oficina fundamentou as questões históricas relacionadas ao binômio mulher-mãe socialmente construído, bem como conduziu as falas para formas propositivas de enfrentamento da dupla jornada requerida pelas mulheres. Algumas outras tematizações emergiram no debate e foram transversais ao foco da maternidade e do trabalho proposto. Neste caso, as questões de violência doméstica, cobranças estéticas à mulher e a diferenciação da paternidade versus maternidade também foram realçadas pelos(as) participantes, mesmo que não tenham sido aprofundadas, por não serem tema principal da pauta.

A segunda atividade foi a Roda de diálogo: Cuidados e afetos com os mais idosos da sua vida: trocando em miúdos, mediada pela Profa. Flávia Pereira, doutora em Psicologia e docente do curso de Terapia Ocupacional da UFPE. A atividade teve como objetivo compartilhar experiências e demandas de cuidado intergeracional na interação entre os mais jovens e os mais idosos na situação da pandemia. A mediadora iniciou sua exposição expondo acerca da velhice e do envelhecimento na sociedade atual, que nega tais categorias e cultura, no senso comum, a ideia da eterna juventude, do corpo saudável e belo, segundo a estética de idealização apresentada como sinônimo de saúde e que se configura como meta de potência e projeto de vida com produtividade.

A mediadora abordou que o envelhecimento, mesmo sendo um processo natural, universal e irreversível que acontece ao longo da vida, não se dá de modo uniforme, o que nos autoriza a falar em velhices. A forma como cada pessoa envelhece depende das interações estabelecidas com os contextos físico, social, cultural e político e das oportunidades de desenvolvimento provenientes desses contextos por toda a vida. Além disso, as velhices variam segundo as características próprias dos sujeitos, incluindo a família na qual nascem, seu gênero e seu grupo étnico. Quanto mais tempo vivemos, mais diferentes nos tornamos, o que torna a diversidade a marca que distingue a velhice e o envelhecimento.

O diálogo foi continuado com a mediadora discorrendo que o modo como pensamos, sentimos e agimos em relação ao envelhecimento – ao nosso próprio e ao dos outros – pode sugerir como iremos desfrutar da experiência da longevidade. O reconhecimento da longevidade como uma conquista de uma sociedade pode influenciar positivamente a maneira como as pessoas mais idosas são tratadas. Muitos exemplos e experiências com os idosos vieram à tona nesse momento do debate, e a mediadora argumentou que, quando se admite que os idosos exercem múltiplos papéis em suas famílias e comunidades, sejam como cuidadores, voluntários e/ou lideranças comunitárias, as atitudes em relação à velhice podem ser revistas, sobretudo em estratos econômicos médios e inferiores da sociedade, nos quais são as principais fontes de renda das suas famílias, se constituindo, então, como um potente recurso de proteção contra a pobreza.

Relacionando as velhices à situação de isolamento social enfrentada por todos e todas, devido à pandemia da Covid-19, a mediadora reconheceu, junto ao grupo, que essa situação afetou pessoas de todas as idades

de diferentes maneiras, mas, além dos impactos do vírus propriamente dito, algumas das narrativas sobre as diferentes faixas etárias expuseram a existência de um problema de raízes profundas e de longa data: o idadismo, que é a expressão preconceituosa de nos referirmos a alguém baseado na sua idade. Considerado como o grupo mais vulnerável, as pessoas idosas foram afetadas fortemente pela sobreposição dos preconceitos do idadismo, do racismo e do sexismo e sob as marcas da desigualdade social, tensionando ainda mais as relações de cuidado (OPAS, 2022). A esse respeito, outros relatos de participantes amplificaram o rol de experiências no trato com os idosos da família.

Em especial, nessa situação de pandemia, houve a intensificação do contato interpessoal com pessoas idosas que nos revelou o quanto o cuidado é uma condição desafiante, potencializada pelas incertezas e medos partilhados na inédita experiência pandêmica. Partilhamos coletivamente da ideia de que fomos pressionados a enfrentar questões que nós, como sociedade, nos esquivamos a todo custo de, pelo menos, refletir a respeito. Envolvidos que estávamos em uma “cápsula protetora”, que nos acalmava dizendo que velho é o outro, que para nós, os não velhos, continuava a valer a fugacidade ou o culto ao corpo, divulgado pela mídia e referência principal de saúde e de pujança vital, de repente, essa afirmativa não mais traduzia o que estávamos vivendo. Nos demos conta de que a vulnerabilidade, que era atributo explícito dos mais velhos, agora nos tocava a todos, indistintamente.

Então, diante do inesperado e do estranhamento ao novo sentido de normalidade que a pandemia impôs, a cultura do cuidado se apresentou como tarefa inadiável e surgiu como imperiosa necessidade o cuidar de si, do outro, da comunidade e do mundo. Desse modo, a solidariedade intergeracional surgiu como um elemento fundamental em nossos esforços pela reestruturação das nossas vidas em sociedade, incluindo não apenas atravessar a pandemia, mas também sermos protagonistas das nossas próprias velhices e processos de envelhecimento. O grupo foi empoderado no enfrentamento dessa nova forma de convivência, a partir da reestruturação dos nossos cotidianos, de idosos e não - idosos, em situação de isolamento social e na retomada dos papéis ocupacionais no mundo pós - pandemia, em que novas formas de ser e de estar no mundo pudessem ser construídas.

A terceira atividade foi a Palestra: A prática de atividade física e suas implicações nos cuidados à saúde mental, mediada pela Profa. Isabela Amblard, doutora em Psicologia e docente da UFPE, do Departamento de Psicologia, Inclusão e Educação – DPSIE. A atividade teve como objetivo apresentar a atividade física e suas implicações à saúde mental, mediante suas possibilidades de identificação com um estilo de vida saudável, que oportunize aos seus praticantes ganhos diversos nos patamares de qualidade de vida e a identificação da atividade física como prática de cuidado e estratégia de enfrentamento às dificuldades da vida, na medida em que o seu exercício está associado, segundo Weinberg e Gould (2017), às melhorias em níveis de depressão, estresse, ansiedade e outros estados emocionais que geram sofrimento e já vinham se mostrando cada vez mais presentes na realidade social. Para Li et al. (2020), a partir da experiência da pandemia de Covid-19, as condições de saúde mental foram ainda mais agravadas.

As discussões promovidas junto aos(às) participantes da atividade abarcaram reflexões acerca de suas vivências com a atividade física em sua trajetória de vida, bem como das dificuldades decorrentes da pandemia que impossibilitaram a realização de atividades cotidianas no ambiente externo aos seus domicílios e, nesse caso, a prática de atividade física com a função de escape, lazer e/ou promoção de saúde, que também foi impedida pelo isolamento social e pelas medidas de circulação nos espaços públicos e coletivos. Nesse sentido, a realização de atividades físicas no ambiente doméstico e em espaços públicos, ao ar livre, com a flexibilização das medidas restritivas de circulação, mostrou-se enquanto possibilidade de manutenção de um estilo de vida ativo, agregando benefícios à saúde mental e repercussões à construção identitária de seus praticantes, na medida em que eles(as) se reconhecem nestas práticas e nos sentidos positivos atrelados a elas.

O prazer e o sentido de liberdade, apontados pela mediadora como constituintes do processo de identificação com a prática de atividade física (AMBLARD, 2017), foram reconhecidos pelos(as) participantes como fatores fundamentais à continuidade, na prática, de atividades físicas. Para tanto, a mediadora abordou a necessidade de identificar estas atividades que os(as) afetam mais positivamente para que, assim, eles(as) as tornem mais sustentáveis. A prática de modo indiscriminado, sem qualquer identificação com o sujeito que a realiza, proporciona benefícios agudos relativos àquela situação. No entanto, o efeito crônico do exercício ocorre apenas quando temos uma sistematização em termos de frequência e tempo decorrido. Nesse sentido, o grupo ali presente, em sua maioria praticantes de atividade física, refletiu sobre como tal prática tem contribuído no enfrentamento à pandemia e também como tem sido difícil resistir ao sedentarismo e a outros hábitos reconhecidos como não saudáveis nesse período.

A quarta atividade foi a *Oficina: Quando a 'reunião de classe' pode ser prática de cuidado?*, mediada pela Profa. Tamires Cardona e desenvolvida em duas sessões, com públicos distintos, com os objetivos de: 1) abordar com os participantes o que é uma reunião de classe e quando ela pode ser uma prática promotora de cuidado; e 2) construir com os participantes um modelo de reunião de classe que abranja reconhecimentos e elogios, respeite diferenças, use habilidades respeitadas de comunicação e foque em soluções, pensando e ampliando para a especificidade da relação professor - aluno (CRUZ; MONTEIRO; CARVALHO, 2015). Nesta oficina, a mediadora interligou a dinâmica da sala de aula, suas tensões, conflitos e experiências de grupo com a situação inusitada vivida na pandemia.

No momento inicial das oficinas, a mediadora e os participantes dialogaram sobre o que seria uma reunião de classe e se essa reunião poderia ser efetivada entre professor e alunos de forma on-line, com a possibilidade de ser um espaço de escuta, acolhimento e resolução coletiva de problemas.



Assim, após o debate inicial, o grupo passou a executar uma possível estruturação de “reunião de classe on-line”, com atividades de reconhecimento, compartilhamento das diferenças e dificuldades, avaliação e escolha democrática de temas e problemas mais urgentes e planejamento de soluções. Em todas as ações, o foco se voltou para o fortalecimento dos vínculos e a criação de uma rede de apoio nos momentos de incertezas, tais como os vividos durante o período pandêmico.

De maneira lúdica e agradável, a convivência no cotidiano das instituições formativas foi ressignificada enquanto espaço de cuidado entre pares em sua primeira inserção profissional (CARDONA, 2020). Nesta oficina, tivemos, além dos estudantes de cursos de formação de professores e de professores em exercício profissional, a presença de vários estudantes, oriundos de cursos de psicologia interessados na dinâmica do cuidado nas instituições, e de alguns psicólogos atuantes na clínica. É bem verdade que o fato de termos vários subgrupos de uma mesma instituição, por vezes, tornou o debate bem difícil, pois, os participantes traziam experiências que remetiam às questões de interesses particulares desses micro grupos. A tarefa da mediação foi exaustiva na reequilibração da pauta, de modo que as contribuições se direcionassem para o contexto mais ampliado e não apenas da realidade particular para um dado subgrupo.

A quinta atividade foi a Oficina: Inclusão social e educacional: um retrato emergencial de esferas atitudinais no contexto da pandemia da COVID-19, que também ocorreu em duas sessões, com mediação da Profa. Juliana Gomes da Silva, mestre em Educação Matemática e Tecnológica, professora da rede municipal do Ipojuca em salas de atendimento educacional especializado - SAEES - e doutoranda no EDUMATEC-UFPE. A oficina discorreu, inicialmente, acerca do percurso histórico da inclusão, fazendo a interface com os processos de exclusão socialmente construídos (SILVA; CRUZ, 2020). Em seguida, os participantes, em sua maioria estudantes de cursos de diferentes instituições de ensino superior, trouxeram as experiências já vividas com pessoas com deficiência e, coletivamente, foi sendo detalhada a intervenção qualificada para cada modalidade de atendimento especializado.

Os aspectos pedagógicos e os recursos especializados de uma cultura inclusiva, incluindo a que envolve recursos da tecnologia assistiva, foram destaque na discussão em grupo, em especial, os(as) participantes fizeram muitas questões sobre o diagnóstico e como lidar com as famílias na escola diante de algumas limitações dos estudantes. As dúvidas foram acolhidas com muito respeito e, ao mesmo tempo, foram potencializados os modos de vida distintos das pessoas com deficiência, além dos limites já claramente diagnosticados (SILVA; CRUZ, 2020).

## **5. RESULTADOS E AVALIAÇÃO DA PROPOSTA DE TUTORIA DE RESILIÊNCIA**

A avaliação inicial foi que a situação da pandemia da Covid-19 trouxe para a população em geral profundos impactos nas diversas esferas da vida social, notadamente nas áreas da saúde e da educação. Tais repercussões trouxeram amargas heranças para diferentes extratos da sociedade. A despeito da situação vivida, podemos afirmar que a proposta de extensão da Tutoria de resiliência foi de extrema positividade à situação da população naquele momento, pois, a partir dela, foi possível refletir acerca das diversas temáticas abordadas, assim como promover um espaço de acolhimento no qual os sujeitos, no reconhecimento com os outros pertencentes àqueles grupos, tiveram a oportunidade de partilhar suas experiências, ouvir as de outrem e aprender novas formas de enfrentamento às adversidades impostas pelo cotidiano e, mais especificamente, pelo contexto pandêmico que tanto propiciou vivências solitárias.

Houve aderência quantitativa significativa, considerando-se a situação de pandemia e as condições de frágil acesso à modalidade remota na realização das atividades. Tivemos, ainda, como indicador de positividade, a participação de estudantes de cursos de graduação de outras instituições educacionais, além da UFPE, contamos com a participação de estudantes da pós-graduação da UFPE; além da participação de profissionais da psicologia e da educação interessados nas temáticas propostas.

## **6. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Buscamos, neste capítulo, trazer a público a contribuição de uma das atividades desenvolvidas na Tutoria de resiliência do espaço de acolhimento do Centro de Educação no enfrentamento à pandemia da Covid-19. Faz-se pertinente salientar que entendemos que a situação da pandemia é excepcional, em todos os âmbitos da vida social, e nos impeliu a realizar ações extensionistas que fossem suporte e apoio à comunidade, no sentido de que os diferentes atores sociais pudessem se fortalecer diante de tão inesperada situação e, sobretudo, que aprendessem a lidar com algumas das repercussões da grave crise sanitária em curso.

Com esse direcionamento, todo o planejamento do Espaço de Acolhimento voltou-se às ações de cuidado e resiliência, com vistas à saúde mental e qualidade de vida dos grupos que buscavam apoio em um momento tão conturbado. Na perspectiva da saúde integral, o foco no cuidado de si e do outro representou a tônica do trabalho que serviu com vitalidade mobilizadora às distintas experiências de compartilhamento e empoderamento no coletivo.

Claro está que, através de metodologias ativas e dialogais, tais como: rodas de conversa, rodas de diálogo, oficinas e palestras, debatemos com os participantes temáticas que pudessem contribuir para a difícil travessia dos tempos pandêmicos.

As estratégias versaram sobre algumas das situações vividas na experiência do isolamento social e, de algum modo, priorizaram a escuta dos participantes, assim como procurou-se fundamentar cada temática com recortes teóricos relativos ao ponto em tela. Inclusão, envelhecimento, grupos de trabalho, maternidade, saúde mental e qualidade de vida foram algumas dessas tematizações que oportunizaram a escuta e o debate coletivo e propositivo de questões suscitadas pelo trabalho realizado.

Podemos dizer, em uma análise crítica conclusiva, que a intervenção das atividades da Tutoria de resiliência foi pedagógica, no sentido estrito da ação mediada com um fim de aprendizado, porém, foi também uma intervenção socioafetiva, na especial atenção que lançamos ao potencial de reflexão e acolhimento ao medo, à solidão e ao adoecimento relatados pelos participantes nas diversas atividades. Na realidade, a abrangência de cada situação e experiência, aqui relatada, com toda certeza, não se esgotou nas atividades desenvolvidas. Dito de outra forma, tal iniciativa parece-nos ser o ponto de partida para construção de outras estratégias coletivas de enfrentamento de situações adversas e de risco e, da mesma maneira, o fortalecimento de práticas coletivas diante do novo mundo pós - pandêmico que se avizinha.

## REFERÊNCIAS

AFONSO, M. L.; ABADE, F. L. *Para reinventar as rodas: rodas de conversa em direitos humanos*. Belo Horizonte: RECIMAM, 2015.

AMBLARD, I. *“Sobre ser livre, louco e viciado”*: processos identitários e representações sociais de corredores de rua. Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017.

BIRDI, M. A. Teletrabalho em tempos de pandemia e condições objetivas que desafiam a classe trabalhadora. In: OLIVEIRA, D. A. (org.); POCHMANN, M. (org.). *A devastação do trabalho: a classe do labor na crise da pandemia*. Brasília: Gráfica e Editora Positiva, 2020. p. 173-205.

BRONFENBRENNER, U. *A ecologia do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed, [1981]1996.

CAMARGO, L. O. L. *O que é lazer*. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1992.

CARDONA, T. D. *Sentidos de cuidado por educadores/cuidadores de crianças acolhidas institucionalmente*. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2020.

CRUZ, F.; MONTEIRO, C.; CARVALHO, C. *Interação professor-aluno e a avaliação da aprendizagem em cursos de licenciatura*. In: CARVALHO, C. (org.); CONBOY, J. (org.). *Feedback, identidade, trajetórias escolares: dinâmicas e consequências*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2015. p. 355-373.

INFANTE, F. *Five open questions to resilience: a review of recent literature*. La Haya: Fundación Bernard van Leer, 2001.

JUNQUEIRA, M. F. P. S.; DESLANDES, S. F. Resiliência e maus tratos à criança. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v.19, n.1, p.227-235, jan./fev. 2003.

LI, S.; WANG, Y.; XUE, J.; ZHAO, N.; ZHU, T. The impact of COVID-19 epidemic declaration on psychological consequences: a study on active weibo users. *Int. J. Environ. Res. Public Health*, v. 17, n. 6, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.3390/ijerph17062032>. Acesso em: 22 set. 2020.

MÉLLO, R. P. et al. Construcionismo, práticas discursivas e possibilidades de pesquisa. *Psicologia e Sociedade*, v.19, n.3, p.26-32, 2007.

NAHAS, M. V. *Atividade física, saúde e qualidade de vida: conceitos e sugestões para um estilo de vida ativo*. 6. ed. Londrina: Midiograf, 2013.

OLIVEIRA, D. A.; PEREIRA JÚNIOR, E. Desafios para ensinar em tempos de pandemia: as condições de trabalho docente. In: OLIVEIRA, D. A. (org.); POCHMANN, M. (org.). *A devastação do trabalho: a classe do labor na crise da pandemia*. Brasília: Gráfica e Editora Positiva: 2020. p. 207-228.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE (OMS). *Constituição da Organização Mundial de Saúde (OMS/WHO, 1946)*. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/OMS-Organiza%C3%A7%C3%A3o-Mundial-da-Sa%C3%BAde/constituicao-da-organizacao-mundial-da-saude-omswho.html>. Acesso em: 27 out. 2016.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE (OPAS). *Relatório mundial sobre o idadismo*. Washington, D. C.: Organização Pan-Americana da Saúde, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.37774/9789275724453>. Acesso em: 16 mai. 2022.

PINHEIRO, D. P. N. A resiliência em discussão. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 9, n. 1, p. 67-75, 2004.

SAULLO, R. F. M.; ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; AMORIM, K. S. Cuidando ou tomando cuidado? Agressividade, mediação e constituição do sujeito - um estudo de caso sobre um bebê mordedor em creche. *Pro-Posições*, v. 24, n. 3, p. 81-98, 2013.

SILVA, D. M.; CAVALCANTI, D.; NASCIMENTO, F. S. “A internet travou, a aula caiu”: educação e tecnologia em tempos pandêmicos. In: MELO, M. A. V.; TORRES, M. E. S. (orgs.). *100 anos de Paulo Freire... da leitura de mundo à emancipação dos povos*. v. 2. Recife: Centro Paulo Freire - Estudos e Pesquisas, 2022. p. 120-131.

SILVA, J. C.; CRUZ, F. M. L. Ensino de matemática nas salas de atendimento educacional especializado: de qual inclusão falam os professores em Pernambuco? *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, v. 17, n. 51, p. 352-373, 2020.

SOUZA, C. *A experiência do cuidado em um serviço de acolhimento institucional*. Curitiba: CRV, 2019.

SPINK, M. J.; MENEGON, V. M.; MEDRADO, B. Oficinas como estratégia de pesquisas: articulações teórico-metodológicas e aplicações ético-políticas. *Psicologia & Sociedade*, v. 26, n. 1, p. 32-43, 2014.

YUNES, M. A. M.; GARCIA, N. M.; ALBUQUERQUE, B. M. Monoparentalidade, pobreza e resiliência: entre as crenças dos profissionais e as possibilidades da convivência familiar. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 20, n. 3, p. 444-453, 2007.

WALDOW, V. R.; BORGES, R. F. Cuidar e humanizar: relações e significados. *Acta Paulista de Enfermagem*, v. 24, n. 3, p. 414-418, 2011.

WEINBERG, R. S.; GOULD, D. *Fundamentos da psicologia do esporte e do exercício*. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 2017.



# CAPÍTULO III

# A CONTRIBUIÇÃO DOS CONTOS LITERÁRIOS NAS REFLEXÕES SOBRE AS DESIGUALDADES SOCIAIS

Ana Carolina Malheiros de Souza da Silva

Angelita Danielle Gouveia da Silva

Helen Leonardo da Silva

Jaileila de Araújo Menezes

Roseane Amorim da Silva

## 1. INTRODUÇÃO

As máculas da colonização estão expostas e as desigualdades sociais, diante da pandemia da Covid-19, estão escancaradas. Apesar de tal cenário, há, nas esferas de poder, quem insista em negar, menosprezar e apresentar soluções mágicas, ações que se constituem como um projeto político de extermínio dos ainda mais vulneráveis diante da crise atual (SILVA; GONÇALVES, 2020).

Acreditamos que a linguagem literária é um dos caminhos que permitem vislumbrar outros mundos possíveis e metamorfosear outro modo de lidar com as feridas da colonização – não para afastá-las, mas enfrentá-las e ir além delas (MENEZES et al., 2020). Nessa direção, construímos, no contexto da pandemia, o projeto Cada Semana Conta uma História, semente da qual germina a análise que buscamos realizar no presente capítulo. O projeto foi pensado como um meio de diminuir as distâncias, provocadas pelo distanciamento físico da pandemia do novo coronavírus, entre estudantes universitários, profissionais e demais pessoas que constituem a comunidade acadêmica.

Ancoradas no princípio do “Bem Viver”, conceito que desenha tudo que é ser vivo em redes, em laços, em comunicação com a natureza (TAKUÁ, 2018 apud MENEZES et al., 2020), realizamos o projeto intitulado Cada Semana conta uma História. Neste, recebemos histórias videogravadas e compartilhamos via Instagram, articulando os campos da literatura e da saúde mental. Entendemos a contação de histórias como ferramenta de tecnologia leve em saúde mental, alicerçada na concepção ampliada e que não se insere somente no campo interventivo de patologias, como compreendido pela Organização Mundial da Saúde (MENEZES et al., 2020).

O Bem Viver mostra-se como um caminho e horizonte para desconstruir a matriz colonial que nega a diversidade cultural e política. A proposta dele faz uma crítica ao Estado monocultural, à deterioração

da qualidade de vida materializada em crises econômicas e ambientais, ao capitalismo desenfreado, à perda de soberania em todos os âmbitos, à marginalização, à descriminalização, à pobreza e às deploráveis condições de vida da maioria da população (ACOSTA, 2016). Em prol de um bem coletivo, da saúde física e mental é preciso construir um pacto civilizatório em que sejam considerados, de modo igualitário, a população negra, indígena e demais minorias.

A pobreza e as diferentes formas de manifestação da violência do racismo (KILOMBA, 2019), que ameaçam e exterminam pessoas negras diária e sistematicamente, são tematizadas em algumas das histórias que recebemos no projeto. Entre estas, estão as escritas por Conceição Evaristo. A literatura da escritora ergue-se frente ao imperativo ético, estético e político de resistência: “a gente combinamos de não morrer!” (EVARISTO, 2014, p. 99).

Pudemos refletir também sobre processos de colonização na sociedade e formas de enfrentar a morte, a exemplo do que é narrado no conto intitulado O dia em que a morte sambou, que discutimos no presente capítulo.

Como parte do projeto, buscamos construir o estado da arte (SILVA; MENEZES, 2020) das pesquisas sobre psicologia e contos literários, a fim de que pudéssemos construir diálogos com as histórias que são contadas e postadas no perfil do Instagram<sup>3</sup>. A seguir, apresentamos como foi realizada essa proposta.

## 2. METODOLOGIA

Para a construção do estado da arte das pesquisas sobre psicologia e contos literários, conforme referimos na introdução, fizemos uma busca na Biblioteca Nacional Digital de Teses e Dissertações – BDTD, usando os descritores *Psicologia* e *contos literários*, com demarcação de tempo, considerando os últimos 10 anos (2010-2020). Dessa forma, localizamos 57 produções, sendo 19 teses e 38 dissertações. Ao fazermos uma análise do material, encontramos uma dissertação em língua inglesa, do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS; além de uma dissertação que foi cadastrada duas vezes no sistema. Sendo assim, localizamos 19 teses e 36 dissertações em língua portuguesa. Destas, na área da Psicologia, foram identificadas duas teses e uma dissertação.

No presente capítulo, apresentamos alguns dos resultados do estado da arte e escolhemos algumas das histórias para dialogar com ele, sobretudo, com as teses e a dissertação construídas na Psicologia, área na qual nos localizamos. Para o diálogo, fizemos uso também de outros materiais: livros e artigos.

---

<sup>3</sup> Disponível em: @conta.lhistoria.



As histórias escolhidas foram dois contos de autoria de Conceição Evaristo, ambos da obra *Olhos D'água*: o conto *Ayoluwa*, a alegria do nosso povo e o conto que carrega o mesmo título do livro, *Olhos D'água*, os quais foram contados por uma estudante da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) e por uma docente da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), respectivamente.

O terceiro conto analisado foi o conto intitulado *O dia em que a morte sambou*, do escritor Habib Zahra, ilustrado por Valeria Rey Soto. A partir destas histórias, buscamos refletir sobre as desigualdades sociais e a relação homem-natureza-sociedade. A seguir, apresentamos três tópicos com nossas reflexões e diálogos: o primeiro, sobre a psicologia e os contos literários na produção científica; o segundo, sobre desigualdades sociais nos contos *Olhos d'água* e *Ayoluwa*, a alegria do nosso povo; e o terceiro, sobre a relação homem-natureza-sociedade no conto *O dia em que a morte sambou*.

### 3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

#### 3.1 Psicologia e contos literários na produção científica

Na busca que realizamos na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD, observamos uma predominância das publicações na área de Linguística, Letras e Artes, com 16 produções, seguida pela área Letras, com 11 produções. Na área da Psicologia, campo do saber no qual nos localizamos, encontramos três produções. Sendo uma produção no Programa de Pós-graduação em Psicologia Clínica, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; uma produção no Programa em Psicologia, da Universidade Federal de Santa Catarina; e uma produção no Programa em Psicologia Social, da Universidade de São Paulo, a saber: uma tese intitulada *De contos a depoimentos: memórias de escritoras negras brasileiras e moçambicanas* (2018), de autoria de Ianá Pereira. Nesta tese, quatro obras literárias foram analisadas, quais sejam: *As andorinhas* (Paulina Chiziane), *Insubmissas Lágrimas de Mulheres* (Conceição Evaristo), *Malungos e Milongas* (Esmeralda Ribeiro) e *Ninguém matou Suhura* (Lília Mompilé); além de entrevistas com as quatro autoras. O objetivo foi discutir o contexto político, cultural e histórico das tramas, bem como os temas: pobreza, condição dos negros, subordinação das mulheres, racismo, sexismo, entre outros.

No Programa em Psicologia Clínica, por sua vez, encontramos uma tese, intitulada *Pontos obscuros da retina: feminino em loucuras passionais* (2013), de autoria de Iza Maria de Oliveira. Nesta tese, o objetivo foi analisar as loucuras passionais e a recusa do feminino no materno. Para isso, analisou-se a história clínica de Rosa e o conto *O homem da areia*, de E. T. A. Hoffmann. Buscou-se ainda desenvolver o conceito de loucura passional. E tanto no caso clínico, quanto no conto foram identificadas psicopatologias para a discussão da loucura.

No Programa de Pós-graduação em Psicologia da UFSC, encontramos uma dissertação, intitulada *A feminilidade e sua relação com o desamparo em Tchou e Retratos de Carolina de Lygia Bojunga* (2014), de autoria de Marilene Wittitz. O objetivo foi produzir enlaces entre psicanálise e literatura abordando a feminilidade em sua relação com o desamparo, a partir dos pressupostos teóricos Freud lacanianos, na perspectiva enfocada por Joel Birman, que considera a feminilidade como “revelação do que existe de erógeno no desamparo, sua face positiva e criativa”. Realizou-se a análise de duas obras de Lygia Bojunga, *Tchau* (1984) e *Retratos de Carolina* (2002), na intenção de buscar nos textos literários escolhidos uma interlocução entre a escrita da autora e os pressupostos psicanalíticos. Ou seja, verificar o que Lygia Bojunga nos ensina sobre a feminilidade e sua relação com o desamparo por intermédio da transformação de suas narrativas e do artifício da palavra escrita.

Em relação às instituições, o maior quantitativo de produções foi localizado na UNESP (15 produções), seguida pela UFG (oito produções) e pela UNB (seis produções), conforme pode ser visto abaixo. A maioria das instituições são universidades públicas, mas sabemos que muitas instituições privadas não são registradas nessa base de dados.

A maioria das produções são de autoras (32) e autores (23), o que nos leva a refletir sobre esse interesse maior do sexo feminino nesse tipo de produção científica. Alguns dos assuntos abordados nas produções foram: a relação entre literatura, educação e psicanálise; análise do suicídio através de contos da literatura; escolarização dos contos de fada; memória, identidade e história em romances; a ideia de espaço na literatura e a complexidade da vida humana; memórias de escritoras negras brasileiras e moçambicanas; análise crítica dos contos de famílias felizes; personagem feminina em contos; relacionamentos entre homens e mulheres, entre outros.

### **3.2 Desigualdades sociais nos contos *Olhos d’água* e *Ayoluwa, a alegria do nosso povo***

Uma das contações postadas no Instagram foi o conto intitulado *Olhos d’água*, de autoria de uma mulher negra, Conceição Evaristo, importante escritora na luta pela afirmação da identidade negra no país, que, através da literatura, aborda o cotidiano da população afro-brasileira periférica. Ela se posiciona em seus textos, tanto literários quanto críticos, na busca por visibilizar as discriminações e violências sofridas pelos(as) negros(as). Sua história pessoal converge com sua postura literária: os caminhos trilhados por Conceição até se tornar escritora são marcados por muitas dificuldades e lutas.

Nascida em uma favela da Zona Sul de Belo Horizonte, Conceição trabalhou durante anos como empregada doméstica. Depois, fez graduação e pós-graduação em Letras, no Rio de Janeiro.

Conta a autora, em depoimento realizado no “I Colóquio de Escritoras Mineiras”, que a palavra era a única matéria que corria em abundância entre as bocas dos seus parentes durante a sua infância (DUARTE, 2010), enquanto o acesso aos livros estava condicionado às concessões dos descartes dos ricos para quem sua mãe e tias trabalhavam. Na trajetória de Conceição, se a fome insistia em existir, existia, também, a literatura para distrair a fome. E quando havia dor, existiam as histórias transmitidas oralmente para envolver e enganar a dor.

Como parte do projeto sobre contação de histórias, construímos o estado da arte sobre Psicologia e contos literários, conforme descrito na metodologia, e localizamos a tese de Ianá Pereira (2018), que buscou aproximar a ficção literária e o depoimento das escritoras, com o intuito de discutir sobre o contexto político, cultural e histórico das tramas e a condição de subordinação das mulheres negras escritoras. Nesse sentido, a tese apresenta um olhar atento e preocupado com escritas que, implicadas, são marcadas por corpos que estão inscritos em realidades sociais estruturantes de subjetividades. Ianá, como parte do seu estudo, entrevistou Conceição Evaristo, que falou sobre a sua história de vida:

Uma coisa que eu tenho pensado muito é no relato dessa história de pobreza. Porque todos os textos, tudo que vai se dizer ao meu respeito, [...] se diz assim: nascida numa família pobre. Eu tenho até dito que a minha família não era pobre, a gente conheceu realmente a miséria [...]. Eu quero marcar também a diferença, quando sou eu dizendo da minha pobreza, e como no dia de hoje, esse contar, pra mim, tem um certo sentido de vingança, mesmo: sobrevivi para contar essa pobreza. Que eu tenho achado que é diferente quando os outros apontam. E apontam: ‘olha lá, foi pobre’. Eu acho que, quando estão me apontando, eu vejo uma certa comiseração. Uma certa pena. Ou então assim: ‘viu uma história de superação’. Eu sei o que é superação. (PEREIRA, 2018, p. 107-108)

Com essa narrativa de Conceição, podemos perceber que ela chama a atenção para o fato de que só sabe falar da pobreza, da fome, da miséria quem vive essa situação todos os dias ou quem a vivenciou. Os demais, por mais que acreditem que entendem, não compreendem o que verdadeiramente significa, como também não sabem o que significa sair da condição de miserabilidade para as pessoas que através de muita resistência conseguiram. Foram muitos os sistemas de opressão que Conceição precisou resistir para mudar a sua condição e que continua enfrentando, pois, sendo mulher negra, as opressões de gênero e raça estão presentes no seu cotidiano.

Consideramos importante revisitar o conto *Olhos d’água*, em um momento em que o racismo está tão escancarado, mas que muitos insistem em não ver (SANTOS *et al.*, 2020). No conto, Conceição aborda a pobreza e a violência que ameaçam e matam a vida de pessoas negras. A personagem se vê angustiada com a indagação: “de que cor eram os olhos de minha mãe?”. Em princípio, parece uma pergunta simples, mas, ao caminarmos com a escritora, percebemos que não lembrar a cor dos olhos da mãe remete a tudo que ela viveu: uma infância e adolescência não desfrutadas e as dificuldades devido à miséria extrema e à pobreza.

Antônio Candido (1972, p. 53) nos lembra que “a arte, e, portanto, a literatura, é uma transposição do real para o ilusório por meio de uma estilização formal da linguagem, que propõe um tipo arbitrário de ordem para as coisas, os seres, os sentimentos”. E é isso que vemos nesse conto, essa transposição do real em vários momentos:

Lembro-me de que muitas vezes, quando a mãe cozinhava, da panela subia cheiro algum. Era como se cozinhasse, ali, apenas o nosso desesperado desejo de alimento. As labaredas, sob a água solitária que fervia na panela cheia de fome, pareciam desabrochar do vazio do nosso estômago, ignorando nossas bocas infantis em que as línguas brincavam a salivar sonho de comida. (EVARISTO, 2019, p. 16)

Não lembrar a cor dos olhos da mãe, embora esta fosse muito carinhosa e cuidadosa, remetia à personagem as memórias da fome que assolava a sua vida e das suas irmãs, fome que continua a matar milhares de pessoas, sobretudo negras, no Brasil. A fome, a desnutrição, a falta de micronutrientes têm maior impacto sobre as pessoas com baixa renda, mulheres, povos indígenas, população negra e famílias rurais na América Latina e no Caribe (OPAS, 2018).

Costa (2020, p. 282), em estudo recente sobre a acentuação das desigualdades sociais durante a pandemia, ressalta: “as pessoas de cor preta são as maiores vítimas de desocupação. Um problema histórico que persiste, comprovando a existência do racismo como expediente na manutenção das assimetrias sociais”. Muitos, sobretudo as mulheres, trabalham na informalidade, no trabalho doméstico, o qual se caracteriza por baixos salários e proteção social.

O trabalho doméstico é algo que sempre foi delegado, principalmente, às mulheres negras, uma consequência do período da escravidão. Raça, classe e gênero são sistemas que produzem opressão e desigualdades nesse âmbito e podemos observar que muitas dessas mulheres exercem esta função sem a garantia dos direitos trabalhistas (QUIXADÀ; MENEZES; MOREIRA, 2022). Com o cenário da pandemia, são muitas as mulheres que foram demitidas, das casas em que trabalhavam, sem direitos; outras, continuaram trabalhando sem o mínimo para se proteger do vírus que já matou milhões de pessoas no mundo. No conto, a narradora relata o trabalho pesado da sua mãe na casa de outras mulheres:

Um dia, brincando de pentear boneca, alegria que a mãe nos dava quando, deixando por uns momentos o lava-lava, o passa-passa das roupagens alheias e se tornava uma grande boneca negra para as filhas, descobrimos uma bolinha escondida no couro cabeludo dela. Pensamos que fosse carrapato. [...] a mãe e nós rimos e rimos do nosso engano. (EVARISTO, 2019, p. 16)

Em meio a tanto sofrimento, a personagem nos lembra o quanto a arte, a música e a dança são potentes instrumentos no auxílio de momentos difíceis: “cantávamos, dançávamos, corríamos. [...] E a nossa fome se distraía” (EVARISTO, 2019, p. 17). Esse poder da arte para auxiliar-nos a lidar com situações difíceis foi visto também na tese de Iza Oliveira (2013), que identificamos no estado da arte, mencionado anteriormente. Neste estudo, é feita uma relação entre o caso Clínico de Rosa e o conto O homem da areia, de E. T. A. Hoffmann.

A autora, em suas análises, afirma: “a literatura, mais propriamente o lugar de leitora de romances, proporcionou àquela mulher [Rosa] uma sustentação na saída de sua loucura, mesmo que sob a forma de suplência a seus sofrimentos passionais” (OLIVEIRA, 2013, p. 44).

A personagem de Conceição também nos fala sobre partidas. Partir não significa esquecer, quando se é necessário partir para sobreviver, pois, mesmo distante, “reconhecia a importância dela [da mãe] na minha vida, não só dela, mas de minhas tias e todas as mulheres de minha família” (EVARISTO, 2019, p. 18). A força ancestral é forte, é estruturadora e imbatível. Depois de anos, a personagem retorna para a sua cidade de origem e descobre que a cor dos olhos da sua mãe são a cor dos olhos d’água: “águas de Mamãe Oxum! Rios calmos, mas profundos e enganosos, para quem contempla a vida apenas pela superfície. Sim, águas de Mamãe Oxum” (EVARISTO, 2019, p. 18-19). Pereira e Lisboa (2019, p. 165), ao analisarem o conto, afirmam: “as mesmas águas que simbolizam o pranto e a tristeza indicam, também, a renovação e o constante devir”.

Conceição busca mostrar, através de Olhos d’água, que a luta da população negra pela sobrevivência é diária, que as consequências do racismo são fortes. De acordo com Pereira e Lisboa (2019, p. 165),

[...] o corpo que Conceição Evaristo representa em sua obra é fonte de denúncia e reveste-se de força política no combate à opressão, na medida em que provoca acirradas reflexões sobre a condição da mulher negra e pobre que, ao longo da história, foi privada do acesso à possibilidade de ascensão social.

É necessário decolonizar as perspectivas hegemônicas eurocentradas, especialmente aquelas que utilizam a classificação social e racial e que reiteram as opressões postas, há séculos, na sociedade. No conto, podemos ver as desigualdades de gênero, classe e raça operando na vida das mulheres, produzindo violências diversas, negando o direito à sobrevivência, à dignidade, algo que sabemos que é presente na vida de tantas outras mulheres reais.

Outro conto de Conceição Evaristo recebido no projeto foi Ayoluwa, a alegria do nosso povo, que retrata a vivência de um povoado que sente seus dias impotentes, rasos e sem sentido. Mesmo a relação com os elementos da natureza fora afetada, atravessada por uma ausência de vigor, na qual tudo parecia minguar: “e então deu de faltar tudo: mãos para o trabalho, alimentos, água, matéria para os nossos pensamentos e sonhos, palavras para as nossas bocas, cantos para as nossas vozes, movimento, dança, desejos para os nossos corpos” (EVARISTO, 2014, p. 111-112).

O momento de crise política e sanitária que estamos vivendo, afetados(as) pelo sucateamento das políticas públicas sociais e de saúde, representadas pela Emenda Constitucional n° 95/2016, e os agravos das decisões econômicas do governo atual (WERNECK; CARVALHO, 2020), a falta descrita no conto de Conceição parece descrever esta nossa realidade, na qual as populações mais vulneráveis sofrem diante da escassez de esperança para alegrar os dias e para mobilizar à luta por manutenção da própria vida e dos direitos sociais.

Fora da ficção, na nossa realidade, o projeto de ganância e exploração tem atentado contra as formas de vida da natureza, além da humana, causando desequilíbrio. A asfixia, além da causada pelo novo coronavírus, pode nos afetar pela fumaça das queimadas do bioma brasileiro pantanal, intensificadas entre julho e agosto deste ano (BASSO, 2020), provocando perdas irreparáveis.

Conceição Evaristo narra o conto em primeira pessoa, uma marca sobre a qual Tássia do Nascimento (2009), citando a pesquisadora Zilá Bernd (1988), ao analisar esse mesmo conto, estabelece reflexões sobre a identidade negra e a sua representação estereotipada, reproduzida em muitas obras da literatura canônica. Em contraposição, ao erguer-se uma escrita como a de Conceição, uma mulher negra que se faz também vivente dos acontecimentos da narrativa literária que escreve, rompe com a perspectiva hegemônica que marca as pessoas negras em lugar de inferioridade. Este sentido, que anuncia uma escrita que busca se aproximar do leitor, é também observado na análise realizada na dissertação, encontrada em nossa busca do estado da arte, defendida por Marilene Wittitz (2014). Em sua dissertação, Marilene investiga questões sobre a feminilidade e sua relação com o desamparo nas obras Tchau e Retratos de Carolina de Lygia Bojunga. A autora destaca que a marca ficcional nos escritos de Bojunga podem ser verificadas até 1987. Depois, “Lygia passou a buscar intimidade com o leitor, apresenta-se para ele, interagindo a partir de sua própria relação com o livro, marcando seus textos com uma presença autobiográfica” (WITTITZ, 2014, p. 116). Em Ayoluwa, a alegria do nosso povo, também é possível observar uma presença da autora que é também narradora na e da realidade ficcional que escreve.

No conto de Conceição, a narradora descreve como a vida era consumida pela ausência de sentido e como as mulheres e os homens mais experientes chamavam pela morte e dela recebiam visita. Partiam um(a) a um(a) e isto parecia enfraquecer, ainda mais, a comunidade, pois era como se levassem – sendo eles mesmos os aspectos imprescindíveis ao Bem Viver coletivo – o que carregavam no significado dos seus nomes: “dentre eles, me lembro de vô Moyo, o que trazia boa saúde, tio Masud, o afortunado, o velho Abede, o homem abençoado, e outros e outros” (EVARISTO, 2014, p. 112).

A narradora do conto relata que tudo em volta perdia vitalidade. A vida não se materializava nem no nascimento de crianças, e as parteiras esmoreciam sem viver daquilo que lhes fazia sentido. Até que a notícia do nascimento de uma criança impulsionou o resgate à força ancestral e direcionou a comunidade à esperança da fertilidade criadora. Foi Bamidele, “a esperança”, a mulher que plantou no povo a vida que no seu ventre germinava: Ayoluwa, “a alegria do povo”, nasceria em cada ser vivo do povoado.

Apesar dos muitos desafios enfrentados pela comunidade e que apenas o nascimento de Ayoluwa não resolveria, o grito que confirmou a chegada do corpo em vida da menina à comunidade fez resgatar o ponto no qual eram tecidos os fios de resistência daquele povo.

Na contramão dos discursos messiânicos dos nossos tempos, em que a realidade é amarga e muitos tentam apresentar soluções simplistas e infundadas para “salvar as pessoas” (SILVA; GONÇALVES, 2020), no conto, a narradora é precisa sobre o significado da chegada de Ayoluwa: “[...] ela veio não com a promessa da salvação, mas também não veio para morrer na cruz” (EVARISTO, 2014, p. 114). Nessa direção, com a vida novamente se fazendo vital, a comunidade se fortificou, abrindo frestas que criam e recriam para esperar suas (r)existências.

### **3.3 A relação humano-natureza-sociedade no conto O dia em que a morte sambou**

Refletir sobre a relação do humano com a natureza no contexto contemporâneo é, antes de qualquer coisa, evocar a importância de colocar na pauta os impactos do projeto de Modernidade para a teia da relação humano-natureza. A máxima cartesiana do “Cogito ergo sum” tem, como efeito de discurso, a ideia de que existe uma supremacia dos humanos sobre as demais formas de vida, já que esse paradigma elege a razão instrumentalizada como modo legítimo e universal de pensar. Segundo Castro-Gómez e Grosfoguel (2007), uma “hybris do ponto zero”, que coloca o Ocidente em um lugar privilegiado, um estágio superior de desenvolvimento – social, tecnológico, cultural, cognitivo – aos demais lugares do globo. Este projeto moderno também conta com a mão devastadora do capitalismo, que reduz as relações do humano com a natureza ao circuito trabalho-compra-venda, sob a lógica da exploração e opressão dos corpos subalternizados e da natureza.

Em países colonizados, como é o caso do Brasil, as características modernas, como a menor racionalidade denotada pela universalização de um saber em detrimento de outros e o propósito econômico capitalista, aparecem no projeto de colonialidade, forjando subjetividades cindidas e reforçando processos de exclusão e subalternização. O branco colonizador, detentor do saber absoluto, goza do privilégio de nomear, valorar e segregar. Daí entende-se que a colonialidade é caracterizada como a marca do processo de colonização, que sobrevive nos âmbitos do poder (QUIJANO, 2005), do saber (MIGNOLO, 2002) e do ser (MALDONADO-TORRES, 2008), mesmo após a derrocada das antigas administrações coloniais instituídas.

Estas seriam as marcas do sistema mundo-moderno-colonizado que se firmaram através da disseminação massiva da racionalidade eurocêntrica hegemônica, branca e cis-hetero-normativa, em detrimento das demais formas de saberes produzidos por outros povos. Pensar em formas de resistência alternativa para reencantamento da relação do humano-natureza requer a vivência dos saberes e discursos marginalizados pela hegemonia da colonialidade.

Na contramão do desencante promovido pela colonialidade, como visto anteriormente, os corpos subalternos podem lançar mão da arte como ato de insubmissão e de potência criativa, que se opõe aos modos de vida pré-fabricados e excludentes.

É nesta direção que Oliveira (2013) aponta que a literatura tem o potencial de auxiliar o sujeito no enfrentamento à loucura. Se, aqui, pensarmos a loucura como uma forma de protesto aos processos de mortificação que a colonialidade e o modelo de produção capitalista nos impõe, compreenderemos que a literatura nos possibilita a recriação de um novo mundo, no qual as palavras não colonizam subjetividades nem excluam quem se opuser às lógicas de dominação, nos possibilita, também, que toda experiência ganhe rosto e que a loucura já não precise assim ser nomeada.

Um dos contos lidos no projeto Cada Semana Conta uma História e escolhido para análise, aqui, foi O dia em que a morte sambou, do escritor egípcio, radicado em Pernambuco, Habib Zahra, ilustrado por Valeria Rey Soto. O conto nos mostra bem esse ponto de viragem na lógica de dominação colonial sobre a natureza, enquanto ambiente e enquanto condição humana, ao narrar a história de Seu Biu, um velho brincante, e sua astúcia em forma de dança para lidar com aquela que é negada e dita indesejada pelo modelo de racionalidade instrumentalizada: a morte.

O velho Seu Biu tinha um modo de ser dissidente daquele hegemônico. Morava sozinho, em sua casa de Taipa, às margens do rio Tracunhaém, tendo como companhia as lembranças dos seus amigos de infância, dos seus familiares e dos seus filhos. Para além das lembranças, estava acompanhado pelas flores, pelos animais e pelas crianças. Dessa maneira, percebemos que Seu Biu representa a figura de um sujeito subalterno, dentro do projeto do sistema mundo-capitalista-colonial, porque, dentro deste marco, ele seria facilmente escolhido para morrer (MARIANO, 2020): era velho, solitário, pobre, seu corpo apresentava-se diferente do padrão de beleza hegemônico, apresenta íntimo respeito pela natureza e pelas demais formas de vida e isso parece conferir ao território desta personagem uma característica de encantamento.

Já tinha perdido quase todos os dentes, mas nem por isso deixava de sorrir. Um sorriso profundo e verdadeiro que iluminava pela sua doçura, todos os que tinham a boa sorte de cruzar seu caminho. Um sorriso radiante feito o Sol, que brilha o tempo inteiro, sem se preocupar se é ou não correspondido. (ZAHARA, 2016, n. p)

O brincante carregava em seu corpo outro trunfo primordial, quando falamos em modos de resistência: a dança. O mover de Seu Biu era dançante, desde o seu nascimento, e estava consigo até quando os seus dias já pareciam se findar. A falência do corpo é uma das questões que mais mobilizam a angústia no chamado sujeito da modernidade. Deparar-se num corpo-carne falível é algo incompatível com a certeza de controle e manipulação da natureza que a razão instrumental dá a esse sujeito. Não é à toa que, a cada dia, dispõe de mais e mais artefatos cosméticos para lidar com a falibilidade do corpo. Há de se compreender, no entanto, que o acesso a bens de consumo e mesmo a recursos que possibilitem esse suposto adiamento da morte é restrito aos corpos que são escolhidos dentro do projeto moderno-colonial para durar e driblar a morte às custas daqueles que são eleitos para serem sacrificados.



Na medida em que a narrativa avança, percebe-se o incômodo que o corpo do velho, encarnado por movência e alegria, é duramente criticado, até mesmo pelas pessoas do seu convívio:

[...] lugar de velho não é na rua celebrando a vida, mas trancado em casa, esperando as velas se apagarem... E mais um bocado de ideias bobas e insalubres que, de tão repetidas, viram verdades. É justamente por ter a boca cheia de verdades como essas – e a cabeça sempre cheia de barulhos – que essa gente não conseguia ouvir a música que sacudia o brincante. (ZAHARA, 2016, n. p).

O mover dançante e alegre do brincante, por outro lado, era presentificado pelo rosto das crianças e pela natureza e suas várias formas de vida. Com isto, compreende-se que Seu Biu tinha nesses degradados filhos do projeto moderno-capitalista-colonial seus pares. O brincante estava ancorado pelo Bem Viver, na medida em que encontra na natureza uma aliada para fazer um furo no projeto de morte da diferença, da exploração e da negação da natureza que a colonialidade impetrou. Seu Biu parece recriar a vida mesma com sua alegria dançante, o que, no conto, desagradou profundamente à morte. Wittitz (2014), ao analisar o livro *Retratos de Carolina*, da autora Lygia Bojunga, traz esta visão que podemos chamar de ocidentalizada da morte. A morte como uma figura cadavérica, que não se apresenta nem como homem nem como mulher e que carrega uma ampulheta em sua mão para mostrar que o tempo de vida humana se finda. A morte, neste sentido, representa um limite insuportável ao qual devemos negar a todo custo.

Com o corpo rígido e gélido, a morte apresenta-se, no conto, como sinônimo de tristeza, de engessamento, de amargura. Ela pode ser compreendida, neste contexto, como a personificação da lógica perversa da colonialidade, porque domina, rótula, classifica, exclui, através da necropolítica, isto é, das formas de instrumentalização da vida e da destruição material dos corpos humanos (MBEMBE, 2018, p. 36), enquanto vai tirando de um povo o seu encanto. A vida não circula. Ela é linearmente atrelada à produção para consumo, e o que mais escapa pode ser assassinado ou ficar à espera do dia de partir para sempre. A torção, neste enredo pré-fabricado, é socialmente loucura, crime ou doença.

É neste sentido que o encontro do velho brincante com a morte constitui-se enquanto um modo de resistência à ordem instituída das coisas. Pereira (2018, p. 55) afirma que, em literatura, “a ideia de resistência pôde assim ser transposta para o universo literário transitando da esfera ética para a estética quando a criação literária explora uma força catalisadora da vida em sociedade: seus valores”.

Enquanto estava imbuído de cuidar de si mesmo, reinventava a sua vida, dia a dia, na simplicidade do seu cotidiano. E, para o sentido de morte colonizado, enraivecido com o dissenso de ver um velho posicionar-se de modo contra-hegemônico, Seu Biu mostra sua face alegre:

Ao sentir o sopro frio da morte em seu pescoço, o brincante não estremeceu. Simplesmente olhou para trás e sorriu calorosamente como se estivesse reconhecendo uma amiga de longa data... [...] Sem falar palavra nenhuma pegou a mão ossuda da morte com sua mãozinha esquerda e a suspendeu no ar, como quem pede licença para uma dança. Com a mão direita, abraçou a cintura da morte e começou a girar com ela pelo quintal. (ZAHARA, 2016, n. p)

A leveza que Seu Biu traz para o momento parece descolonizar a própria morte. O brincante parece mostrar, com a sua alegria, que ainda há vida e que a hora da sua partida ainda não é chegada. A dança se estende em demasia e Seu Biu, parafraseando Rubem Alves, a toma como companheira. Ele sabe que ela está consigo desde a sua chegada. Com leveza, o velho brincante adia que a morte cumpra o seu trabalho precocemente, como é de costume acontecer com sujeitos que ocupam um lugar dissidente no mundo.

Homens e mulheres como Seu Biu carregam em seus corpos e em suas existências o estigma da morte em forma de opressão e subalternização, mas, apesar disto, Seu Biu engana a morte com astúcia, leveza, sabedoria e encanto. No conto, é chegada a hora da partida de Seu Biu, mas seu baile segue inspirando sujeitos subalternos a resistirem em comunhão com tudo o que respira.

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

No presente estudo, a partir dos contos de Conceição Evaristo, foi possível refletir sobre as opressões e desigualdades sociais vivenciadas pela população negra: a morte, não necessariamente física, mas de direitos básicos na sociedade; a fome; a saúde; o direito de ser criança. Foi possível vermos também o quanto a população negra, através de Conceição, é abordada de outro modo, diferentemente das caricaturas tão presentes na literatura escrita sobretudo por homens brancos, heterossexuais e pertencentes às classes sociais favorecidas economicamente. Conceição, através da escrevivência, mostra a vida difícil dos(as) negros(as), mas também como esses(as) sempre criaram estratégias para enfrentar as desigualdades e os sofrimentos perpetrados nessa população, através da arte, da música, das histórias orais, do bem em prol da coletividade.

A partir da produção literária de Conceição Evaristo, compreendemos também que as histórias contadas pelas pessoas negras falam das suas resistências e modos de viver em coletividade.

Essa outra face da experiência de negras e negros confronta as histórias escritas pela literatura canônica, evoca e mostra as configurações da população negra de esperar, encantar as relações entre os(as) seus(as) e as diferentes formas de vida. Os contos de Conceição fomentam o sentido de responsabilidade compartilhada, que organiza as táticas de luta diante de intempéries sociais e, dessa forma, nos inspiram a lidar com essas mesmas intempéries na e além da literatura.

Neste estudo, refletimos também sobre a relação homem - natureza. O homem é parte da natureza em sua própria constituição biológica, que é parte da energia e da matéria natural. Utilizamos habitat de outros seres, somos habitat de outros seres. Alimentamos outros organismos, nos alimentamos de outros organismos. A história da humanidade, ao longo do tempo, diz respeito ao modo como os homens se relacionam entre si e com o ambiente onde vivem. Ao longo do tempo, os homens criaram e recriaram diferentes formas de se relacionar com a natureza. Desde os primórdios, com a descoberta do fogo, da agricultura, a capacidade de agir sobre a natureza e transformá-la se torna cada vez maior, como também a falta de cuidado e destruição desta. Os contos, aqui abordados, nos apontam soluções e urgências: a construção de uma nova e diferente relação do homem com a natureza e a potencialização das práticas de resistência em uma sociedade desigual e reprodutora de práticas colonizadas.

O estado da arte dos estudos sobre psicologia e contos literários ajudou a refletirmos sobre a importância dos contos na visibilização das desigualdades sociais e dos processos de resistência e sobre como eles podem contribuir com estes processos e com o enfrentamento de estados emocionais difíceis. Através dos estudos, foi possível também observarmos a importância que algumas escritoras colocam no ato de realizar uma escrita que diz de si mesmas e da coletividade e como esse processo é importante para os estados subjetivos de quem escreve e de quem lê e/ou conta as histórias e o quanto ele pode favorecer a saúde mental, em uma sociedade que é tão normalizadora e reprodutora de práticas colonizadas, no modo de considerar as pessoas e as relações sociais. As produções encontradas nos ajudaram, ainda, a pensar sobre as histórias contadas no projeto Cada Semana uma História, mencionado na introdução deste capítulo, e permitiram que estabelecêssemos diálogos e reflexões, especificamente com os três contos que foram discutidos. Assim, ressaltamos a importância do uso da literatura na relação com a psicologia, pois a literatura é uma forte aliada que pode contribuir ao cuidado de si e do outro, de modo que favoreça o Bem Viver.

## REFERÊNCIAS

ACOSTA, A. *O Bem Viver: uma oportunidade para imaginar outros mundos*. São Paulo: Editora Elefante, 2016.

BASSO, G. Queimadas já consumiram 12% do Pantanal – e a tendência é piorar. *National Geographic*, 4 de set. de 2020. Disponível em: <https://www.nationalgeographicbrasil.com/meio-ambiente/2020/09/queimadas-ja-consumiram-12-do-pantanal-e-tendencia-e-piorar>. Acesso em: 3 nov. 2020.

CANDIDO, A. A literatura e a formação do homem. *Ciência e cultura*, São Paulo, v. 24, n. 9, 1972.

CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFOGUEL, R. Prólogo. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. In: CASTRO-GÓMEZ, S. (org.); GROSFOGUEL, R. (org.). *El Giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. p. 9-23.

COSTA, C. L. J. Pandemia do coronavírus e o seu impacto na população negra. In: AUGUSTO, C. B.; SANTOS, R. D. dos. *Pandemias e pandemônio no Brasil*. São Paulo: Tirant Lo Blanch, 2020. p. 279-287.

DESIGUALDADE exacerbada, fome, desnutrição e obesidade na América Latina e no Caribe. *Organização Pan-Americana de Saúde – OPAS*, 7 nov. 2018. Disponível em: [https://www.paho.org/bra/index.php?option=com\\_content&view=article&id=5799:desigualdade-exacerba-fome-desnutricao-e-obesidade-na-america-latina-e-no-caribe&Itemid=839](https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=5799:desigualdade-exacerba-fome-desnutricao-e-obesidade-na-america-latina-e-no-caribe&Itemid=839). Acesso em: 27 out. 2020.

EVARISTO, C. Conceição Evaristo por Conceição Evaristo. In: DUARTE, C. L. (org.). *Escritoras mineiras: poesia, ficção, memória*. FALE-UFMG: Belo Horizonte, 2010. Disponível em: [http://www.letras.ufmg.br/padrao\\_cms/documentos/eventos/vivavoz/Escritoras%20Mineiras.pdf](http://www.letras.ufmg.br/padrao_cms/documentos/eventos/vivavoz/Escritoras%20Mineiras.pdf). Acesso em: 3 nov. 2020.

EVARISTO, C. *Olhos D'água*. Rio de Janeiro: Pallas: Fundação Biblioteca Nacional, 2019.

KILOMBA, G. *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

MALDONADO-TORRES, N. A topologia do Ser e a geopolítica do conhecimento. Modernidade, império e colonialidade. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 80 | 2008, out. 2012. Disponível em: <http://journals.openedition.org/rccs/695>. Acesso em: 21 set. 2021.

MARIANO, V. N. *Velhos demais para morrer*. Rio de Janeiro: Malê, 2020.

MENEZES, J. de A. *et al.* A contação de histórias no Instagram como tecnologia leve em tempos pesados de pandemia. *Psicologia & Sociedade*, v. 32, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1807-0310/2020v32240330>. Acesso em: 9 mai. 2022.

MBEMBE, A. *Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte*. São Paulo: N-1 Edições, 2018.

MIGNOLO, W. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, E. (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 33-49. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2591382/mod\\_resource/content/1/colonialidade\\_do\\_saber\\_eurocentrismo\\_ciencias\\_sociais.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2591382/mod_resource/content/1/colonialidade_do_saber_eurocentrismo_ciencias_sociais.pdf). Acesso em: 15 set. de 2019.

NASCIMENTO, T do. *O conto “Ayoluwa, a alegria do nosso povo” enquanto representação da poética negra*. v. 4. Estação Literária: Vagão, 2009.

OLIVEIRA, I. M. A. de. *Pontos obscuros da retina: feminino em loucuras passionais*. 2013. 129 p. Tese (Doutorado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

PEREIRA, I. de S. *De contos a depoimentos: memórias de escritoras negras brasileiras e moçambicanas*. 2018. 279 p. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

PEREIRA, H. G.; LISBOA, N. de S. Análise decolonial das personagens femininas da obra Olhos d'água, de Conceição Evaristo. *Antares: Letras e Humanidades*, Caxias do Sul, v. 11, n. 22, jan./abr. 2019.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Clacso, 2005. p. 107-30.

QUIXADÀ, L.; MENEZES, J. de A.; MOREIRA, L. Mulheres e trabalho doméstico na pandemia “racializada” à brasileira: (re)encontros narrativos. In: TEIXEIRA, L. C. *et al.*, *Violência de gênero - aportes conceituais e estratégias de enfrentamento*. Curitiba: CRV, 2022.

SANTOS, M. P. A. *et al.* População negra e Covid-19: reflexões sobre racismo e saúde. *Estudos Avançados*, v. 34, n. 99, p. 225-243, 2020. Disponível em <https://www.scielo.br/j/ea/a/LnkzjXxJSJFbY9LFH3WMQHv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 9 mai. 2022.

SILVA, R. D. F. C.; GONÇALVES, L. A. P. As pílulas do Messias: salvação, negação e política de morte em tempos de pandemia. *Physis: Revista de Saúde Coletiva*, v. 30, n. 2, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0103-73312020300208>. Acesso em: 9 mai. 2022.

SILVA, R. A.; MENEZES, J. de A. A interseccionalidade na produção científica brasileira. *Revista Pesquisas e Práticas Psicossociais*, v. 15, n. 4, p. 1-16, 2020. Disponível em: [http://seer.ufsj.edu.br/revista\\_ppp/article/view/e3252](http://seer.ufsj.edu.br/revista_ppp/article/view/e3252). Acesso em: 9 mai. 2022.

WITTITZ, M. *A feminilidade e sua relação com o desamparo em Tchou e Retratos de Carolina de Lygia Bojunga*. 2014. 138 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

WERNECK, G. L.; CARVALHO, M. S. A pandemia de COVID-19 no Brasil: crônica de uma crise sanitária anunciada. *Cadernos de Saúde Pública*, v. 36, n. 5, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-311x00068820>. Acesso em: 9 mai. 2022.

ZAHARA, H. *O dia em que a morte sambou*. Olinda: Ricardo Zahara, 2016.



# CAPÍTULO IV

# EXPERIÊNCIA DE UMA AÇÃO EXTENSIONISTA PARA DIFUSÃO DA LIBRAS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

Adriana Moreira de Souza Corrêa

Egle Katarinne Souza da Silva

José Amor de Lima Júnior

## 1. INTRODUÇÃO

A Língua Brasileira de Sinais (Libras) é um sistema linguístico utilizado pelas pessoas surdas brasileiras. Em 24 de abril de 2002, a Libras foi reconhecida por meio da Lei nº 10.436, a qual garante o seu uso pela comunidade surda e estimula a sua difusão em diferentes espaços públicos (BRASIL, 2002).

Nas últimas duas décadas, após a aprovação dessa legislação, a presença crescente de surdos, usuários dessa língua, em espaços de construção de conhecimento (BRASIL, 2006) implicou a ampliação da contratação de Tradutores Intérpretes de Libras (TIL), seja em atividades presenciais ou remotas, para a realização da mediação linguística entre surdos e ouvintes e a adequação das práticas de leitura e escrita em contextos com surdos.

Entre essas atividades, encontramos a interpretação para a Libras nos pronunciamentos do poder legislativo, nos eventos musicais on-line, além da oferta de minicursos, oficinas, mesas-redondas, palestras etc. Notamos que os surdos, em algumas situações, assumiram a função de participantes e, em outras, de palestrantes, mediadores de minicursos e mesas redondas, o que revelou uma consolidação do espaço dos surdos, na qualidade de educadores, em diferentes atividades de ensino.

Dentre os espaços de concessão de serviços públicos, nos quais ocorre o uso e o ensino de Libras, citamos as universidades, tendo em vista que essas instituições contribuem para a implementação da lei supracitada ao ofertar disciplinas, propor pesquisas realizadas por surdos e ouvintes que se interessam pela temática e nas ações de extensão, que é o foco da discussão deste capítulo.

Nesses processos, além da Libras, outros recursos são utilizados para favorecer a comunicação e isso requer novos letramentos que envolvem: as línguas utilizadas pelos interlocutores (Libras e Língua Portuguesa), o conhecimento dos participantes sobre esses sistemas linguísticos, os recursos mediadores da informação, entre outros. Em síntese, são atividades que requerem e, ao mesmo tempo, promovem o letramento inclusivo.



Os letramentos são entendidos como as práticas de uso da leitura e da escrita (SOARES, 2009). O letramento inclusivo, na perspectiva do surdo, por sua vez, é descrito por Batista - Júnior (2008) como um recorte do letramento que envolve as práticas voltadas a favorecer a participação do surdo em atividades propostas pela sociedade. Já o letramento que se constitui e é utilizado nas situações em que ocorre a construção do conhecimento na universidade é denominado de letramento acadêmico (CRUZ, 2007). Logo, abordaremos ações voltadas para a constituição de letramentos acadêmicos inclusivos para favorecer a participação do surdo nas práticas letradas que ocorrem na universidade.

Assim, o objetivo deste capítulo é apresentar as experiências e aprendizados vivenciados na execução do projeto intitulado *Destruindo muros e construindo pontes: a disseminação da Libras a toda a UFPE*<sup>4</sup>, proposto pelos professores José Arnor de Lima Júnior e Antônio Carlos Cardoso, do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e que ocorreu entre outubro de 2021 e abril de 2022.

Notamos, pelo mês de finalização do projeto, que se trata de uma ação que pode ser compreendida como comemorativa aos 20 anos de aprovação da Libras como língua da comunidade surda. Nesse sentido, com vistas a visibilizar a Libras e esta data importante para a comunidade surda, foi proposta a segunda edição desse projeto que foi realizado, pela primeira vez, em 2020, e cuja experiência está retratada no capítulo Reflexões sobre uma ação extensionista na UFPE para a difusão da Libras no Instagram e no Youtube (LIMA-JÚNIOR; CORRÊA, 2021).

Na edição do projeto realizada em 2021, após a avaliação do projeto realizado em 2020, foram planejadas outras ações que permitissem o aprofundamento dos interessados sobre os aspectos teóricos e práticos da Libras. Para tanto, foram propostos três tipos de atividades: uma mesa redonda, um minicurso e a divulgação de vocabulários em Libras no perfil do projeto na rede social Instagram.

O percurso metodológico utilizado para a seleção, organização e análise dos dados deste capítulo segue uma abordagem qualitativa, quanto aos objetivos, e se configura como um estudo descritivo, conforme a classificação de Prodanov e Freitas (2013). O método utilizado é o Relato de Experiência e segue o protocolo descrito por Fortunato (2018). Os dados analisados são oriundos dos registros pessoais (diário de campo) de um dos proponentes do projeto, do relatório final do projeto enviado à Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (Proexc) e das postagens realizadas no perfil do Instagram<sup>5</sup>.

Este capítulo organiza-se em três seções seguintes à introdução: a primeira aborda o letramento; a segunda, descreve a ação; e a terceira, por fim, apresenta as considerações finais.

---

<sup>4</sup> Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

<sup>5</sup> Disponível em: @libras\_ufpe.

## 2. LETRAMENTO INCLUSIVO NAS PRÁTICAS UNIVERSITÁRIAS

Soares (2009, p. 18) define o letramento como “[...] o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter se apropriado da escrita”. A autora adverte que o letramento, enquanto experiência social, pode influenciar as práticas interativas de pessoas (sejam elas alfabetizadas ou analfabetas) que convivem, diariamente, com os textos escritos. Assim, entendemos que, mesmo sem compreender as palavras, uma pessoa pode identificar informações pela organização do texto (gênero textual), a situação comunicativa, as marcas tipográficas, a disposição dos conteúdos, as imagens e outros elementos e manifestações da linguagem que corroboram para a significação da mensagem.

Descardecí (2002, p. 21) afirma que:

Qualquer que seja o texto escrito, ele é multi-modal, isto é, composto por mais de um modo de representação. Em uma página, além do código escrito, outras formas de representação como a diagramação da página (*layout*), a cor e a qualidade do papel, o formato e a cor (ou cores) das letras, a formatação do parágrafo, etc., interferem na mensagem a ser comunicada. [...] A opção pelo emprego de umas formas de representação, em detrimento de outras, deve ser entendida em relação ao uso que se pretende fazer delas em situações específicas de troca de informações.

Diante da afirmação da autora, notamos que, na atualidade, a leitura envolve diferentes elementos que contribuem para a significação dos textos e, por isso, requer conhecimentos e habilidades que são construídos no uso da língua e das linguagens em determinado contexto. Esses saberes e práticas que envolvem o processo comunicativo constituem os letramentos que podem ser entendidos como os modos como nos utilizamos da língua e das linguagens, seja através da leitura e/ou da escrita, para interagir em dada situação social, com interlocutores específicos, a fim de atingir um objetivo.

No meio acadêmico, por exemplo, existem comportamentos e usos da língua nas interações sociais que são esperados e adequados para cada momento. Sobre isso, Cruz (2007, p. 10) afirma que corresponde ao letramento acadêmico:

[...] a réplica ativa do seu interlocutor, [a compreensão] da função retórica do texto, dos significados construídos para a área temática e o emprego de traços específicos da língua e dos padrões discursivos necessários para a atividade. Dessa forma, o aluno é levado a perceber quando há a necessidade de mudança de gênero e, por conseguinte, de seus modos de expressão, ao mudar de uma atividade para outra [...] que pode tanto ser um texto acadêmico, como a apresentação oral em seminário.

Desse modo, entendemos que o letramento acadêmico compreende o conhecimento do contexto, do interlocutor e o uso da linguagem esperado para cada situação que ocorre nas atividades universitárias.

Assim, considerando que as pessoas surdas participam de atividades no nível superior, é necessário desenvolver projetos nos quais os interlocutores tenham a oportunidade de conhecer, produzir e interpretar informações considerando as singularidades da pessoa surda.

Segundo o Art. 2º, do Decreto nº 5.626, “[...] considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras” (BRASIL, 2005). Logo, para desenvolver o letramento inclusivo, são necessárias ações de divulgação sobre a pessoa surda e a Libras, bem como a promoção de situações em que ocorram tanto a interação entre surdos e ouvintes, quanto a reflexão sobre os recursos e procedimentos que podem ser utilizados para favorecer a comunicação entre esses usuários de línguas distintas. Em face dessa necessidade, surgiu o projeto descrito a seguir.

### **3. LIBRAS NA EXTENSÃO: ENSINO, DISCUSSÃO E DIVULGAÇÃO**

A ação extensionista proposta pela universidade é conceituada por Santos, Rocha e Passaglio (2016) como o conjunto de atividades acadêmicas voltadas para integrar a universidade e a sociedade. De acordo com os autores, essas ações podem assumir diferentes formatos, dentre eles, citamos os projetos, os cursos, os eventos e as publicações.

Assim, para contribuir com a divulgação da Libras na comunidade acadêmica da UFPE e outros interessados, foi proposto o projeto de extensão intitulado Destruindo muros e construindo pontes: a disseminação da Libras a toda a UFPE, que está na sua segunda edição. Em ambas as edições (a primeira em 2020 e a segunda em 2021-2022) foram realizadas ações, de maneira remota, para a discussão sobre o surdo e a sua língua, como também sobre o uso e ensino de Libras. Para tanto, foram utilizadas tecnologias digitais (como o aplicativo de videoconferência Google Meet e o Instagram) que permitissem a visibilidade das informações e a participação dos interessados nas atividades.

A seleção e organização das atividades em redes e mídias digitais foram decorrentes da orientação de manutenção do distanciamento social e da adoção do ensino remoto emergencial, uma medida orientada pelo Ministério da Educação (MEC) para a prevenção à contaminação dos participantes com a Covid-19 (BRASIL, 2020). Outro ponto favorecedor para escolha do meio digital foi a percepção de que o uso das redes sociais para divulgação de informações sobre a Libras se configura como um espaço que proporciona a visibilidade dessa língua para vários usuários e permite o compartilhamento em outros perfis, ampliando o acesso às informações produzidas pelos mediadores do projeto.

A proposta do projeto visou atender ao Art. 2º, da Lei 10.436, o qual afirma que:

Deve ser garantido, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais - Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil. (BRASIL, 2002, n. p).

Diante disso, as ações propostas vêm ao encontro desse dispositivo da lei, ao discutir formas de interação e de promoção da acessibilidade da pessoa surda no ambiente acadêmico da UFPE.

A título de esclarecimento, a Lei Brasileira de Inclusão, nº 13.146/2015, também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, define diferentes tipos de barreiras que podem dificultar ou impedir a participação da pessoa com deficiência nas atividades. Tratando-se do surdo, ressaltamos que essas barreiras se constituem no âmbito da interação, em função dos surdos e dos ouvintes utilizarem línguas diferentes no processo de comunicação e de internalização do conhecimento.

De acordo com o Inciso IV, alínea “d”, desta lei, são consideradas:

[...] barreiras nas comunicações e na informação: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação. (BRASIL, 2015, n. p).

Ao analisar o texto da lei, percebemos que a superação dessas barreiras pode ocorrer com o uso de tecnologias (o uso da Libras e de recursos visuais) e a partir da mudança das ações durante as discussões (a exemplo da inserção de mediadores da comunicação, uso de outras linguagens na interação). Em outras palavras, de práticas de uso da leitura e da escrita que promovam a participação do surdo nas interações e o acesso à informação.

A acessibilidade, segundo a legislação supracitada, compreende as modificações promovidas para permitir a autonomia de participação nas situações e uso dos espaços pela pessoa com deficiência (BRASIL, 2015). No tocante ao surdo, citamos que a acessibilidade pode ser promovida quando acontece o reconhecimento da singularidade linguística do surdo, o aprendizado da Libras pelos seus interlocutores, o acesso ao serviço do TIL, bem como a produção e difusão de materiais produzidos na perspectiva bilíngue, ou seja, construídos em Libras e em Língua Portuguesa.

Diante disso, entendemos que a remoção de barreiras na universidade perpassa a informação sobre a pessoa surda e a formação para o uso da Libras e de outras linguagens visuais, pelos partícipes da comunidade acadêmica, para a interação com o surdo, conforme aconteceu na experiência que relatamos a seguir.

### 3.1 Ações extensionistas para divulgação da Libras na UFPE

A ação extensionista ora relatada, como mencionamos anteriormente, compreende o projeto intitulado Destruindo muros e construindo pontes: a disseminação da Libras a toda a UFPE, que foi realizado em 2020 e, em uma segunda edição, em 2021-2022. Para contextualização do leitor, a primeira edição desse projeto foi realizada entre os meses de outubro a dezembro de 2020. Nesse período, foram desenvolvidas as seguintes ações: “1) a criação do perfil do Instagram; 2) a produção de conteúdo sobre Libras para ser disponibilizado nesta rede social; 3) a oferta de dois minicursos, no YouTube, sendo um deles sobre a Libras e o outro sobre acessibilidade” (LIMA-JÚNIOR; CORRÊA, 2021, p. 104).

Durante e após a realização da primeira edição do projeto, houve a avaliação dos proponentes das ações em busca de melhorias que ampliassem o alcance dos conhecimentos construídos pelos participantes. Desse modo, surgiram as parcerias e a diversificação de propostas para a discussão da teoria e da prática que envolvem a Libras e os seus usuários.

De maneira semelhante à primeira edição, a proposta da segunda edição foi submetida à Proexc da UFPE pelos mesmos professores surdos que haviam realizado a edição anterior. Além dos docentes, três alunos – dois licenciandos em geografia e um estudante de pedagogia – colaboraram com a ação na qualidade de bolsistas. Os bolsistas foram convidados a integrar a equipe organizadora pelos professores - coordenadores e, para isso, deveriam atender ao seguinte perfil: ter experiência na monitoria da disciplina de Libras; ser fluente em Libras; e ter disponibilidade para a realização das atividades. Atividades como reuniões de planejamento, roda de conversa e minicurso foram realizadas de maneira síncrona no aplicativo de videoconferência Google Meet; enquanto as postagens no perfil do Instagram foram planejadas para serem acessadas de forma assíncrona.

Essa edição contou com três tipos de atividades para o público, são elas: 1) roda de conversa sobre a monitoria da disciplina de Libras, voltada para esclarecer sobre essa atividade oferecida pela universidade; 2) minicurso “Introdução à Libras”, ministrado por professoras surdas da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), para ensinar e estimular o uso dessa língua no ambiente acadêmico; 3) produção de postagens no Instagram de material didático para aprendizado de vocabulários em Libras criados pelo grupo. Segundo as informações presentes no relatório do projeto, além das atividades citadas anteriormente, foram realizadas reuniões quinzenais, de planejamento e avaliação das atividades, com os professores e monitores que participaram do projeto de extensão (UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO, 2022).

A primeira ação, a Roda de Conversa, buscou discutir a temática “Vivências e experiências no trabalho de monitoria acadêmica na disciplina de Libras”. Esse momento formativo foi realizado no dia 25 de novembro de 2021 e contou com convidados e com a mediação de estudantes da UFPE, que vivenciaram a experiência de monitoria da disciplina de Libras. Na Figura 1, podemos observar o card de divulgação da ação que foi socializado nos grupos de WhatsApp das turmas de Libras da instituição e disponibilizado no perfil do Instagram do projeto.

Figura 1 – Card de convite para a participação na Roda de Conversa

**PROJETO DE EXTENSÃO:**  
DESTRUINDO Muros e CONSTRUINDO PONTES: A  
DISSEMINAÇÃO DA LIBRAS A TODA UFPE

**CE** **PROEXC**  
Pólo-REITORIA  
DE EXTENSÃO e CULTURA

**UFPE**

**RODA DE CONVERSA:** **VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS NO  
TRABALHO DE MONITORIA  
ACADÊMICA NA DISCIPLINA DE  
LIBRAS**

**Mediador**

  
**Lucas  
Cardoso**  
Graduando em Pedagogia  
Intérprete e Tradutor  
do Libras (Bolonista):  
2017-2020  
Monitor de Libras  
2014.2 - 2018.2

**Victor  
Travassos**  
Graduado em  
Nutrição  
Monitor de Libras  
em: 2018-2020

**Palestrantes**

  
**Joyce  
Silva**  
Graduada em  
História  
Licenciatura  
Monitora de Libras  
em: 2020.1, 2020.2  
e 2021.1

**Data:** 25.11.2021  
**Horário:** 19h - 21h

**Link do Meet disponível  
na bio do Instagram do  
projeto  
@libras\_ufpe**

Fonte: Perfil no Instagram @libras\_ufpe, 2022.

A Roda de Conversa foi realizada por meio do aplicativo de videoconferência Google Meet, e trinta pessoas participaram desse momento formativo, entre elas, estudantes e outros membros da comunidade acadêmica da UFPE. Entretanto, devido à demanda do Núcleo de Acessibilidade da Universidade Federal de Pernambuco (Nace), setor de acessibilidade que disponibiliza o profissional que realiza o serviço de interpretação para a Libras, essa ação foi veiculada apenas em Língua Portuguesa.

Nas próximas edições, os coordenadores estarão cientes da necessidade de tomar os conteúdos do projeto acessíveis aos usuários da Libras e promover a acessibilidade em Libras, de maneira a favorecer a participação do surdo. Além disso, acreditamos que o ouvinte, ao entender a relevância da acessibilidade em Libras, através da vivência em práticas que utilizem os recursos e serviços necessários para a participação do surdo, a exemplo da inserção do TIL e de recursos visuais, pode refletir sobre essas modificações nas formas de interação e construir o letramento inclusivo. Esses aprendizados podem ser fundamentais para a interação dos participantes em diferentes momentos de ensino, seja na universidade e/ou em outros espaços sociais.

Essa atividade buscou apresentar o contato dos monitores com a Libras, com a disciplina direcionada para ensino dessa língua na universidade e com os conhecimentos construídos por eles durante essa experiência formativa. Desse modo, os monitores tiveram a oportunidade de assumir o papel de mediadores e apresentadores, o que proporcionou o desenvolvimento do letramento acadêmico desses estudantes, ao assumirem esse papel no contexto da roda de conversa.

Nesse processo, os monitores precisaram selecionar o conteúdo abordado na sua fala, organizar esse conteúdo no tempo acordado para a exposição e posicionar-se diante do formato dessa situação comunicativa, conhecimentos que coadunam com a conceituação de Cruz (2007) sobre o letramento acadêmico. Diante disso, compreendemos que a atividade possibilitou aprendizados para o mediador e para os apresentadores, do mesmo modo que construiu conhecimentos sobre a temática e se configurou como uma oportunidade de esclarecimento de dúvidas para os participantes da interação.

A segunda ação, o minicurso “Introdução à Libras”, foi ministrada por duas professoras da UERN: Tatianne Silva, do campus de Assu/RN, e Juliana Alves, vinculada à Diretoria de Educação à Distância (DEAD), do campus de Pau dos Ferros/RN, conforme observamos no card apresentado na Figura 2.

Figura 2 - Card de convite para a participação no minicurso “Introdução à Libras”

.....

**DESTRUINDO MUROS E CONSTRUINDO PONTES: A DISSEMINAÇÃO DA LIBRAS A TODA UFPE**

.....

# MINICURSO

## INTRODUÇÃO À LIBRAS

**NOS DIAS 17, 18, 24 E 25 DE FEVEREIRO DE 2022**

Turma 1: 25 Vagas  
Professora Tatianne Silva (UERN)

Turma 2: 25 Vagas  
Professora Juliana Alves (UERN)

Carga horária: 20hrs  
Horário: 14h às 18hrs  
Inscrições no formulário da bio no instagram: @libras\_ufpe

UFPE PROEXC PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO E CULTURA

Fonte: Perfil no Instagram @libras\_ufpe, 2022.

Esse minicurso foi ministrado nos dias 17, 18, 24 e 25 de março de 2022, com carga horária diária síncrona de 4 h/a e com 1h/a destinada a estudos orientados pelas docentes, o que totaliza 20h/a. Foram ofertadas 50 vagas, distribuídas em duas turmas, cada uma assumida por uma docente diferente. A inscrição inicial contou com 91 interessados, todavia, ao longo do curso, fatores individuais levaram à desistência, por isso, 20 participantes da turma 1 e 18 participantes da turma 2 concluíram o minicurso, sendo todos eles estudantes de licenciaturas da UFPE.

As aulas aconteceram pelo Google Meet e, somente no primeiro encontro, houve a mediação linguística do TIL, disponibilizado pelo Nace. Nessa aula, foram abordados aspectos teóricos sobre o surdo e a Libras, bem como explicada a metodologia do curso, o processo avaliativo, orientadas as formas de comunicação entre os surdos e ouvintes na ausência do TIL e acordadas questões organizacionais, a exemplo do momento do intervalo. Nos dias seguintes, os monitores do projeto acompanharam as aulas.

Para a ministração dos conteúdos, as professoras apresentaram textos multimodais, como destaca Descardecí (2002), ao utilizarem vídeos com legendas e slides com imagens dos sinais, com os *Graphics Interchange Format* (GIFs) e com textos escritos em Língua Portuguesa, enfim diferentes usos da língua e da linguagem.

Durante as aulas, observamos que o contato com a professora surda proporcionou o aprendizado da Libras e também a construção do letramento inclusivo, à medida que os estudantes compreenderam as alternativas de comunicação com a docente. Dessa maneira, durante os três dias de curso em que os participantes e os professores interagiram sem o TIL, foi possível estimular o uso de sinais, da datilologia<sup>6</sup>, da expressão facial e corporal, do chat e de outros recursos que viabilizaram a comunicação entre os participantes ouvintes e a professora surda.

Em situações nas quais houve dificuldade na compreensão, o monitor do projeto, que acompanhou os docentes, auxiliou no processo de comunicação, mas, antes da sua colaboração na mediação linguística, foi incentivado que os estudantes buscassem utilizar as estratégias de comunicação acordadas inicialmente, de maneira a promover o uso da Libras e de outras linguagens que favorecem a interação com o surdo. Em síntese, os participantes vivenciaram e internalizaram o letramento inclusivo, conforme explica Batista-Júnior (2008), no diálogo com os seus professores surdos, e esses saberes e práticas servirão para a interação com usuários de Libras em outros espaços sociais.

A terceira ação, postagens no perfil do Instagram, foi realizada conjuntamente com os professores e monitores. Esse é o mesmo perfil utilizado em 2020, portanto, o objetivo foi agregar informações diferentes daquelas que já haviam sido divulgadas anteriormente. Dessa forma, em 2021-2022, o foco foi trabalhar os vocabulários da Libras e divulgar as ações dessa edição do projeto.

---

<sup>6</sup> A datilologia consiste nas formas da mão que representam as letras do alfabeto (CHOI et al., 2013).



Para a produção da postagem, os professores surdos realizaram a filmagem dos sinais; enquanto os monitores procediam à edição e à postagem no perfil desse projeto de extensão. As postagens ocorreram às segundas-feiras, pelos monitores, e, ao analisar o perfil do Instagram, podemos observar que a apresentação do vocabulário ocorreu por meio de vídeos publicados no feed. A organização do vídeo tinha três informações: inicialmente, ocorreu a apresentação do sinal em Libras, associado à legenda em Língua Portuguesa (Figura 3); em seguida, foi inserida uma figura representativa do sinal, selecionada entre as imagens disponibilizadas pelo Google (Figura 4); e a imagem do brasão da UFPE (Figura 5).

**Figura 3** – O sinal e a legenda



**Fonte:** Perfil no Instagram @libras\_ufpe, 2022.

**Figura 4** – Imagem representativa do sinal



**Fonte:** Perfil no Instagram @libras\_ufpe, 2022.

**Figura 5** - Identificação da universidade



**Fonte:** Perfil no Instagram @libras\_ufpe, 2022.

A produção desses vídeos foi realizada de maneira bilíngue (utilizando-se o sinal em Libras associado à palavra, em Língua Portuguesa, referente ao sinal) e multimodal, com o uso das línguas e a associação à imagem representativa. Notamos, ainda, que a presença do brasão da UFPE, ao final de cada vídeo, delimita que a produção do vídeo está associada a essa universidade, de maneira a oferecer credibilidade ao público que consome esse conteúdo, à medida que apresenta a instituição de ensino na qual ele foi produzido. Logo, trata-se de uma ação que exigiu pesquisa de um profissional da área que tem compromisso social com a produção e socialização do conhecimento nessa língua de sinais.

Entendemos que o processo de produção e o consumo desses conteúdos requer o uso dessa rede social e favorece o letramento inclusivo. Isto porque os vídeos foram produzidos de maneira a envolver duas línguas (Libras e Língua Portuguesa) em um vídeo multimodal, a fim de demonstrar que é possível construir materiais nessa perspectiva, com o propósito de permitir o acesso ao surdo e ao ouvinte. O vocabulário disponibilizado apresenta sinais referentes às localidades de Pernambuco, aos espaços da universidade, clima e tempo, entre outros. Notamos que o consumo desse material se trata de uma oportunidade de refletir sobre o uso de recursos audiovisuais na perspectiva do letramento inclusivo e reforça a importância do aprendizado da Libras pelos ouvintes.

Para a produção das postagens, avaliação das ações e outras orientações, os professores e monitores se reuniram quinzenalmente. Nesses momentos, eles: 1) selecionavam os sinais a serem postados; 2) discutiam as formas de edição do material disponibilizado; 3) planejavam a ordem de postagens; 4) analisavam as interações registradas nas postagens; 5) revisavam o cronograma e o responsável por cada atividade, com vistas à realizar os ajustes necessários em função dos imprevistos; e 6) organizavam as ações seguintes.

As reuniões foram realizadas em Libras, sem a presença de TIL, pois os participantes (professores surdos e estudantes ouvintes) interagiam nessa língua de sinais. Esses encontros tinham duração de, aproximadamente, 1h e foram realizados através do aplicativo Google Meet. Desse modo, entendemos que as reuniões permitiram o aprofundamento dos conhecimentos dos monitores em Libras, o que ocorria através da interação.

Ao conhecer o desenvolvimento dessas ações, compreendemos que o Projeto de Extensão e o seu relato, produzido para compor um capítulo deste livro, seguiram a orientação descrita por Santos, Rocha e Passaglio (2016, p. 24), ao afirmarem que:

A produção de novos saberes, bem como a divulgação de práticas extensionistas, é uma necessidade iminente para que se possa discutir o caráter transformador da extensão, a fim de ser parte integrante da formação acadêmica e profissional dos alunos de graduação.

Nesse seguimento, a extensão ora relatada contribuiu para a divulgação de conhecimentos e, com este capítulo, buscamos incentivar os leitores a conhecerem os recursos produzidos tanto na primeira, quanto na segunda edição do projeto e que estão registrados no perfil do Instagram e no canal do YouTube “Libras Pibexc CE”. No canal do Youtube, estão disponíveis as gravações dos dois minicursos ofertados na edição de 2020, mas, na edição de 2021-2022, por se tratar de eventos realizados no Google Meet, os organizadores optaram por promover a ação somente de forma síncrona.

As atividades ora descritas permitiram à comunidade acadêmica: conhecer as possibilidades de interação com o professor surdo e o aprofundamento do conteúdo da disciplina de Libras, com a Roda de Conversa sobre a monitoria; aprender a Libras com metodologias diferenciadas, que foram utilizadas por professoras de outra instituição no minicurso; e ampliar o vocabulário de Libras, com as postagens no perfil do projeto no Instagram.

Apenas a Roda de Conversa e o minicurso geraram, além do conhecimento construído, a certificação, que pode contribuir com os participantes em seleções posteriores. Mas, entendemos que o acesso aos vídeos de vocabulário, mesmo sem gerar a certificação, podem ter um alcance ampliado, em função desses vídeos serem acessíveis aos seguidores ou aos interessados em conhecer esse perfil e por permanecerem disponíveis mesmo após o término da ação.

Assim, o projeto contribuiu com a visibilidade da Libras e da pessoa surda na universidade e com a formação de interlocutores ouvintes que poderão orientar outros participantes da comunidade acadêmica a promover o letramento inclusivo.

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este capítulo buscou apresentar a experiência de realização de um projeto de acessibilidade, proposto por professores da UFPE, que visou eliminar as barreiras de comunicação entre surdos e ouvintes, ao discutir e ensinar a Libras, em atividades síncronas e assíncronas, para promover o letramento inclusivo.

Através de uma roda de conversa sobre a monitoria da disciplina de Libras, os participantes esclareceram as dúvidas sobre a temática e conheceram os aprendizados que podem advir dessa experiência. O minicurso de Libras proporcionou conhecimentos básicos para iniciar a comunicação com um surdo, seja por meio da Libras ou de outros recursos linguísticos utilizados no minicurso, como a imagem e a escrita. As postagens de vocabulário no perfil do projeto no Instagram favoreceram a ampliação do conhecimento sobre vocabulários em Libras e o formato possibilitou a divulgação em outros perfis, de maneira a ampliar o alcance do projeto.

Notamos que o projeto de extensão ora relatado discutiu a teoria (monitoria de Libras) e a prática (no minicurso e com as postagens) em atividades diversas e acessíveis aos interessados. Os aprendizados perpassaram as práticas de uso da leitura e da escrita voltadas a possibilitar a participação dos surdos (o letramento inclusivo) e também contribuíram para o letramento acadêmico dos monitores que compuseram a equipe de trabalho do projeto. Diante disso, acreditamos que a ação deve ter continuidade, inserindo outras propostas e dando seguimento às atividades realizadas, de maneira a promover novos letramentos que contribuam com a inclusão do surdo na universidade.

## REFERÊNCIAS

BATISTA-JÚNIOR, J. R. L. *Os discursos docentes sobre inclusão de alunas e alunos surdos no ensino regular: identidades e letramentos*. 2008. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

BRASIL. *Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Ministério da Educação, Brasília, 2002. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/2002/L10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm). Acesso em: 8 maio 2022.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436. *Diário Oficial da União*, Brasília, 2005. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm). Acesso em: 8 maio 2022.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial no Brasil. *Evolução da Educação Especial no Brasil*. Brasília, Ministério da Educação, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/brasil.pdf>. Acesso em: 19 set. 2022.

BRASIL. *Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Secretaria-Geral da Presidência da República, Brasília, 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/13146.htm). Acesso em: 8 mai. 2022.

BRASIL. *Portaria nº 343, de 17 de março de 2020*. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Ministério da Educação, Brasília, 2020. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 8 maio 2022.

CHOI, D. *et al. Libras: conhecimento além dos sinais*. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2013.

CRUZ, M. E. A. da. O letramento acadêmico como prática social: novas abordagens. *Gestão e Conhecimento*, v. 4, n. 1, art. 1, p. 1-12, jul./nov. 2007. Disponível em: <https://www.pucpcaldas.br/graduacao/administracao/revista/artigos/v4n1/v4n1a1.pdf>. Acesso em: 4 mai. 2022.

DESCARDECI, M. A. A. de S. Ler o mundo: um olhar através da semiótica social. *Educação Temática Digital*, Campinas, v. 3, n. 2, p. 16-26, 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/604>. Acesso em: 9 maio 2022.

FORTUNATO, I. O relato de experiência como método de pesquisa educacional. In: FORTUNATO, I. (org.); SHIGUNOV NETO, A. (org.). *Método(s) de pesquisa em educação*. São Paulo: Edições Hipótese, 2018. p. 37-50.

LIMA-JÚNIOR, J. A.; CORRÊA, A. M. de S. Reflexões sobre uma ação extensionista na UFPE para difusão da Libras no Instagram e no Youtube. In: LEÃO, M. S. M. S. *et al.* (org.). *Diálogos entre ações extensionistas, ensino e pesquisa no centro de educação da UFPE em tempos pandêmicos: formar, resistir, cuidar*. Recife: EdUFPE, 2021. p. 103-120.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. *Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico*. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SANTOS, J. H. de S.; ROCHA, B. F.; PASSAGLIO, K. T. Extensão Universitária e Formação no Ensino Superior. *Revista Brasileira de Extensão Universitária*, v. 7, n. 1, p. 23-28, jan./jul. 2016.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. *Relatório de Projeto: destruindo muros e construindo pontes: a disseminação da Libras a toda a UFPE*. Recife: Proexc/UFPE, 2022.



# CAPÍTULO V

# **DIA NACIONAL DOS SURDOS: MARCO DA COMUNIDADE ACADÊMICA E ASSOCIATIVA NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES**

Ana Regina e Souza Campello

José Amor de Lima Júnior

Juliana Fernandes Montalvão Mateus

## **1. INTRODUÇÃO**

Em todos os anos, cada universidade e seus departamentos de Letras Libras e Língua Portuguesa, no Brasil, promove em seus projetos de extensão: comemoração do Dia Nacional dos Surdos, devido a legalização da Lei nº 11.796/2008 (BRASIL, 2008) que foi instituído pela Presidência da República, em 2008.

A Lei 11.796 de 2008 (BRASIL, 2008) é recorrente da Lei nº 10.436/2002, que foi um marco importante para a comunidade surda brasileira, ao reconhecer a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão e ao determinar o apoio na sua difusão e uso pelo poder público. Portanto, o Simpósio Dia Nacional dos Surdos no seu primeiro ano (2021) consecutivo, através do curso de extensão, objetivou a discussão de temáticas que foram relevantes para a formação de docentes, para os profissionais que atuaram direta ou indiretamente com pessoas surdas em diversos segmentos sociais — principalmente na educação — e para pessoas interessadas na área. Este trabalho era realizado através de ação de extensão que aconteceu de forma remota utilizando a plataforma Youtube para realização de suas atividades. A carga horária destinada era de 06h e o simpósio foi realizado no dia 24 de setembro de 2021 em três turnos — manhã, tarde e noite . O evento era destinado a docentes, discentes e pessoas interessadas na temática proposta. A discussão de temas promoveu a reflexão crítica acerca da construção de vida das pessoas surdas que eram convidadas para apresentar sua vivência em diversas áreas de atuação, visto que a mudança de paradigma e barreiras atitudinais podem contribuir para a mudança de pensamento em relação à inclusão educacional e social das pessoas surdas.

A proposta da atividade de extensão era uma das realizações das Universidades conjuntas e comprometidas pela implementação do evento em modalidade remota que foram: Universidade Federal de Campina Grande - UFCG, Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, Instituto de Educação e Ensino de Libras - IEEL, Grupo de Pesquisa: Libras de Instrução de L1 e L2 - GEL1L2 (INES/CNPq) do Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES, Centro de Educação da UFPE em parceria com o Núcleo de Acessibilidade da UFPE – Nace. De cada universidade e instituição citada foi indicada uma pessoa responsável pela implementação do projeto interuniversitário, formando uma equipe à nível nacional.

Na comemoração, e para homenagem às pessoas Surdas, a equipe convidou palestrantes para referir ao Dia Nacional da Pessoa Surda, onde foram apresentados e discutidos os temas pertinentes à vivência cotidiana como pessoas surdas no atual cenário educacional, acadêmico, trabalho, lazer, política, etc. Dessa forma, contribuíram com a formação docente, visto que os estudantes dos cursos de licenciatura e de bacharelado foram contemplados com a disciplina de Libras, porém com uma carga horária que não permite um maior aprofundamento do tema da educação de surdos. Como cada vez mais a área ganha visibilidade nacional, nada mais adequado do que a discussão reflexiva, pois além da mudança atitudinal, promoverá também, discussões sobre metodologias de ensino e avaliação dos estudantes e colegas de trabalho surdos nos diversos níveis educacionais.

### **1.1 Justificativa**

Justificamos essa implementação do evento em extensão já que a língua de sinais (Libras) tem um papel relevante como parte de linguagem no desenvolvimento cognitivo e intelectual do indivíduo. É através da língua e linguagem que se troca informações e experiências, ocorrendo a interação entre as pessoas, porém, esse tipo de interação para haver comunicação não acontece somente de forma oral.

Na sociedade atual há diferentes sujeitos, culturas, linguagens e necessidades, porque a proposta multicultural nos últimos anos vem impulsionando cada vez maior abrangência, visibilidade e conflitividade, no âmbito local e acadêmico (CANDAU, 2002). E o papel da educação escolar é interligar as diferenças, não só como forma de preparar o educando para a sociedade das diferenças, mas como reflexo desta sociedade também. Hoje há a “inclusão social”, que visa o respeito as especificidades às pessoas com deficiências a todos, sem nenhuma forma de preconceito e discriminação a setores sociais, incluindo-se na escola de forma mais específica (BRASIL; LBI, 2016). É na escola que o conhecimento é formado, que se formam cidadãos e profissionais que irão atuar de diferentes formas na sociedade em que vivem.

Dentre os sujeitos sociais, está um grupo de minoria linguística que utiliza uma língua de modalidade visual-espacial, denominada no Brasil de Língua de Sinais Brasileira – LIBRAS, devido à Lei 10.436 de 2002 (BRASIL, 2002). Estes sujeitos são as pessoas surdas que, durante a história, eram excluídos da sociedade por serem vistos como irracionais, não educáveis, não cidadãos e eram privados de qualquer instrução (SILVA; ARAÚJO; CASTELAR; MENDES, 2009).

Somente em dezembro de 1789 é que surgiu, na França, a primeira escola para crianças surdas, onde foi utilizada a língua de sinais com o objetivo de proporcionar o acesso à educação. Porém, o reconhecimento dos surdos como cidadãos não ocorreu de forma rápida e isso durou décadas de lutas lideradas inicialmente por seus educadores e em seguida pela própria comunidade surda e seus líderes surdos (RODRIGUES, 2008).



A educação dos surdos no Brasil é um tema que merece toda discussão, tendo em vista que a demanda desses sujeitos nos diversos setores sociais, em especial na escola, é bastante significativa. A surdez é uma limitação que passa a ser um problema quando a sociedade é desinformada sobre as especificidades linguísticas e particularidades educacionais dos surdos. Como consequência da desinformação social, os surdos competem em desigualdade com seus pares ouvintes e surgem metodologias de ensino que não favorecem seu processo de ensino-aprendizagem. Contribuir com a reflexão, discussão e mudanças atitudinais que medem a educação das pessoas surdas no país é de suma importância, pois além de contribuir para a formação dos licenciandos que estudam a disciplina de Libras com carga horária obrigatória, promoverá mudanças de paradigma e inclusão social.

## **1.2 Objetivo**

Objetivamos também entender de modo reflexivo a construção de vivência de cada pessoa surda dentro e fora da educação de surdos atualmente no Brasil, de forma a contribuir com a inclusão social e educacional desses sujeitos. A contribuição é constituída na formação continuada de docentes, discentes, técnicos e demais envolvidos direta ou indiretamente na educação de pessoas surdas nos diferentes níveis de ensino.

## **2. METODOLOGIA**

Os autores Santos, Rocha e Passaglio (2016) conceituam o projeto de extensão da universidade e sua ação como o conjunto de atividades acadêmicas voltadas para integrar a universidade e a sociedade. As ações possuem diferentes formatos e, entre eles, citamos os projetos, os cursos, os eventos e as publicações. Para isso, foram utilizadas tecnologias digitais e assistivas como o aplicativo de videoconferência StreamYard e divulgação em massa pelo Instagram, que permitiram a visibilidade das informações e participação dos interessados nas atividades.

Em primeira etapa, o Projeto de Extensão de cada Universidade foi elaborado conjuntamente pelos coordenadores e aprovado pelo setor responsável; e na segunda etapa, começamos a encaminhar aos participantes cadastradas pelo IEEL – Instituto de Educação e Ensino de Libras (Natal RN) o Google Forms (Formulário Google) em que constavam nomes, identidade, formação e cidades residentes. Cerca de 250 (duzentos e cinquenta) participantes assinaram no formulário em três turnos diferentes.

Na terceira etapa, elaboramos as divulgações do evento nas redes sociais, Instagram, conforme a foto abaixo:

**Figura 1** - Simpósio do Dia Nacional dos Surdos: Construção da Vida



Fonte: Os autores (2021).

Para que o evento tivesse o alcance ao número maior de participantes com três temas diferentes, elaboramos as três programações diferentes a seguir:

**Figura 1** - Simpósio do Dia Nacional dos Surdos: Construção da Vida

Data	Atividade	Tipo de Atividade	Local	Início	Término	Duração
24/09/2021	Palestrante - UFCG - MANHÃ - Girlaine Aguiar - Tiago Ferreira	Simpósio	Espaço remoto virtual (Youtube).	10:00	12:00	120 min.
24/09/2021	Palestrante - UFPE - TARDE Flaviane Reis Sueli Ramalho Zenilda Ramalho	Simpósio	Espaço remoto virtual (Youtube).	14:00	16:00	120 min.
24/09/2021	Palestrante - UFRN - NOITE - Benedito Andrade - Laiza Rebouça	Simpósio	Espaço remoto virtual (Youtube).	19:00	21:00	120 min.

Fonte: Os autores (2021).

Igualmente, encaminhamos convite aos reitores de cada universidade, somente o reitor da UFRN aceitou participar, o que nos honrou com o nosso trabalho. Alguns palestrantes não puderam comparecer alegando compromissos assumidos.

### 3. APRESENTAÇÃO VIRTUAL

No entanto, existem características que são consideradas e diferenciadas de cada palestrante: os perfis sócio-histórico-cultural-educacional que visam trazer maior conhecimento ao público-alvo. Cada pessoa tem diferentes competências e desempenho durante suas atividades na sua história de vida, que na sua maioria, foi superada, não pela questão da surdez, mas pela sobrevivência.

Durante os três horários do evento, o mediador surdo da equipe veio para orientar, apresentar e organizar o tempo da fala de cada palestrante. Também havia um administrador — igualmente surdo — para organizar o canal de comunicação do SESLIBRAS UFPE pelo StreamYard.

**Figura 1** - Presença do Reitor da UFPE na abertura do evento



Fonte: Os autores (2021).

O Reitor Prof. Dr. Alfredo Gomes abriu a sessão agradecendo o convite e demonstrou a importância da inclusão das pessoas surdas neste dia comemorativo.

**Figura 2** - Apresentação dos representantes do Grupo de Pesquisa e das Universidades parceiras



**Fonte:** Os autores (2021).

A Prof.<sup>a</sup> Dra. Ana Regina Campello abriu a sessão agradecendo a parceria importante do Grupo de Pesquisa: Instrução de Libras como L1 e L2, já que era o momento de firmar a presença de pesquisadores surdos na produção de conhecimento acadêmico e da aproximação da comunidade surda.

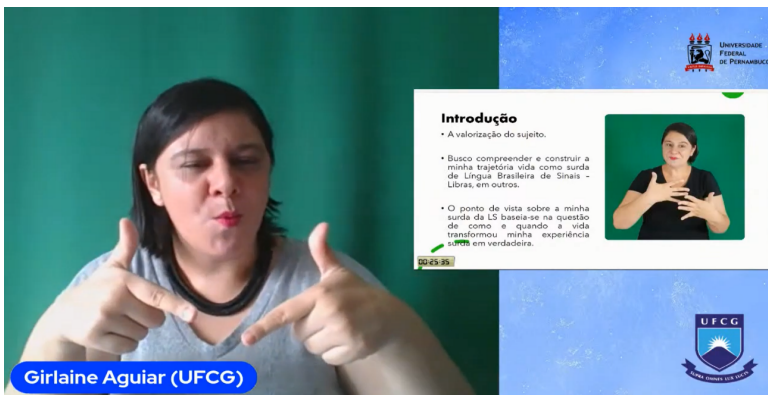
**Figura 3** - Mediador do evento na parte de manhã



**Fonte:** Os autores (2021).

O professor e mestrando José Amor de Lima Junior abriu a sessão agradecendo a participação dos coordenadores de cada Universidade e das parcerias no projeto de extensão que visa divulgar os conhecimentos acadêmicos e científicos produzidos pelas universidades públicas.

**Figura 3 -** Mediador do evento na parte de manhã



**Fonte:** Os autores (2021).

A professora e doutoranda Girlaine Aguiar da UFCG abriu a sessão apresentando as reflexões sobre a construção de vida surda, e deixa claro o argumento da autora Paiva (2019, p. 87): “uma narrativa é sempre uma história”. Assim, fala de uma construção de vida que relata/conta seu processo da trajetória dela sobre “Ser surdo” e Libras. Foi muito positivo pelo impacto da narrativa da qual expôs as dificuldades e suas superações.

**Figura 3 -** Mediador do evento na parte de manhã



**Fonte:** Os autores (2021).

A surda, de terceira idade, Zenilda Ramalho contou a sua história como aluna do Instituto Nacional de Educação de Surdos-Mudos, no qual ingressou na década de 1950. Apresentou uma reflexão sobre os sinais de uso corrente diferentes da época do atual e os seus conteúdos pontuados foram: uso do uniforme escolar, do espaço físico, do uso do refeitório dos surdos, competição de natação a nível nacional e internacional e alunos surdos no papel de esportistas. Foram temas interessantes e impactantes.

**Figura 6** - Apresentação da palestrante Benedito Andrade, de Natal (RN)



**Fonte:** Os autores (2021).

Em seguida, o surdo e líder da comunidade surda de Natal (RN), Benedito Neto, apresentou a sua história como aluno do Instituto Nacional de Educação de Surdos e sua formação acadêmica até ser líder na Associação dos Surdos de Natal. Ele fez exposição sobre um pouco de sua vida (nascimento e criação em um determinado local: Lajes – RN), sua escolaridade nas duas escolas, associado em uma Associação Alvorada (RJ), aprendeu a exercer seus ofícios na gráfica, prática esportiva, e mais tarde se associou à Associação do RN (ADARN em 1985) e presidente da ASRN (1994) e depois presidente da LINEDS (2013).

Em cada palestra nos três turnos, emitimos um aviso por 30 minutos no chat para assinar a frequência e receber o certificado. No final, para receber os certificados, encaminhamos novamente um questionário com perguntas sobre o evento, a metodologia empregada e os palestrantes.

Nos três eventos diferentes, os mediadores de cada Universidade fizeram perguntas aos palestrantes e depois convidaram os participantes para fazerem perguntas por texto e on-line através de link nos chats.

Após a realização do evento, a equipe se reuniu em um canal de comunicação (Zoom) para avaliar as respostas dos participantes.

No final, os vídeos gravados ficaram registrados no Canal da SESLIBRAS UFPE em três links para serem assistidos, fazer pesquisa e recolher os depoimentos como técnicas de procedimentos metodológicos de cada pesquisa em si.

**Quadro 2** - Links gravados e registrados pelo Canal da IEEL

<b>MANHÃ:</b> <a href="https://www.youtube.com/live/EiqHNDQW7-c?feature=share">https://www.youtube.com/live/EiqHNDQW7-c?feature=share</a>
<b>TARDE:</b> <a href="https://www.youtube.com/live/GFmS_26Nx0c?feature=share">https://www.youtube.com/live/GFmS_26Nx0c?feature=share</a>
<b>NOITE:</b> <a href="https://www.youtube.com/live/UfuXxWQgg4U?feature=share">https://www.youtube.com/live/UfuXxWQgg4U?feature=share</a>

**Fonte:** Os autores (2021).

O Canal SESLIBRAS UFPE foi visualizado por cerca de 876 (oitocentos e setenta e seis) pessoas. No final do evento, encaminhamos o relatório do projeto de extensão à Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (Proexc).

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O artigo apresentou a experiência da realização de um projeto de extensão pelos três professores das universidades públicas em parceria com o Grupo de Pesquisa: Instrução da Libras como L1 e L2 do INES/CNPq, cuja ação de extensão prevê a difusão da informação e conhecimento acadêmico. A apresentação se refere à comemoração do Dia Nacional dos Surdos, devido a legalização da Lei nº 11.796/2008 (BRASIL, 2008) e é recorrente da Lei nº 10.436/2002 que foi um marco importante para a comunidade surda brasileira, ao reconhecer a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão e determinar o apoio na sua difusão e uso pelo poder público. Foi realizado on-line através da plataforma Youtube para realização de suas atividades no período de 24 de setembro de 2021. A discussão de três temas e seus palestrantes promoveu a reflexão crítica, através das narrativas acerca da construção de vida das três pessoas surdas e suas vivências em diversas áreas de atuação, visto que a mudança de paradigma e barreiras atitudinais podem contribuir a mudança de pensamento em relação à inclusão educacional e social das pessoas surdas. Esse evento objetiva a continuidade, promovendo novos conhecimentos que possam contribuir com a visibilidade do surdo na universidade pública.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. *Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Ministério da Educação, Brasília, 2002. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/2002/L10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm) Acesso em: maio 2022.

BRASIL. Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei no 10.436. *Diário Oficial da União*, Brasília, 2005. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm) Acesso em: maio 2022.

BRASIL. *Lei nº 11.796, de 29 de outubro de 2008*. Institui o Dia Nacional dos Surdos. Casa Civil da Presidência da República, Brasília, 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11796.htm). Acesso em: maio de 2022.

BRASIL. *Lei 13.146, de 06 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Secretaria-Geral da Presidência da República, Brasília, 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: nov. 2022.

BRASIL. *Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - Comentada* / Joyce Marquezin Setubal, Regiane Alves Costa Fayan (orgs.). Campinas: Fundação FEAC, 2016. Disponível em: <https://www.feac.org.br/wp-content/uploads/2017/05/Lei-brasileira-de-inclusao-comentada.pdf>. Acesso em: set. 2022.

CANDAU, V. M. F. Sociedade, cotidiano escolar e cultura(s): uma aproximação. *Educação e Sociedade* (CEDES), [S.l.], v. 23, 79. ed., ago. 2002. Disponível pelo link: <https://www.scielo.br/j/es/a/8Cj5XvRTYpN3WNWbMBCbNFK/?lang=pt>. Acesso em: jul. de 2022.

PAIVA, V. L. M. de O. *Manual de pesquisa em Estudos Linguísticos*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2019.

RODRIGUES, Z. Histórico da Educação dos Surdos. *Webartigos*, [S.l.], 10 jan. 2008. Disponível em: <https://www.webartigos.com/artigos/historico-da-educacao-dos-surdos/3639>. Acesso em: set. 2022.

SANTOS, J. H. de S.; ROCHA, B. F.; PASSAGLIO, K. T. Extensão Universitária e Formação no Ensino Superior. *Revista Brasileira de Extensão Universitária*, [S.l.], v. 7, n. 1, p. 23-28, jan./jul. 2016.



SILVA, S. C.; ARAÚJO, A.; CASTELAR, M.; MENDES, N. As contribuições da psicologia na educação de surdos: o caso do Centro de Educação Especial do Estado da Bahia. *In*: DÍAZ, F., et al. (orgs.). *Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas*. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 171-190. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/tp6gk/pdf/diaz-9788523209285-17.pdf>. Acesso em: set. 2022.



# CAPÍTULO VI

# ESTUDOS LEXICAIS DA LIBRAS NA FORMAÇÃO DOCENTE

Antônio Carlos Cardoso  
Bernardo Luís Torres Klimsa  
Severina Batista de Farias Klimsa

## 1. INTRODUÇÃO

Após o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais - Libras, em nosso país, pela Lei Federal nº 10.436/02, cada vez mais, esta língua ganha visibilidade e importância na promoção da acessibilidade comunicacional para a inclusão das pessoas surdas em todos os segmentos da sociedade. Em seu 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”. No parágrafo único, encontramos a seguinte definição:

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

A escola tem como papel socializar e democratizar o acesso ao conhecimento e promover a construção moral e ética dos estudantes. Como instância formadora de cidadãos conscientes, críticos, engajados e com potencial de transformação de si mesmos e da sociedade, a escola e seus professores devem estar preparados para atender, de forma igualitária, aos pares ouvintes e aos alunos surdos no processo de ensino - aprendizagem (FREIRE, 2002).

Os desafios são muitos, ainda mais se tratando da existência de duas línguas diferentes que transitam ao mesmo tempo na escola, ou seja, a Libras, de modalidade visual/gestual, e a língua portuguesa, oral/auditiva.

Ademais, a Libras está em processo de ampliação de seu léxico, em diferentes áreas do conhecimento, e carrega, como toda língua, uma enorme variação sociolinguística, o que, às vezes, acarreta certas dificuldades para os profissionais que atuam na educação de pessoas surdas. Este fato interfere, principalmente, no tocante ao processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos escolares, nos diferentes níveis de ensino. Com a difusão da Libras nas mídias digitais, muitos profissionais acabam utilizando itens lexicais de uma variedade de um local diferente daquele no qual trabalham. Como exemplo, podemos citar a variação existente em expressões idiomáticas utilizadas pelos pernambucanos que são próprias da nossa região e fazem parte da cultura do povo de Pernambuco.

Na educação de pessoas surdas, em decorrência de vários fatores, algumas dificuldades entravam o processo. As pessoas surdas nascidas no Brasil são filhas, em sua maioria, de pais ouvintes; além disso, a Libras não é adquirida de forma natural como língua materna, as metodologias de ensino para o público surdo não estão adaptadas às suas especificidades linguísticas, não trazem aspectos da cultura e identidade surda nem utilizam recursos visuais tão importantes para construção do conhecimento por esses sujeitos.

Com a promulgação do Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei nº 10.436/2002, determinou-se uma série de políticas de fomento à formação de professores e intérpretes de Libras, além da garantia dos direitos das pessoas surdas a serviços públicos essenciais, em especial relativos à saúde e educação. Ademais, a Libras passou a ser disciplina obrigatória nos cursos de formação docente e optativa para os demais cursos de bacharelado. O Decreto determina, no capítulo VI, artigo 22, que se organize: I - Escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental; II - Escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes de diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa (BRASIL, 2005).

Nas últimas décadas, várias metodologias foram empregadas na educação de surdos, mas foi a partir da inclusão no Plano Nacional de Educação – PNE (Lei nº 13.005/14), Meta 4, que passou a ser denominada Educação Bilíngue. No item 4.7, destaca-se:

Garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais - Libras como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos(as) alunos(as) surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto no 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos arts. 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdos-cegos. (BRASIL, 2014, n. p)

Vale ressaltar que, no Brasil, a formação docente para educação bilíngue para surdos ainda é tímida e recente. Saviani (2010, p. 53) enfatiza que:

a formação de professores deveria garantir uma sólida cultura que lhes permita atingir uma aguda consciência da realidade em que vão atuar associadas a um consistente preparo teórico-científico que os capacite à realização de uma prática pedagógica coerente. [...] Condições adequadas de trabalho que lhes permitam atualização constante, preparação consistente de suas atividades curriculares e atendimento às necessidades pedagógicas dos alunos, revendo e reelaborando os conteúdos e os métodos do ensino ministrado. (SAVIANI, 2010, p. 53)

A partir da reflexão de Saviani sobre a importância da formação continuada de professores, não poderíamos deixar de contribuir com esse processo.

A formação é um dos fatores imprescindíveis para que os profissionais de educação possam atuar, efetivamente, frente aos alunos sob sua responsabilidade em classe e no ambiente escolar, de maneira mais ampla, por mais diversificado que esse grupo se apresenta, oferecendo-lhes condições de atendimento educacional que sejam adequadas às suas condições e necessidades e não apenas realizando a mera inserção física desses educandos no ambiente escolar.

Neste capítulo, trazemos um recorte de uma ação extensionista realizada pelo GRUPELL – Grupo de Pesquisas e Estudos sobre o Léxico da Libras, do Departamento de Psicologia, Inclusão e Educação (DPSIE), do Centro de Educação da UFPE, de 2019 a 2021. A proposta consta com um curso de formação docente a partir dos estudos lexicais da Língua Brasileira de Sinais - Libras, com o objetivo de documentar o léxico (sinais) da Libras utilizado pelas pessoas surdas, levando em consideração os aspectos sociolinguísticos e a variação linguística de cada micro e macrorregiões de Pernambuco, de modo a contribuir com a formação continuada dos professores e instrutores de surdos, atuantes em escolas públicas e privadas de Pernambuco. A coleta dos sinais foi realizada por meio de vídeos registros, utilizados, posteriormente, para fortalecer o processo de ensino - aprendizagem da Libras, como primeira (L1) e segunda (L2) língua, e dos conteúdos curriculares, a partir do desenvolvimento de estratégias metodológicas apropriadas e da produção de material didático em Libras.

Nossa proposta, além de compreender a importância da documentação da variação sociolinguística da Libras no nosso estado, também reconhece que a formação inicial docente e de profissionais que atuam direta ou indiretamente com a Libras na comunidade surda deve ser um processo contínuo e permanente. A proposição de alternativas metodológicas e produção de material didático específicos para este público contribuirão para o enfrentamento dos desafios do processo ensino - aprendizagem da língua, garantindo, também, acessibilidade comunicacional às pessoas surdas e apoio aos profissionais da área.

## **2. ESTUDO LEXICAL NAS LÍNGUAS DE SINAIS**

As línguas naturais<sup>7</sup>, independentemente de sua modalidade linguística, estão em constante evolução e apresentam processos responsáveis pela criação de novas palavras e sinais nessas línguas. Nesse processo, muitas palavras e sinais acabam tomando-se arcaicos pelo desuso de seus falantes e outros são incorporados ao seu léxico.

---

<sup>7</sup> De acordo com Karnopp e Quadros (KARNOPP; QUADROS, 2007, p. 30 apud FARIAS KLIMSA, 2016, p.97 ), língua natural refere-se à “uma realização específica da faculdade de linguagem que se dicotomiza num sistema abstrato de regras finitas, as quais permitem a produção de um número ilimitado de frase. Além disso, a utilização efetiva desse sistema, com fim social, permite a comunicação entre os usuários”. Para Brito (1988), por sua vez, “as línguas de sinais são línguas naturais porque como as línguas orais surgiram espontaneamente da interação entre pessoas e porque devido à sua estrutura permitem a expressão de qualquer conceito – descritivo, emotivo, racional, literal, metafórico, concreto, abstrato – enfim, permitem a expressão de qualquer significado decorrente da necessidade comunicativa e expressiva do ser humano” (BRITO, 1998, p. 19 apud FARIAS KLIMSA, 2016, p. 97).

Na Libras, o léxico se amplia constantemente pela combinação de seus morfemas. Tal combinação se dá entre os morfemas lexicais e os morfemas gramaticais ou derivacionais. Conforme Felipe (2006, p. 201), nos estudos sobre os processos de formação de palavras (composição, aglutinação, justaposição e derivação), as línguas são sempre apresentadas em relação aos seus morfemas lexicais (raízes/radicais) que se prendem a morfemas gramaticais formantes (desinências e vogais temáticas) e/ou a derivacionais (afixos e clíticos).

Os processos produtivos nas línguas naturais, de acordo com Sandmann (1997), são três: (1) a formação de novas unidades lexicais a partir de palavras ou morfemas já existentes em determinada língua; (2) empréstimos de unidades de outras línguas; e (3) os neologismos que emergem em atenção às necessidades sociais e linguísticas. O autor ainda argumenta que uma mesma palavra ou sinal pode assumir diferentes significados. Para designar novos conceitos, as línguas, em geral, não criam palavras a partir de formas completamente inéditas, mas através do reaproveitamento de palavras já existentes em seu léxico.

Nas línguas sinalizadas, a produtividade lexical se amplia naturalmente em consonância às diversas mudanças ocorridas por meio de conquistas de direitos sociais pela comunidade surda brasileira, dentre elas, o acesso à educação. Oliveira e Stumpf (2013, p. 226), em suas pesquisas e participação nas lutas dos surdos brasileiros, reconhecem que a comunidade surda tem “expandido rapidamente sua língua através de acesso a oportunidades que sempre foram seu direito e hoje começam a se tornar realidade”, o que reverbera na produtividade lexical da Libras.

Nas línguas de sinais, ocorrem alterações lexicais que veiculam significados tipicamente gramaticais que possibilitam que novos sinais sejam criados. Um deles consiste na alteração de, pelo menos, um dos parâmetros do sinal primitivo para designar um novo conceito, por exemplo.

São cinco os parâmetros da Libras: (1) Configuração de Mãos (CM): são diferentes formas que as mãos assumem na produção dos sinais, podendo ser a datilologia (alfabeto manual/digital). Estas formas podem ser feitas pela mão direita para os destros, esquerda para os canhotos ou por ambas; (2) Ponto de Articulação (PA) ou Locação (L): é o local onde incide a mão, seja direita ou esquerda configurada. Segundo Quadros e Karnopp (2004, p. 57), o PA ou espaço de enunciação é uma área que contém todos os pontos dentro do raio de alcance das mãos em que os sinais são articulados. A mão pode ou não tocar alguma parte do corpo ou estar em um espaço que vai do meio do corpo até à cabeça (espaço neutro) e horizontal (à frente do emissor); (3) Movimento (M): alguns sinais podem ter ou não movimento. Mas para que haja movimento é necessário se ter objeto e espaço. Nas línguas de sinais, o objeto é representado pelas mãos do enunciador, e o espaço é a área em torno do corpo do enunciador (FERREIRA-BRITO; LANGEVIN, 1995); (4) Orientação da Mão (OM): é a direção que a palma da mão aponta para a produção do sinal (QUADROS; KARNOPP, 2004). Pode ser para cima, para baixo, para o corpo, para frente, para a direita ou para a esquerda.

Alguns sinais podem ter uma direção e a inversão desta pode significar ideia de oposição, contrário ou concordância número-pessoal; e (5) Expressões não-manuais (ENM): as ENM, como movimento da face, dos olhos, da cabeça ou do tronco exercem os papéis de marcação de construções sintáticas e diferenciação de itens lexicais. Quando as expressões não-manuais têm função sintática marcam sentenças interrogativas (Sim/Não), interrogativas QU-, orações relativas, topicalizações, concordância e foco. Duas expressões não-manuais podem ocorrer ao mesmo tempo, como é o caso de marcações de interrogação e negação (QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 60).

As línguas de sinais são sistemas legítimos independentes das línguas orais e atendem às necessidades de comunicação humana das comunidades de surdos mundiais, por serem dotadas de complexidade e expressividade. Cada língua se organiza gramaticalmente com elementos constitutivos de itens lexicais que se estruturam nos níveis fonológico, morfológico, sintático e semântico e seguem princípios básicos gerais.

Segundo Viader et al. (1999, p. 47) “a língua de sinais usando sua estrutura, sintaxe e gramática, sem o uso simultâneo e alternativo da língua falada, se expressa com elementos prosódicos e reflexões próprias”. Isto significa que as línguas de sinais também apresentam componentes pragmáticos convencionais que permitem a seus falantes expressar sentidos metafóricos, ironias e outros significados não literais, integrando-os nas várias situações comunicativas cotidianas. Essas línguas são plenas e vivas, ampliam-se naturalmente, a fim de atender a novas necessidades comunicativas e expressivas de seus usuários, a exemplo de qualquer outra língua (HULST, 1995).

A língua brasileira de sinais, utilizada pelas comunidades de surdos em todas as regiões brasileiras, como qualquer língua, também possui uma variação linguística riquíssima, seja histórica, social, regional e de estilo, que ocorre no próprio sistema lexical, fonológico, morfológico e sintático de forma natural, quando seus usuários entram em contato com outras formas de sinalização e fazem com que o repertório de sinais fique mais diversificado e amplo.

Para Santos (2017), a criação de novos sinais, vincula-se também a diversas transformações, sejam de natureza econômica, política, técnica, científica, literária etc., que ocorrem na sociedade atualmente. Mandelblatt *et al.* (2012) mencionam o acesso de estudantes surdos em diferentes cursos de educação superior no Brasil nas últimas décadas. Nos bancos universitários, os discentes surdos são desafiados a criar itens lexicais em Libras, para dar conta do universo conceitual de seus cursos.

São desafios vivenciados pelos estudantes surdos e compartilhados entre os profissionais que atuam como tradutores/intérpretes de libras/língua portuguesa, na “tentativa de dar sentido às informações que são repassadas pelos tradutores/intérpretes de Libras que atuam interpretando as aulas de forma simultânea, e nas tentativas de compreender os textos acadêmicos que precisam ler em cada disciplina” (MANDELBLATT *et al.*, 2012, p. 91).

Desta forma, os estudos sobre produtividade lexical em línguas de sinais vêm alcançando relevância no meio acadêmico. Este fato ocorre pelo reconhecimento do *status* linguístico e visibilidade da Libras no país. Em consequência, a inserção dos surdos em novos e diversificados espaços sociais vem se ampliando, dentre eles nas universidades brasileiras, em diferentes cursos.

## **2.1 Variação linguística nas línguas de sinais**

Toda língua é um produto social que se encontra em permanente estado evolutivo. As línguas, sejam elas orais ou de sinais, estão sempre em evolução por serem dinâmicas. Segundo Bagno (2007), a língua é intrinsecamente heterogênea, múltipla, variável, instável e está sempre em desconstrução e em reconstrução. Por seu caráter de ordem heterogênea, as línguas naturais, dentre elas as línguas de sinais, apresentam o fenômeno linguístico da variação (BAGNO, 2007, p. 35).

A variação linguística presente nas línguas naturais, de acordo com o autor, acontece por fatores sociais ou extralinguísticos. Estes fatores podem ser: (1) de ordem geográfica, quando a língua varia de um lugar para outro, como as características que podem ser observadas no jeito de falar das pessoas de diferentes regiões brasileiras ou nos habitantes da zona rural e urbana; (2) fatores socioeconômicos, que fazem com que as pessoas falem ou sinalizem diferente dependendo de seu nível de renda; (3) nível de escolarização, que acontece pelo acesso ou não à educação básica. O acesso ao mundo letrado, a prática de leitura, usos da escrita são fatores muito importantes para o uso linguístico da língua pelos diferentes sujeitos; (4) sexo, homens e mulheres utilizam diferentes recursos linguísticos que são oferecidos pelas línguas; (5) idade, observado, principalmente, nas gerações de indivíduos de diferentes idades e épocas que possuem modos diferentes de falar e sinalizar; (6) mundo do trabalho, ao vincular-se a determinada profissão a língua a ser utilizada determinará sua atividade linguística; (7) redes sociais, os comportamentos das pessoas são adotados de acordo com as pessoas com quem convivem, sendo estes comportamentos também linguísticos (BAGNO, 2007).

Na década de 1960, o linguista norte americano William Stokoe apresenta, com seus estudos, as primeiras comprovações de que a Língua Americana de Sinais (ASL) não era apenas um sistema comunicacional que se baseava na língua americana oral. Embora os estudos linguísticos das línguas de sinais sejam recentes, Stokoe conseguiu provar que a ASL era uma língua comparável a qualquer língua oral em todos os níveis linguísticos e que apresentava uma estrutura gramatical própria.

Os primeiros estudos da sociolinguística nas línguas de sinais datam de 1969, com o próprio Stokoe com a ASL. O linguista caracterizava o uso da língua como diglossia, ou seja, o termo é utilizado para mostrar que existe, numa sociedade, duas variantes da mesma língua usadas com prestígios diferentes numa determinada situação: uma formal, com reconhecimento oficial



(variedade alta), e outra informal, sem forma escrita nem reconhecimento oficial (variedade baixa). O mesmo fenômeno acontece nas línguas de sinais, Stokoe utilizou este conceito para mostrar que, no caso de duas línguas diferentes, a língua oral é usada com funções de variedade alta (língua reconhecida oficialmente) e a de sinais com variedade baixa (com ou sem reconhecimento oficial) (LUCAS, 2001).

Segundo Lucas (2001), as primeiras pesquisas que contemplam a área da sociolinguística das línguas de sinais nas comunidades de surdos, apesar do considerável interesse dos pesquisadores desde então, ficam limitadas a quatro considerações: a primeira é a relação da língua oral da sociedade majoritária e a língua de sinais e suas particularidades na educação. Esta questão foi bastante observada na inter-relação do inglês com a ASL, devido ao contato entre as duas línguas, mas o foco maior era o ensino da língua oral para crianças surdas e a preocupação com o desenvolvimento de metodologias de ensino para este fim. O mesmo fenômeno aconteceu com outras línguas de sinais no mundo, que seguiram os estudos de Stokoe, inclusive com a Libras no Brasil.

A segunda consideração refere-se ao pouco conhecimento da estrutura linguística das línguas de sinais na época que, por ser uma língua de um grupo minoritário, no imaginário popular utilizava uma língua que era uma versão sinalizada da língua oral. A terceira consideração era a dúvida do verdadeiro status das línguas de sinais como línguas reais. De acordo com Lucas (2001), as primeiras descrições da variação que a ASL apresentava não foram suficientes pelo pouco conhecimento da estrutura da língua para descrever uma variação sociolinguística de uma língua devido à sua complexidade.

A última consideração é a aplicação de modelos sociolinguísticos de línguas orais para situações de línguas sinalizadas. Este fato, segundo o autor, torna-se difícil devido às situações de usos e suas produções de línguas de modalidades e especificidades diferentes. No contato entre uma língua oral e uma de sinal, no caso do Brasil, o português e a Libras, é possível observar que existe uma distinção entre esse tipo de contato e que as abordagens devem ser diferenciadas (LUCAS, 2001).

O reconhecimento das línguas de sinais, no mundo, tem mudado as pesquisas em sociolinguística e outros aspectos estão sendo considerados, como o multilinguismo, o bilinguismo, as línguas em contato, a variação, a política e o planejamento linguístico e a análise do discurso, entre outros. Ademais, o foco dos estudos, atualmente, vai além da relação entre a língua de sinais e a língua oral, consiste na relação entre diferentes línguas de sinais, como mostram os trabalhos de Liddell (2003), Ozyurek (2000), Finau (2004), Quadros (2017), entre outros, sobre a legitimidade das línguas de sinais. Além disso, as pesquisas em línguas de sinais estão influenciando, também, os estudos das línguas faladas. Lucas (2001) cita o trabalho sobre as diferenças entre sinais e gestos de McNeil (1992), que forneceu pistas para o papel dos gestos nos discursos em línguas faladas.

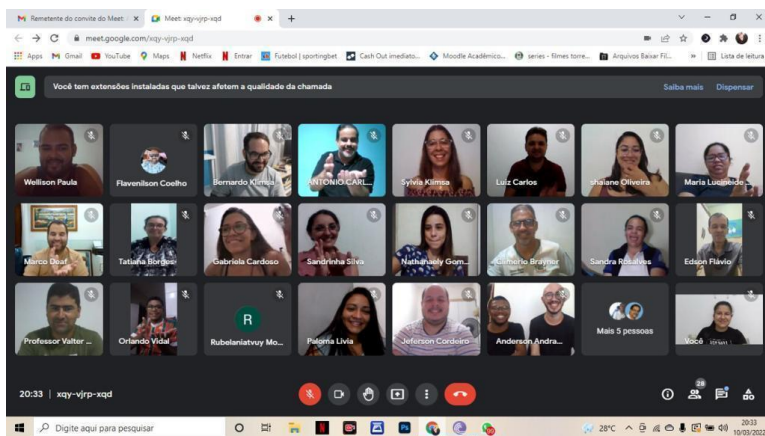
### 3. O CAMINHO PERCORRIDO, SEUS RESULTADOS E DISCUSSÕES

A metodologia levou em consideração a abordagem dialógica, pressuposto freiriano que propicia uma postura crítica dos participantes face às várias propostas teóricas e práticas. O curso proposto vincula-se ao tripé do ensino, pesquisa e extensão, pois coloca o estudante/cursista como protagonista de sua formação técnica – processo de obtenção de competências necessárias à atuação profissional, de sua formação cidadã, processo que lhe permite reconhecer-se como agente de garantia de direitos e deveres e de transformação social. Desta forma, o protagonismo dos alunos na proposta abre múltiplas possibilidades de produção de conhecimentos por eles, especialmente com a interação e troca de experiências entre todos os envolvidos.

Como estratégias, utilizou-se aulas expositivas/dialogadas, ministradas de forma remota pelo Google Meet, para discussão, reflexão e apreensão de novos conceitos e conhecimentos sobre os aspectos lexicais da Libras e estudos da variação sociolinguística em línguas de sinais, em especial, a Língua Brasileira de Sinais.

Todas as aulas foram gravadas no Meet, e a língua de instrução foi a Libras, pois os participantes, surdos e ouvintes, são bilíngues. O planejamento das aulas foi feito pelos docentes com a participação dos alunos, visando à troca de experiências e aprendizados de novos conhecimentos por todos.

Figura 1 - Momento de aulas e pesquisas



Fonte: Os autores (2022).

Num segundo momento, foram selecionados termos das seguintes áreas: linguagens (língua portuguesa, artes, educação física e língua inglesa), área da matemática, das ciências naturais e das ciências sociais (história e geografia), que foram organizados e categorizados para um melhor tratamento dos dados. A escolha se deu por serem conteúdos pertinentes ao ensino fundamental, nível de escolarização no qual encontramos mais alunos surdos, seja em escolas inclusivas e salas bilíngues da rede pública municipal/estadual seja em escolas particulares em Pernambuco.

Em seguida, partimos para a pesquisa, a qual foi feita com os participantes surdos, por causa da pandemia da Covid-19 e das escolas estarem fechadas no momento da realização do curso. A pandemia trouxe vários desafios para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos surdos, em especial, destacamos o uso da máscara de proteção que inviabiliza a visualização das expressões faciais da Libras, parâmetro bastante importante para a compreensão do sinal. A máscara isolou os surdos em termos de acessibilidade comunicacional, visto que muitos desses sujeitos, que fazem uso da leitura orofacial, ficaram impossibilitados de compreender o que os não usuários de Libras falam. E mesmo com o uso da tecnologia, as aulas para surdos foram prejudicadas, devido a problemas de conexão, à pouca nitidez da imagem nas aulas, entre outros.

Embora num momento atípico, participaram da pesquisa professores surdos dos seguintes municípios pernambucanos: Água Preta; Belo Jardim; Brejo da Madre de Deus; Camaragibe; Calumbi; Caruaru; Floresta; Garanhuns; Gravatá; Jaboatão dos Guararapes; Lagoa Grande; Limoeiro; Nazaré da Mata; Ouricuri; Palmares; Parnamirim; Paulista; Pedra; Petrolina; Poção; Recife; Salgueiro; Santa Cruz da Baixa Verde; Santa Cruz do Capibaribe; Serra Talhada; e Vicência.

A pesquisa aconteceu via Google Meet, em horários e dias previamente marcados. Com os termos selecionados, cada participante mostrou para o grande grupo os sinais da Libras que eram utilizados em seus municípios. Foram momentos ricos em trocas de experiências, ainda mais por contar com surdos de diferentes gerações no grupo, o que corroborou com as pesquisas sobre variações sociolinguísticas, mostrando as inúmeras possibilidades desse fenômeno acontecer na Libras, que possui diversos tipos de variações, inclusive ocorrendo nos municípios do mesmo estado.

Finalizado esse momento, os sinais foram gravados para composição de um recorte lexical das áreas eleitas, arquivados num banco de dados para divulgação, produção de material didático e futura criação de um dicionário dos sinais utilizados em Pernambuco. Esta etapa foi bastante difícil, pois a pretensão era padronizar a apresentação dos sinais para a sua divulgação, mesmo assim, conseguimos criar a abertura de chamada dos vídeos e os sinais foram gravados em estúdios criados em casa pelos docentes com mais experiência na produção e edição de vídeos em Libras.

**Figura 2 - Gravação dos sinais**



**Fonte:** Os autores (2022).

**Figura 3 - Material produzido em vídeo**



**Fonte:** Os autores (2022).

**Figura 4** - Abertura dos vídeos



**Fonte:** Os autores (2022).

No final do curso, o material gravado foi disponibilizado para que os participantes possam utilizar nas escolas em que atuam e na produção de material didático para apoiar o processo de ensino - aprendizagem de estudantes surdos.

Com nossa ação, várias foram as produções didáticas dos participantes para seus alunos, como podemos ver na imagem 5.

**Imagem 5** - Produção dos cursistas



**Fonte:** Os autores (2022).

Os resultados da ação proposta sobre os estudos lexicais da Libras para a formação docente nos mostram a importância de apoiar, cada vez mais, os docentes que atuam nos municípios de Pernambuco e que muitas vezes não têm acesso ao conhecimento científico que é produzido nas universidades.

Assim, enquanto grupo de pesquisa, daremos continuidade a formações que possam mudar a realidade da comunidade surda brasileira.

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Na sociedade atual, a escola vem desempenhando diversos e novos papéis, pois tudo está em constante mudança. Assim, o professor desempenha um papel central: a responsabilidade pela mudança de atitude e pensamento dos alunos, devendo estar preparado para os novos e crescentes desafios de uma geração que tem contato com tecnologias diversas como fontes de acesso ao conhecimento.

Além disso, em sua formação inicial, possivelmente, houve alguns aspectos que abordaram temáticas referentes à educação de surdos ou mesmo sobre a Língua Brasileira de Sinais anteriormente à obrigatoriedade da disciplina de Libras na Educação Superior, a partir de 2005, com as recomendações do decreto nº 5.626, ou posterior a isso de forma a não contemplar de forma necessária a obtenção de conhecimentos aprofundados na área.

Para melhorar a prática docente, a formação continuada de professores é um dos caminhos que Schnetzler (2003, p. 27) justifica com base em três razões:

a formação de professores deveria garantir uma sólida cultura que lhes permita atingir uma aguda consciência da realidade em que vão atuar associadas a um consistente preparo teórico-científico que os capacite à realização de uma prática pedagógica coerente. [...] Condições adequadas de trabalho que lhes permitam atualização constante, preparação consistente de suas atividades curriculares e atendimento às necessidades pedagógicas dos alunos, revendo e reelaborando os conteúdos e os métodos do ensino ministrado. (SAVIANI, 2010, p. 53)

O investimento em educação continuada traz diversos benefícios para o professor, que aprende a fazer uma gestão melhor da sua turma de alunos, além de apropriar-se de novas práticas educacionais.

Várias foram as produções didáticas feitas pelos professores com a ação extensionista proposta, o que nos fez atingir nossos objetivos e repensar futuras ações para que possamos alcançar outros docentes, em todos os municípios pernambucanos, para serem agentes multiplicadores da nossa proposta.

Percebemos que, quando um professor aprende novos conhecimentos e domina a tecnologia, ele consegue motivar os alunos e melhora a forma que ministra o conteúdo para seus alunos surdos e ainda conseguem um engajamento melhor com a turma.

Um ponto chave na formação foi a identificação, por parte dos professores na sua prática pedagógica, das principais dificuldades de aprendizado dos alunos, o que lhes permitiu criar formas de contornar a situação, trazendo benefícios tanto para sua carreira profissional, quanto para a escola em que atuam e, principalmente, para os alunos surdos.

A formação é um dos fatores primordiais para que os profissionais de educação atuem, efetivamente, frente aos alunos sob sua responsabilidade em classe e no ambiente escolar, de maneira mais ampla, por mais diversificado que esse grupo se apresenta, oferecendo-lhes condições de atendimento educacional que sejam adequadas às suas condições e necessidades e, não apenas, realizando a mera inserção física desses educandos no ambiente escolar.

Destaca-se, dessa forma, que toda formação deve ser permanente, nem o professor nem a sociedade estão totalmente preparados para as situações do cotidiano da sala de aula, ainda mais em turmas bilíngues, nas quais duas línguas de modalidades diferentes fazem parte do processo de ensino/aprendizagem dos alunos surdos.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei no 10.436. *Diário Oficial da União, Brasília*, 2005. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm) Acesso em: maio 2022.
- BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2002. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/l10436.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm). Acesso em: 2 nov. 2022
- BRASIL. *Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 2 nov. 2022.
- BAGNO, M. *Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- FARIAS KLIMSA, S. B. F. de. *Proposta de dicionário infantil e bilíngue Libras/português*. 2016. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.
- FELIPE, T. A. Sistema de flexão verbal na Libras: os classificadores enquanto marcadores de flexão de gênero. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DO INES, 1., 2002, Rio de Janeiro. *Anais [...]*. Rio de Janeiro: INES, 2002. p. 37-58.
- FERREIRA-BRITO, L.; LANGEVIN, R. Negação em uma língua de sinais brasileira. In: ENCONTRO NACIONAL DE LINGUÍSTICA, 11., 1998, São Paulo. *Anais [...]*. São Paulo: PUC/SP, 1998. p. 437-444.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 24. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FINAU, R. A. *Os sinais de tempo e aspecto na LIBRAS*. 2004. Tese (Doutorado em Letras) – Curso de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2004.

HULST, H. Metrical phonology. In: HULST, H. *The First Glot International State-of-the-Article Book*. Berlim, Alemanha: Walter de Gruyter, 2000.

LIDDELL, S. K. *Grammar, gesture, and meaning in American Sign Language*. 1. ed. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press. 2003.

LUCAS, C. *The sociolinguistics of sign languages*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press, 2001.

MANDELBLATT, J.; FELIPE, T. A.; BAALBAKI, A.; FAVORITO, W. Processo de expansão lexical da Libras: estudos preliminares sobre criação terminológica em um curso de Pedagogia. *LSI - Lengua de Señas e Interpretación*, v. 3, p. 89-102, 2012.

MCNEIL, D. *Hand and mind: what gestures reveal about thought*. Chicago, Estados Unidos: University of Chicago Press, 1992.

OLIVEIRA, J. S.; STUMPF, M. R. Desenvolvimento de glossário de Sinais Acadêmicos em ambiente virtual de aprendizagem do curso Letras-Libras. *Informática na Educação: teoria e prática*, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 217-228, jul./dez. 2013.

ÖZYÜREK, A. The influence of addressee location on spatial language and representational gestures of direction. In: McNeill, D. *Language and Gesture*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press, 2000.

QUADROS, R. M. de. *Língua de herança: língua brasileira de sinais*. Porto Alegre: Penso, 2017. *E-book*.

QUADROS, R. M. de; KARNOPP, L. *Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos*. Porto Alegre: ArtMed, 2004.

SANDMANN, A. *Morfologia lexical*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1997.

SANTOS, H. R. *Processos de expansão lexical da Libras no ambiente acadêmico*. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) – Programa de Pós-Graduação em Letras e Língua Portuguesa, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.



SAVIANI, D. XX – formação de professores. *In: SAVIANI, D. Interlocuções pedagógicas: Conversa com Paulo Freire e Adriano Nogueira e 30 Entrevistas Sobre Educação.* Campinas: Autores Associados, 2010.

SCHNETZLER, R. P. Como associar ensino com pesquisa na formação inicial e continuada de professores de Ciências? *In: ENCONTRO REGIONAL DE ENSINO DE CIÊNCIAS, 2., 1996, Piracicaba. Anais [...].* Piracicaba: UNIMEP, 1996. p. 18-20.

VIADER, M. P. F.; PERTUSA, E.; VINARDELL, M. Importância das estratégias e recursos da professora surda no processo de ensino e aprendizagem da língua escrita. *In: SKLIAR, C. (Org.). Atualidade da educação bilíngue para surdos: interfaces entre pedagogia e linguística.* v. 2. Porto Alegre: Mediação, 1999.



# CAPÍTULO VII

# OFICINAS PARA CRIANÇAS, PROTAGONISMO INFANTIL E ROBÓTICA EDUCACIONAL: POSSIBILIDADES DENTRO DE UM PROJETO DE EXTENSÃO

Charbele Júlia Ferreira Lins

Danyelle Almeida de Andrade

Emmanuel Nascimento de Carvalho de Brito

Marco Aurélio Benedetti Rodrigues

Viviane de Bona

## 1. INTRODUÇÃO

Na esfera da Política Nacional de Extensão Universitária, consolidada por meio das Diretrizes estabelecidas pela Resolução nº7 de 18 de dezembro de 2018 (BRASIL, 2018), que regulamenta o disposto na Meta 12 do Plano Nacional de Educação - PNE 2014 - 2024, encontramos o fortalecimento das atividades de extensão para reafirmar o papel da universidade com o processo acadêmico definido e efetivado em função das exigências da realidade.

Considera-se esse processo indispensável para a formação do(a) estudante, na qualificação do(a) professor(a) e no intercâmbio com a sociedade, pois promove a interação transformadora entre a universidade e os outros setores da sociedade, “por meio da produção e da aplicação do conhecimento, em articulação permanente com o ensino e pesquisa” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO, 2019). É nessa perspectiva que a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), por meio de sua Pró-Reitoria específica, fomenta a expansão de inúmeras práticas a partir de um processo interdisciplinar, político, educacional, cultural, científico e tecnológico, a fim de integrar a extensão à matriz curricular e à organização da pesquisa.

Entre os projetos de extensão vinculados à UFPE estão aqueles desenvolvidos pelo Laboratório de Estudos, Pesquisa e Extensão sobre Infâncias e Projetos Lúdico-Educacionais Inclusivos (LIPLI), que empreende atividades de pesquisa, extensão e formação de professores(as) que abarcam questões relacionadas à cultura lúdica infantil. Este Laboratório, em seu braço extensionista, integra o Multiverso: Programa de Extensão.

Desde 2020, o LIPLI tem desenvolvido ações que visam propiciar experiências de aprendizagem criativa e brincadeiras por meio de interfaces tecnológicas inovadoras. Entre as ações disponibilizadas pelo Laboratório LIPLI estão a oferta de oficinas voltadas ao público infantil para a construção de animações a partir da técnica de Stop Motion e a construção de quadrinhos digitais com o auxílio de ferramentas específicas, como os aplicativos Stop Motion Studio e Storyboard That.

Ao descrever o êxito dessas experiências proporcionadas pelo LIPLLEI, Silva et al. (2021b) evidenciam que o acesso a aparelhos eletrônicos e à conexão com a internet constitui uma limitação para que mais crianças participem dessas atividades, já que a realidade brasileira não dispõe de igualdade de condições de acesso a estes recursos tecnológicos.

Esse contexto de desigualdade, ampliado pela pandemia do Coronavírus, motivou o LIPLLEI a desenvolver projetos que proporcionam às crianças o alcance às tecnologias através de oficinas presenciais. Entre as propostas do laboratório retrata-se, proeminentemente, o Projeto de Robótica Educacional.

O desenvolvimento do referido projeto decorre da percepção da necessidade de promoção de oficinas com atividades instigantes, que favoreçam a troca de repertório lúdico entre crianças com auxílio de recursos tecnológicos. Assim, além das oficinas ofertadas, este projeto tem o objetivo de proporcionar o acesso à tecnologias e linguagem de programação por meio da robótica educacional, desenvolvidas em parceria com o Laboratório de Interface Homem Máquina do Centro de Tecnologia e Geociências da UFPE (LIHOM).

A robótica educacional constitui uma atividade que contribui para o despertar da criatividade, para a descoberta e o desenvolvimento de novas habilidades em relação às tecnologias. Além disso, a robótica educacional proporciona o desenvolvimento da criança, possibilita a construção cultural, autonomia e ampliação do conhecimento nas ciências exatas, bem como favorece o protagonismo das crianças.

Considerando a intencionalidade do projeto e as contribuições da robótica educacional para o desenvolvimento infantil, o presente capítulo retoma brevemente algumas atividades já desenvolvidas pelo grupo e apresenta uma proposta de oficina de robótica educacional, enquanto ação integrante de um projeto de extensão em desenvolvimento pelo LIPLLEI nos anos 2021/2022.

Este capítulo está estruturado em três seções: na primeira, pretende-se discutir sobre a robótica educacional a partir da sua caracterização, retratando sua relação com a educação. Na segunda seção, retoma-se algumas ações extensionistas já desenvolvidas pelo LIPLLEI; na terceira, comenta-se o planejamento específico da oficina em robótica educacional.

## **2. ROBÓTICA EDUCACIONAL**

A utilização de computadores na educação emerge na década de 1950, nos Estados Unidos. Nesta época, o equipamento ainda era uma novidade na sociedade. O primeiro computador do mundo foi construído entre os anos de 1943 a 1946 e ficou conhecido como Eletronic Numerical Integrator And Computer (ENIAC). Era um equipamento grande que pesava 30 toneladas, ocupava uma área de 180m<sup>2</sup> e o seu sistema operacional era executado por funcionárias do exército americano.

Os primeiros equipamentos com capacidade de programação e armazenamento de informação começaram a ser comercializados em 1951. As dimensões volumosas do equipamento impossibilitaram o seu uso nas residências, sendo, inicialmente, utilizado em centros universitários para a resolução de problemas nos cursos de pós-graduação em 1955 e, como máquina de ensinar, em 1958 (VALENTE, 1999).

Com a modernização do computador, o primeiro protótipo do equipamento, mais portátil e com características semelhantes ao equipamento que utilizamos com frequência nos dias de hoje, teria sido lançado em 1973. Desenvolvido pela empresa IBM, o primeiro computador da década de 1970 era acompanhado de um teclado, uma entrada para fita cassete e de uma tela CRT<sup>8</sup>, que é uma tela constituída por uma tecnologia mais antiga.

A redução das dimensões dos computadores e a sua popularização na década de 1980, possibilitaram que o equipamento chegasse a mais espaços e a mais pessoas. Porém, mesmo com a modernização do computador, o acesso a esta tecnologia, assim como o conhecimento científico que esta dispõe, ainda era restrito ao uso dos adultos. Muitas barreiras<sup>9</sup> impediam que as crianças se apropriassem dos conhecimentos oportunizados pelo acesso às tecnologias.

Os primeiros estudos interessados em pesquisar computação para crianças datam da década de 1970, a partir das pesquisas desenvolvidas pelo Centro de Pesquisa de Palo Alto da Xerox e pelo Laboratório de Inteligência Artificial do Instituto de Tecnologia de Massachusetts (MIT). Entre os pioneiros nestes estudos, está Seymour Papert, integrante do Instituto de Tecnologia de Massachusetts, responsável por difundir a utilização do computador por meio de linguagem de programação para crianças.

Seymour Papert foi um matemático que se debruçou nos estudos sobre como as crianças se tornavam pensadores. Assim, inspirado pelos ideais de Piaget, que percebe as crianças como construtoras de suas próprias estruturas intelectuais, Papert passou a questionar sobre os ambientes que propiciam essas aprendizagens, já que, para ele, as teorias piagetianas pouco falavam “sobre como criar condições para que mais conhecimento pudesse ser adquirido pelas crianças” (PAPERT, 1985, p. 252).

Essa inquietação levou o estudioso a estabelecer fortes críticas ao modelo instrucional de educação que colocava a criança como sujeito passivo nos processos de ensino e de aprendizagem, restringindo a sua capacidade de desenvolvimento.

---

<sup>8</sup> Ao retratar o percurso histórico dos displays das telas, Gutierrez et al. (2006) descreve que a tela de CRT é composta por “um recipiente de vidro de alto vácuo (tubo de raios catódicos), com composição química e propriedades mecânicas específicas, no qual o elemento negativo (canhão de elétrons – cátodo) emite um feixe de elétrons que varre o eletrodo positivo (tela – anodo). A tela é revestida internamente por uma camada de fósforo e emite luz ao ser atingida pelo feixe de elétrons. As variações dos parâmetros do feixe de elétrons determinam as variações de luminosidade da tela do CRT e, por consequência, viabilizam a formação de imagens em movimento” (GUTIERREZ et al., 2006, p. 35).

<sup>9</sup> Segundo Papert (1985, p. 16) “as crianças eram impedidas de se apropriar do conhecimento científico devido a barreiras culturais, entre as barreiras mais visíveis são os efeitos da privação e isolamento”.

Para ele, deveriam ser estabelecidas novas relações entre o conhecimento e as crianças, de modo que não houvesse limitações para o desenvolvimento de suas aprendizagens. Neste processo, o computador seria um catalisador de mudanças culturais e de mudanças no ambiente de aprendizagem, pois, para Papert (1985), os computadores atravessariam barreiras culturais para entrar no mundo das crianças.

Crescendo nesse universo rico em computadores, as crianças aprenderiam com mais facilidade os conteúdos formais, além de transformar a maneira como desenvolvem a sua aprendizagem ao aprender a programar computadores. Já que, ao programar computadores, a criança adquire “um sentimento de domínio sobre um dos mais modernos e poderosos equipamentos tecnológicos e estabelece um contato íntimo com algumas das ideias mais profundas da ciência, da matemática e da arte de construir modelos intelectuais” (PAPERT, 1985, p. 18).

Amparado nesse pensamento, desde 1967, Papert passa a esboçar suas primeiras ideias para desenvolver uma linguagem de programação apropriada para crianças, mantendo o poder da linguagem de programação profissional com fáceis vias de acesso para principiantes sem o domínio da matemática. Assim, ele cria a linguagem *LOGO* – uma linguagem computacional utilizada para se comunicar com um dispositivo. Sendo este dispositivo uma tartaruga que representava figuras geométricas por meio da manipulação do computador pela criança ao utilizar a programação em linguagem LOGO.

Diante dessa nova possibilidade de interação com as tecnologias e de exploração das propriedades desse novo ambiente de aprendizagem, as crianças poderiam criar o que quisessem nesse espaço, o qual Papert denominou de micromundo. Desta maneira, podemos perceber que o estudioso elaborou mais que uma linguagem de programação, desenvolveu um ambiente, LOGO, composto por uma linguagem e um dispositivo cibernético que despertava o interesse em todas as idades e era facilmente aprendida pelas crianças. Ambiente este que proporcionava aprendizagens que não se limitavam à programação, mas que poderiam ser articuladas com outros campos de conhecimento.

A difusão e a implantação dessa experiência apresentaram fortes críticas, principalmente no Brasil, visto que esse micromundo cria uma educação com uma visão abstrata, não condizente com a realidade sociocultural das crianças (ALMEIDA, 2005). A ausência do meio social ao interagir com o ambiente de programação LOGO foi outra preocupação revelada por Almeida (2005). Essas críticas levaram o criador da linguagem LOGO a incorporar mudanças em seu projeto, fazendo-o desistir de atrair as crianças para o mundo cibernético de tartarugas e levando-o a inserir a cibernética na vida das crianças.

Essa mudança começa a tomar forma em meados da década de 1980, por meio da parceria entre o laboratório responsável por desenvolver a linguagem de programação LOGO e os brinquedos de encaixe da marca LEGO<sup>10</sup>.

---

<sup>10</sup> Trata-se de uma empresa que produz brinquedos formados por módulos de tamanhos e formas variados, que permitem diversas combinações a partir de seu encaixe.

Como justificativa para a parceria, Seymour Papert (2008) evidencia que:

As crianças amam construir coisas, então escolhemos um conjunto de construção e a ele acrescentamos o que quer que seja necessário para tomá-lo um modelo cibernético. Elas deveriam ser capazes de construir uma tartaruga com motores e sensores e ter uma forma de escrever programas em LOGO para guiá-las; ou, se desejassem fazer um dragão, um caminhão ou uma cama - despertador deveriam ter essa opção também. Elas seriam limitadas apenas por suas imaginações e habilidades técnicas. (PAPERT, 2008, p. 184)

Nessa parceria entre a LEGO-LOGO foi desenvolvido um sistema que conectava a linguagem LOGO a motores, luzes e sensores, que poderiam ser anexados a dispositivos criados com peças de LEGO. Essa nova interface da LEGO-LOGO possibilitou superar as limitações proporcionadas pelo micromundo das tartarugas cibernéticas, propiciando que a cibernética fosse inserida no cotidiano das crianças de maneira condizente com a sua realidade sociocultural.

Santos e Silva (2020) evidenciam que essa parceria LEGO-LOGO disseminou o que Papert denominou de Cibernética. A “cibernética para crianças” surge como uma proposta de disciplina que possibilita aos estudantes engajar-se com o campo da Inteligência Artificial e fazer conexões com outras áreas de conhecimento, como Biologia, Economia, Filosofia e História, por exemplo.

A cibernética é um termo que apresenta um amplo significado que se intensifica nessa proposta de Papert por incluir dois aspectos da sua intenção para essa disciplina: “desenvolver um arcabouço no qual as crianças poderiam engajar-se com a inteligência artificial elementar” e “o uso da tecnologia como meio para representar comportamentos que se pode observar em nós mesmos e em outras pessoas” (PAPERT, 2008, p. 160).

O desenvolvimento dessas práticas preconizadas pela “cibernética para crianças” tem estado presente em grande parte das escolas do mundo (SANTOS; SILVA, 2020). Atualmente, essas práticas desenvolvidas na escola e fora dela têm recebido o termo de *Robótica Educacional*. Embora seja uma temática que tem despertado, cada vez mais, o interesse dos pesquisadores, buscou-se evidenciar que a robótica no contexto educacional não ocorreu de maneira súbita. Ficando evidente no decorrer dessas cinco décadas, após os primeiros estudos, o seu potencial positivo no campo da educação.

Assim, por considerar que a educação é um campo fértil para a inovação e aprendizagem tecnológica, toma-se como referência as proposições oferecidas pela Robótica Educacional, a qual potencializa a criatividade e a inventividade por meio da linguagem de programação e tecnologias inovadoras.

Deste modo, partindo dessas proposições e atentando para a relação estabelecida entre a robótica e o campo educacional, constatamos que o emprego e o estudo sobre a linguagem de programação para crianças vêm sendo difundidos desde a década de 1970.

Mas, desde meados dos anos de 1990, tem se intensificado o uso de conjuntos de robótica nas escolas e nos espaços educacionais, com as mais diversas ferramentas de ensino. A robótica, de acordo com Campos (2019), é um ramo da tecnologia que envolve a mecânica, a eletrônica e a computação. Corroborando com esta concepção, Martins (2006) evidencia que a robótica se caracteriza como uma ciência multidisciplinar, cercando temáticas diversificadas, entre elas, hidráulica, mecânica, eletrônica, pneumática, computação, matemática, raciocínio combinatório, as quais estão imbricadas ao desenvolvimento de máquinas-robôs.

Nesse contexto de desenvolvimento de robôs, torna-se indispensável evidenciar a relevância do conceito de pensamento computacional, uma vez que esse conceito é o que efetivamente oferece a capacidade de completar o funcionamento do robô de forma independente. Para que o robô funcione é preciso não apenas saber montá-lo, como igualmente saber programá-lo para que consiga responder aos comandos que recebe.

Ademais, o pensamento computacional é a habilidade de resolver problemas de forma similar às máquinas digitais, ou seja, dividindo problemas maiores em problemas menores. Assim, solucionando cada parte individualmente, pode-se obter um tipo de raciocínio aplicável às mais diversas áreas de atuação, podendo nos auxiliar a completar a solução de problemas e obter o resultado esperado ao fim do processo (RODRIGUES, 2017).

Desta forma, o aprendizado de máquinas se configura como uma habilidade que todos desejam desenvolver, não apenas cientistas da computação, mas todas as áreas da educação, uma vez que esta forma de pensar auxilia no projeto e na resolução de problemas, de forma que possa resolvê-los por meio de conceitos da ciência da computação, como a recursividade e paralelismo (WING, 2016).

Como última questão, ressaltamos que o conceito de pensamento computacional que descrevemos já está presente em jogos digitais voltados para o público infantil, como exemplo temos o Light Bot, um jogo de *puzzle*<sup>11</sup> para celular no qual controla-se um robô para realizar uma sequência de passos em um tabuleiro para completar os objetivos e resolver problemas.

Desenvolver o histórico da introdução da robótica no campo educacional possibilita ratificar que o uso da robótica integra uma série de iniciativas contemporâneas que inserem a tecnologia no cotidiano de crianças e adolescentes, com vistas a ampliar as possibilidades com uso de tecnologias inventivas. Essa articulação promove uma vasta aprendizagem e uso da criatividade, imaginação e capacidade inventiva do(a) estudante, oferecendo um espaço privilegiado para a autonomia infante.

---

<sup>11</sup> Gênero de jogo com o objetivo de resolver problemas, sendo o “quebra cabeças” um ótimo exemplo.



### 3. AÇÕES EXTENSIONISTAS DO LIPLI

No que tange às atividades já desenvolvidas pelo LIPLI e à nova proposta apresentada neste capítulo, recebe destaque a visão sobre a criança e o lugar que ela ocupa nessas atividades. Em todos os momentos, desde o planejamento, passando pela execução e avaliação, as crianças são tomadas como informantes centrais para a realização dos trabalhos. As oficinas não são feitas somente para as crianças, mas conta-se com a participação ativa das mesmas, como forma de incentivar a criatividade e a capacidade produtiva delas. Por trás de tudo isso, todos que integram o LIPLI compartilham uma visão da criança enquanto sujeito ativo na sociedade, que, assim como qualquer outro cidadão, também possui direitos.

Tal visão embasa-se em correntes teóricas da Psicologia do Desenvolvimento, da Pedagogia e da Sociologia da Infância, que transpõem a criança do lugar de objeto do saber científico para o lugar de informante e co-constructora da realidade social. Corsaro (2011) é um dos autores que fundamentam essa perspectiva, o que é possível constatar em sua caracterização das crianças enquanto “agentes sociais, ativos e criativos, que produzem suas próprias e exclusivas culturas infantis, enquanto, simultaneamente, contribuem para a produção das sociedades adultas” (CORSARO, 2011, p. 15). Assim, é possível estabelecer uma diferenciação entre trabalhos realizados *sobre* crianças e aqueles desenvolvidos *com* crianças. O conhecimento oriundo do segundo tipo de trabalhos deixa de ser produzido a partir de um informante adulto que integra a rede de convívio da criança (geralmente familiares, professores ou cuidadores) e passa a ouvi-la diretamente, tomando-a como capaz de se comunicar de diversas formas, bem como de criar e recriar a realidade na qual se insere e participa (ANDRADE *et al.*, 2021).

Assim, as oficinas já realizadas pelo LIPLI contaram com a participação ativa das crianças. É possível encontrar outras publicações que apresentam essas atividades de forma mais detalhada (SILVA, *et al.* 2021a; SILVA, *et al.* 2021b; ANDRADE *et al.*, 2021). Contudo, esta seção busca apresentar, sucintamente, elementos presentes nas atividades desenvolvidas pelo grupo. Com inspiração na cultura *maker*<sup>12</sup>, que enfatiza a necessidade da dimensão prática no aprendizado ativo, foram realizados dois tipos de oficinas, uma delas intitulada “Construção de animações em *Stop Motion*” e outra “Criação de quadrinhos digitais”. Ambas as atividades oportunizaram às crianças participantes um espaço em que elas puderam criar suas próprias produções, sejam elas vídeos ou histórias em quadrinhos, bem como exibi-las e compartilhá-las com o grupo.

---

<sup>12</sup> O movimento cultura *maker* emerge do movimento *Do It Yourself* (DIY), ou “faça você mesmo”, surgindo na década de 1950 com a difusão da filosofia de fabricar, de modificar e até de consertar algum objeto manualmente. No campo educacional, essa filosofia tem como base a criatividade, a curiosidade, a inovação e a produção, disseminando o aprendizado por meio da prática (SILVA *et al.*, 2021b).

Essas oficinas foram realizadas no ano de 2021 e, por conta do cenário pandêmico da época, não foi possível que elas acontecessem presencialmente. Então, todas as etapas ocorreram de forma remota, desde o planejamento, até a divulgação, inscrição, execução e avaliação. A divulgação utilizou o perfil do LIPLLEI na rede social Instagram para apresentar a proposta e fazer o convite aos responsáveis das crianças. Os grupos de Whatsapp e a Agência de Notícias da UFPE (Ascom) também contribuíram com esse momento. O link para um formulário online foi disponibilizado e os responsáveis interessados repassaram seus contatos e informações da criança necessários para o planejamento das atividades. As oficinas contaram com a média de 15 inscritos para cada encontro.

Na produção de vídeos, a partir da técnica de Stop Motion, foi necessário dividir a oficina em dois momentos, para que as crianças tivessem um tempo para criar e gravar suas animações. O primeiro encontro iniciou com um momento de apresentações (da equipe, do LIPLLEI e das crianças), que foi seguido por uma breve explanação sobre a técnica, exibindo alguns trechos de filmes e desenhos que também a utilizavam, e foi finalizado com a apresentação das funcionalidades do aplicativo necessário para as gravações (foi utilizado o aplicativo Stop Motion Studio, em sua versão gratuita). As crianças ficaram com o desafio de criar suas próprias animações e exibi-las para os demais no segundo encontro da oficina. Nesse momento, elas comentaram sobre as dificuldades que tiveram, apresentaram as ideias utilizadas nas animações e avaliaram a proposta da oficina. De modo geral, as crianças se mostraram bastante interessadas, realizaram as gravações utilizando uma grande diversidade de recursos (desenhos, massinha, objetos da casa, brinquedos e até animais de estimação) e tiveram participação ativa em todos os momentos da atividade, interagindo não só com o grupo responsável pela condução, mas também entre si.

Na oficina de construção de histórias em quadrinhos, que, diferentemente da anterior, aconteceu em um único dia, foram utilizadas as ferramentas disponíveis no site <https://www.storyboardthat.com/>, que dispõe de diversas opções de elementos, desde fundos temáticos, personagens, objetos, balões de fala, dentre outros. Esta oficina iniciou com a apresentação de exemplos de tirinhas, a partir dos quais as crianças realizaram a leitura e interpretação dos diálogos entre os personagens, discutindo sobre as especificidades com que tratam as temáticas, a intencionalidade de suas mensagens, bem como os elementos que integram a estrutura de uma tirinha. Em seguida, foram convidadas a elaborar seus próprios roteiros e esboços, para então construir a sua tirinha na versão gratuita do aplicativo apresentado. Portanto, as crianças tiveram liberdade na escolha dos elementos para compor suas histórias, na diversidade de personagens, cenários e instrumentos que ilustrassem suas ideias.

Outro elemento em comum entre as atividades desenvolvidas pelo LIPLLEI consiste em perscrutar a relação entre crianças, suas infâncias e a tecnologia.

Essa relação torna-se importante e se sobressai na atualidade, tendo em vista o lugar que as tecnologias ocupam no cotidiano de grande parte da população. Inevitavelmente, a tecnologia também integra o contexto das infâncias, contribuindo com a socialização, formas de comunicação, acesso à informação, que desperta o interesse das crianças (HABOWSKI; CONTE; PUGENS, 2020). O LIPLEI corrobora com as ideias de Inácio et. al (2019) que defendem que é possível que a tecnologia favorece o desenvolvimento de habilidades e possa potencializar aprendizados, desde que famílias e professores façam um bom uso e auxiliem a criança no momento de experimentação desses recursos, colaborando também com o fortalecimento de vínculos emocionais e socioafetivos. Assim, entende-se que o planejamento da oficina de robótica educacional, que será apresentado a seguir, acompanha essa perspectiva.

### **3.1 Planejamento da oficina Crianças em Ação na Robótica**

A oficina que será explicitada, nesta seção, é uma ação integrante do projeto de extensão universitária, intitulado *Oficinas de Robótica: protagonismo infantil em uma proposta pedagógica*, desenvolvido pelo LIPLEI em parceria com o Laboratório de Interface Homem Máquina do CTG/UFPE.

É um projeto que objetiva oferecer acesso às tecnologias e à linguagem de programação para crianças por meio de oficinas de robótica educacional. Assim, pretende promover experiências interativas de aprendizagem criativa entre as próprias crianças com o uso da robótica, com intuito de despertar a criatividade, a descoberta e o desenvolvimento de novas habilidades, possibilitando, ainda, a troca com seus pares. Também intenciona ampliar o acesso à linguagem de programação e o uso de tecnologias inteligentes, por meio de construções robóticas realizadas por crianças, com intermédio de uma abordagem interativa de aprendizagem, colocando-as como protagonistas na construção de robôs.

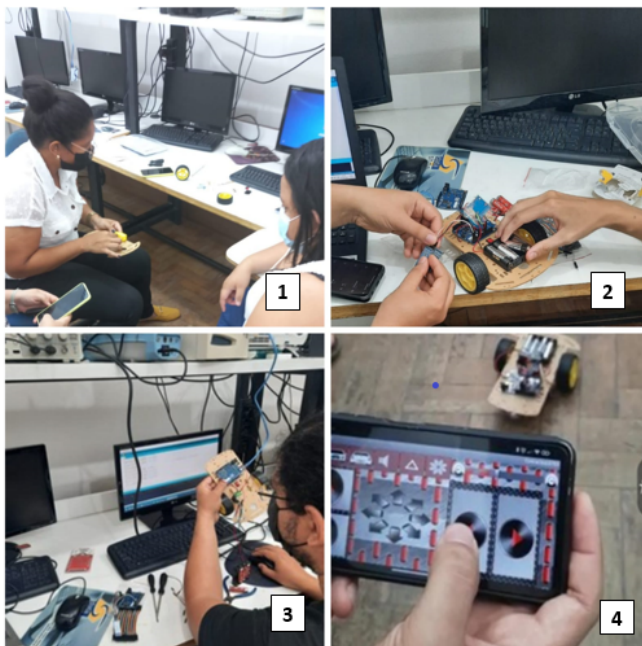
Por meio desse acesso às tecnologias, o referido projeto ainda pretende permitir às crianças (maiores) a oportunidade de atuarem como formadoras de crianças (menores), ampliando, assim, sua capacidade de imaginar, planejar, desenvolver e compartilhar o conhecimento adquirido acerca da robótica, refletindo acerca do seu papel social. Partindo dessa intencionalidade, o LIPLEI agregou em seu escopo o desenvolvimento de oficinas de robótica educacional destinadas à crianças.

Contudo, antes de desenvolver a proposta de oficinas infantis de robótica educacional, faz-se importante destacar algumas ações que antecederam o desenvolvimento da proposta. Esta ação refere-se à etapa formativa/articuladora que possibilitou aos integrantes do projeto realizarem encontros para compreender como ocorre a produção do conhecimento e saberes pelas crianças, bem como estudar os princípios fundamentais da Robótica.

Esses encontros possibilitaram aos integrantes discutir sobre os métodos e desenvolvimento de protótipos eletromecânicos. Desta forma, foram realizadas reuniões no Laboratório de Interface Homem Máquina (LIHOM) do CTG/UFPE para que os/as extensionistas experimentassem algumas etapas que estruturam a atividade da Robótica Educacional, as quais, de acordo com Santos e Silva (2020), envolvem três momentos: planejamento, consiste em definir a melhor estratégia para montagem e programação de um protótipo; execução, engloba as ações de montar e programar o robô; e reflexão, que consiste na análise dos resultados do trabalho desenvolvido.

Vivenciamos essas etapas durante os nossos encontros em que, diante do desafio de montar o protótipo, planejamos a melhor estratégia de montagem, com o auxílio do manual. Essa etapa do planejamento se deu concomitantemente à etapa de execução. Apenas no segundo encontro experienciamos a etapa da reflexão, pois a execução da programação demandou alguns testes. A figura 1 retrata as etapas formativas vivenciadas pela equipe durante as reuniões de preparação.

**Figura 1** - Etapas desenvolvidas para a preparação das oficinas. 1) Etapa de planejamento da montagem do protótipo; 2) Execução da montagem do protótipo; 3) Execução da programação; 4) Resultado da programação em robótica



Fonte: Os autores (2022).

Essa etapa inicial do projeto, destinada à formação dos extensionistas, possibilitou aos integrantes consolidarem conhecimentos que serão primordiais para o desenvolvimento da oficina.

A partir desse arcabouço teórico e prático, foi possível planejar a oficina que será retratada a seguir. A oficina Crianças em Ação na Robótica será destinada ao público infantil, com o intuito de promover o seu protagonismo através do acesso às tecnologias e à linguagem de programação, por meio da Robótica Educacional. O público-alvo serão crianças com idade entre 8 e 13 anos, as quais serão divididas em dois grupos, o de crianças maiores (com idade entre 11 a 13 anos) e o de crianças menores (com idade entre 8 a 10 anos). A segmentação destes grupos torna-se necessária, pois será oportunizado às crianças maiores atuarem como formadoras de outras crianças (menores), ampliando, assim, sua capacidade de imaginar, planejar, desenvolver e compartilhar o conhecimento adquirido acerca da robótica e do seu papel social.

A definição por esse público-alvo parte do entendimento de que, para o desenvolvimento das atividades propostas, seria necessário que já houvesse um predomínio do pensamento lógico dos participantes. De acordo com Piaget e Inhelder (2006), é justamente entre os 7 e os 11 anos que há esse desenvolvimento no estágio do desenvolvimento operacional concreto da criança. Já a definição da faixa etária do grupo que irá atuar como formadores das crianças menores decorre do entendimento que a elaboração das estratégias de ensino que as crianças precisarão desenvolver é uma atividade que requer um pleno desenvolvimento intelectual. Portanto, é apenas quando a criança chega ao estágio das operações formais, dos 11 anos em diante, que esse processo de desenvolvimento intelectual se concretiza. Assim, partindo dessa segmentação do público-alvo, a oficina de robótica será desenvolvida em duas fases. Na primeira, a oficina será ministrada pelos oficinairos/extensionistas, exclusivamente para as crianças maiores. Enquanto a segunda fase consistirá na reprodução dessa primeira, só que ministrada pelas crianças maiores para as crianças menores. Desta forma, a oficina irá proporcionar aos participantes conhecimentos introdutórios sobre o funcionamento básico de um robô controlado por *bluetooth*, tanto na sua montagem, quanto na programação necessária para seu funcionamento.

Nesse sentido, ao total, a oficina ocorrerá em 3 encontros: dois na primeira fase e um, na segunda, com duração média de 2h cada. Na fase 1, os dois encontros, apenas com as crianças maiores, acontecerão no Laboratório de Interface Homem Máquina do CTG/UFPE. No primeiro, será realizada a montagem do robô, com a sua conexão elétrica. O segundo encontro, com o mesmo grupo e no mesmo lugar, será destinado para a programação do controlador, exploração do pensamento computacional e brincadeiras com robô. O terceiro encontro, já pertencente à segunda fase da oficina, será realizado em outro espaço, externo à universidade, contando, agora, com o grupo das crianças menores. Neste encontro, será oportunizado às crianças maiores atuarem como formadoras das crianças menores. Destacamos que estabelecemos uma parceria com a Instituição Não Governamental (ONG) Gris Solidário para concretização da ação. Esta é uma ONG localizada no entorno da UFPE que se destina a ofertar apoio lúdico e psicopedagógico para crianças do bairro da Várzea.

Os recursos necessários nas fases da oficina foram custeados pelo apoio financeiro a programas e projetos de extensão – PIBIExC/UFPE e de apoio à Pesquisa pela PROPG, que possibilitaram a compra de kits de robótica, microcontroladores, bluetooth e demais materiais necessários para o desenvolvimento do projeto.

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A universidade dispõe de um compromisso social que remete a articulação de suas atividades às demandas da sociedade. Assim, compete às universidades disporem de ações que possam promover essa articulação, que vêm sendo efetivada por meio das ações extensionistas desenvolvidas dentro da universidade com a participação da comunidade externa.

Dentre as ações desenvolvidas pela Universidade Federal de Pernambuco, estão aquelas desenvolvidas pelo Laboratório de Estudos, Pesquisa e Extensão sobre Infâncias e Projetos Lúdicos-Educacionais Inclusivos (LIPLEI). Desde 2020, o LIPLEI tem se preocupado em desenvolver projetos que oportunizem experiências de aprendizagem criativas e brincadeiras por meio de interfaces tecnológicas.

Essa preocupação parte da percepção de que o avanço tecnológico tem requisitado a construção de um conhecimento que coloque o sujeito que aprende como um agente ativo do seu processo de desenvolvimento. Assim, consideramos que esse protagonismo deve ser fomentado desde a infância, por ser nesta fase que ocorre o maior desenvolvimento do indivíduo.

Visando o protagonismo dos sujeitos desde a infância, o LIPLEI tem proposto algumas ações, dentre as quais, evidenciamos as atividades do projeto sobre Robótica Educacional. O referido projeto tem o objetivo de proporcionar o acesso à tecnologias e à linguagens de programação, por meio da robótica educacional. Esse projeto vem sendo desenvolvido desde 2021 e se propõe a ofertar oficinas de robótica para crianças, por meio da plataforma Arduino.

Ao retratar os processos que culminaram no planejamento das oficinas, evidenciamos algumas ações que as antecederam, como a etapa formativa/articuladora que possibilitou aos integrantes realizarem encontros para compreender como ocorre a produção do conhecimento e saberes pelas crianças, bem como conhecer os princípios fundamentais da Robótica. Ressalta-se que esses encontros também possibilitaram aos integrantes discutir sobre os métodos para o desenvolvimento dos protótipos eletromecânicos.

Essa primeira etapa, a qual se destina à formação dos extensionistas, permitiu aos integrantes consolidarem conhecimentos que serão primordiais para o desenvolvimento da oficina. Considerando a importância desta formação e a relevância da integração dos diferentes campos do conhecimento para o desenvolvimento do projeto de extensão, destacamos que integram a equipe de execução do projeto de extensão discentes e professores/as de áreas distintas, que atuam na formação, planejamento e, ainda, no oferecimento das ações que têm como fundamento a Robótica Educacional.

Desta maneira, consideramos que as atividades de extensão do referido projeto permitiu a todos os envolvidos uma apropriação sobre as concepções de infâncias, percebendo as crianças enquanto produtoras de conhecimento e sujeitos ativos do processo educativo, entendendo que as infâncias se diferem conforme o contexto social que vivenciam. Compreendendo também a importância do diálogo com as diversas áreas do conhecimento, entre os integrantes oriundos dos diferentes cursos, para refletir sobre o desenvolvimento humano, as infâncias e as práticas educativas.

Destacamos, ainda, que a referida atividade de extensão trouxe contribuições na formação de docentes para o reconhecimento dessas potencialidades infantis que culminam na construção de conhecimentos condizentes às necessidades da sociedade.

Ao avançarmos para a etapa de execução do projeto, esperamos que as trocas que acontecerão, a partir das atividades planejadas, ampliem a capacidade das crianças de imaginar, planejar, desenvolver e compartilhar o conhecimento adquirido acerca da robótica, a partir de um trabalho com o pensamento computacional.

Desta maneira, além das oficinas direcionadas para as crianças, temos também a intenção de realizar uma troca de saberes entre as próprias crianças, pois as maiores atuarão como formadoras das crianças menores. Este é um aspecto que nos inspira, uma vez que temos grandes expectativas para acompanhar como será ter crianças formadoras protagonistas na construção de seus conhecimentos e do conhecimento de outras crianças sobre robótica.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, F. J. Computar, educar e os princípios do sistema LOGO. *In: ALMEIDA, F. J. et al. Educação e Informática: os computadores na escola.* São Paulo: Cortez, 2005. p. 70-112.

ANDRADE, D. A.; SOUZA, K. P. S.; ARAUJO, M. L. S.; SANTOS, M. R. A.; SILVA, J. M.; FONSECA, S. S. S.; BONA, V. Reflexões e estratégias sobre a participação infantil nos trabalhos com crianças. *In: LEÃO, M. S. M. S.; SILVA, A. M. M.; BARRETO, R. A. D. N.; SANTOS, M. H. S. (orgs.). Diálogos entre ações extensionistas, ensino e pesquisa no Centro de Educação da UFPE em tempos pandêmicos: formar, resistir, cuidar.* v. 1. Recife: EdUFPE, 2021. p. 88-102.

AZEVEDO, S.; AGUAÉ, A.; PITTA, R. Minicurso: introdução à robótica educacional. *In: REUNIÃO ANUAL DA SBPC, 62., 2010, Natal. Anais[...].* Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2010. Disponível em: <http://www.sbpcnet.org.br/livro/62ra/minicursos/mc%20samuel%20azevedo.pdf>. Acesso em: 16 maio 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, n. 243, p. 49-50, 19 dez. 2018. Disponível em:

[https://www.ufpe.br/documents/38978/2050074/resolucao7\\_2018.pdf/7b55ee0a-c50e-47c1-94e9-68938235e3b5](https://www.ufpe.br/documents/38978/2050074/resolucao7_2018.pdf/7b55ee0a-c50e-47c1-94e9-68938235e3b5). Acesso em: 15 maio 2022.

CAMPOS, F. R. *A robótica para uso educacional*. São Paulo: Editora SENAC, 2019.

CORSARO, W. *Sociologia da infância*. São Paulo: Artmed, 2011.

GUTIERREZ, R. M. V. *et al.* Complexo eletrônico: display e nanotecnologias. *BNDES Setorial*, Rio de Janeiro, n. 23, p. 27-83, mar. 2006

HABOWSKI, A. C.; CONTE, E.; PUGENS, N. B. Crianças e tecnologias: paradoxos educativos. In: HABOWSKI, A. C.; CONTE, E. (orgs.). *Crianças e tecnologias: influências, contradições e possibilidades formativas*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020. p. 14-42.

Disponível em:

[https://www.researchgate.net/publication/342311327\\_Crianças\\_e\\_tecnologias\\_paradoxos\\_educativos](https://www.researchgate.net/publication/342311327_Crianças_e_tecnologias_paradoxos_educativos). Acesso em: 20 maio 2022.

INÁCIO, C. O.; CONTE, E.; HABOWSKI, A. C.; RIOS, M. B. Criança, infância e tecnologias: desafios e relações aprendentes. *Textura - Revista de Educação e Letras*, v. 21, n. 46, p. 37-58, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.17648/textura-2358-0801-21-46-4542>. Acesso em: 20 maio 2022.

MARTINS, A. *O que é robótica*. São Paulo: Editora Brasiliense, 2006.

PAPERT, S. *Logo: computadores e educação*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.

PAPERT, S. *A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

PIAGET, J.; INHELDER, B. *A psicologia da criança*. 2. ed. Rio de Janeiro: Difel, 2006.

RODRIGUES, R. S. *Um estudo sobre os efeitos do pensamento computacional na educação*. 2017. 95 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Computação) – Programa de Pós-Graduação em Ciência da Computação, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2017.

SANTOS, R. C.; SILVA, M. D. F. A robótica educacional: entendendo conceitos. *Revista Brasileira de Ensino de Ciências e Tecnologia*, Ponta Grossa, v. 13, n. 3, p. 345-366, set./dez. 2020.



SILVA, E. D. P.; PAULA, G. G. B.; JUSTINO, J. V. C.; SILVA, J. B.; BONA, V. A cultura maker e a elaboração de oficinas digitais. In: LEÃO, M. S. M. S.; SILVA, A. M. M.; BARRETO, R. A. D. N.; SANTOS, M. H. S. (orgs.). *Diálogos entre ações extensionistas, ensino e pesquisa no centro de educação da UFPE em tempos pandêmicos: formar, resistir, cuidar*. Recife: EdUFPE, 2021a. v. 1, p. 68-87.

SILVA, V. R. V.; ANDRADE, D. A.; BONA, V.; PAULA, G. G. B.; SOUZA, K. P. S.; JUSTINO, J. V. C.; SILVA, J. M.; SILVA, E. D. P. Crianças e adolescentes em ação no LIPLI: uma experiência maker com oficinas remotas no cenário da pandemia. *Extensão Tecnológica: Revista de Extensão do Instituto Federal Catarinense*, Blumenau, v. 8, n. 16, p. 196-210, 2021b. Disponível em: <https://seletivo-2019-1-integrado.ifc.edu.br/index.php/RevExt/article/view/2144>. Acesso em: 15 maio 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. *Resolução nº 16/2019*. Dispõe sobre as atividades de extensão e dá outras providências. Recife: Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, 2019.

VALENTE, J. A. A informática na educação no Brasil: análise e contextualização histórica. In: VALENTE, J. A. (org.). *O computador na sociedade do conhecimento*. 1. ed. Campinas: Nied/Unicamp, 1999. p. 1-27.

WING, J. Pensamento computacional - Um conjunto de atitudes e habilidades que todos, não só cientistas da computação, ficaram ansiosos para aprender e usar. *Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia*, v. 9, n. 2, p. 1-10, 2016.



# CAPÍTULO VIII

# AVALIAÇÃO DAS AÇÕES EXTENSIONISTAS: O CASO DO MULTIVERSO: PROGRAMA DE EXTENSÃO

Joanna Maria Rodrigues Alves

Raylane Andreza Dias Navarro Barreto

Tayanne Adrian Santana Morais da Silva

## 1. INTRODUÇÃO

Os debates em torno da extensão universitária, precisamente, em torno de sua curricularização, que visa a conferência de créditos curriculares da extensão aos cursos universitários – tal qual advoga o Plano Nacional de Educação (PNE), regulamentada pela resolução nº 7 MEC/CNE/CES, de 18 de dezembro de 2018 – é relativamente recente. Contudo, as discussões em torno da importância da extensão no âmbito das atividades universitárias, assim como suas possibilidades pedagógicas, já vêm sendo discutidas desde a segunda metade do século XX (GADOTTI, 2017), sobretudo a partir da Constituição Federal de 1988. No artigo nº 207, é posto que as universidades gozam de autonomia didático-científica e que devem obedecer ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (BRASIL, 2016). Percebe-se, com isso, a preocupação em tornar o processo formativo dos estudantes universitários um eixo que alie o ensino à investigação científica e ao diálogo com as comunidades externas à universidade.

Vale ressaltar que a tríade “ensino-pesquisa-extensão” visa o exercício e o desenvolvimento de habilidades úteis ao universo cidadão do universitário, para além das competências necessárias ao exercício de sua futura profissão, assim como tem em vista o estímulo à criticidade e criatividade, bem como a promoção de interlocuções entre teoria e prática, vistas, por vezes, como dados opostos. A Lei nº 9.394/96 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, afirma no inciso VII do artigo 43, que a finalidade da educação superior é “(...) promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição” (BRASIL, 2017, p. 33). Ou seja, é possível perceber, na legislação, a ênfase dada às práticas extensionistas enquanto parte integrante da formação universitária, assim como promotora da participação popular nas instituições de ensino superior.

No que tange a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), a extensão universitária ganha contornos semelhantes.

De acordo com a resolução nº 09/2007 do Conselho Coordenador de Ensino, Pesquisa e Extensão (CCEPE), a extensão universitária é entendida como uma atividade acadêmica articulada ao ensino e a pesquisa, tendo como prerrogativa a promoção da relação transformadora e integrada entre a universidade e a sociedade. Portanto, o que se percebe é a constituição de um projeto educativo que assenta suas bases no diálogo entre cultura, trabalho e ética, em que o confronto de ideias, a geração de valores cidadãos e a participação ativa e engajada das comunidades produzam realidades compromissadas com a justiça social e o respeito à diversidade.

Os documentos que regem a extensão universitária também discorrem sobre o papel dos estudantes extensionistas e dos docentes coordenadores de projetos. A resolução nº 09/2007, precisamente no artigo nº 15, atribui aos estudantes extensionistas o desenvolvimento das atividades previstas no plano de trabalho estabelecido e também a elaboração de relatórios, assim como atribui aos orientadores responsáveis por ações extensionistas o planejamento, a coordenação, a divulgação, a mobilização e o gerenciamento dos recursos, a realização e prestação de contas, e também a apresentação de relatórios às instâncias universitárias pertinentes ao seu Centro e/ou Órgão Suplementar de vinculação, como posto no artigo nº 16 da mesma legislação (UFPE, 2007).

Por seu turno, as deliberações presentes na resolução nº 09/2017, regulamentam a inserção e o registro da Ação Curricular de Extensão (ACEEx) como carga horária nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) de Graduação da UFPE, visando, através de objetivos estratégicos, a integração da mesma com a sociedade e, também, a formação integral do discente. A mesma resolução destina 10%, no mínimo, da carga horária de integralização dos cursos de graduação para o desenvolvimento em projetos e/ou programas de extensão. A extensão universitária é compreendida, no parágrafo 1º, do artigo 1º como, “[...] um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político, que integra a formação acadêmica profissional e cidadã do discente, e promove a relação transformadora entre a universidade e outros setores da sociedade” (UFPE, 2017, p. 1).

No que tange a curricularização das práticas extensionistas, é perceptível tentativas mais profícuas também na resolução de nº 9/2017. De acordo com o que está posto no parágrafo 2º do artigo 3º, a validação da participação do discente nas ações extensionistas para fins de integralização de carga horária poderá ser realizada nos diversos cursos da UFPE, desde o seu ingresso, independente do curso de origem. Entende-se que há um movimento que visa evidenciar a participação nas atividades de extensão universitária como diretamente ligadas à formação acadêmica e cidadã do estudante, na medida em que promove o entendimento que a extensão é, também, promotora de conhecimentos e de ampliação da experiência acadêmica em termos teóricos e práticos, além de contribuir para que ocorram transformações no universo pessoal do universitário, por meio de princípios éticos, solidários e de cidadania.

Consoante o percurso dos regimentos que, na UFPE, tratam das práticas extensionistas, a resolução mais recente, a de nº 16/2019 que considera o novo Estatuto da UFPE (2019, p. 8), publicado no Boletim Oficial de 29 de outubro de 2018 define a extensão como:

Atividade que se integra à matriz curricular e à organização da pesquisa, constituindo-se em processo interdisciplinar, político educacional, cultura, científico, tecnológico, que promove a interação transformadora entre instituições de ensino superior e os outros setores da sociedade, por meio da produção e da aplicação do conhecimento, em articulação permanente com o ensino e a pesquisa.

A resolução nº 16/2019 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE), mantém o caráter de indissociabilidade da tríade universitária de pesquisa-ensino-extensão, porém traz, baseada na política nacional de extensão, uma leitura nova para a curricularização das ações extensionistas, quando aponta para a necessidade de conferir um caráter interdisciplinar aos projetos de extensão. A resolução também orienta e define as diretrizes que devem reger a Extensão Universitária, a saber:

- I – Interação dialógica;
- II – Interdisciplinaridade e Interprofissionalidade;
- III – Indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão;
- IV – Impacto na formação do estudante;
- V – Impacto e transformação social.

O enriquecimento de conhecimentos e da experiência em termos práticos e teóricos é a tônica da extensão universitária e, conforme evidenciado, visa possibilitar aos estudantes extensionistas incrementos não só em sua formação acadêmica e profissional, mas também em sua formação cidadã. É importante reafirmar que a extensão é o meio pelo qual a universidade estabelece uma relação mais aproximada com os diversos setores da sociedade que se encontram para além de seus muros, ao passo que também promove a interculturalidade e a integração entre saberes diversos, contribuindo, assim, com o desenvolvimento social e estimula o aprimoramento de políticas públicas no âmbito da educação. No que tange a UFPE, é mister destacar que diversas ações têm sido empreendidas no intuito de situar a extensão universitária enquanto pilar da formação humana e profissional dos estudantes. Percebe-se através das resoluções aqui postas, o movimento que se afasta de uma visão assistencialista das práticas de extensão para se aproximar de uma postura que delega às atividades extensionistas um papel social, que estimula o protagonismo popular e a participação estudantil.

É com base no acionamento das experiências com o Multiverso: programa de extensão<sup>13</sup> do Centro de Educação da UFPE, que tecemos este capítulo.

---

<sup>13</sup> Iniciativa do Grupo de Estudos e Pesquisa Interdisciplinar em Formação humana, representações e identidades (GEPHFRI), que reúne professores pesquisadores das áreas de História, Filosofia, Antropologia, Sociologia e Pedagogia atuantes no campo da Educação em suas faces dedicadas à formação humana, intelectual e identitária. O grupo é liderado pelas professoras Raylane Andreza Dias Navarro Barreto e Viviane de Bona, ambas do Centro de Educação da UFPE.

O Multiverso, como bem aponta seu nome, é um programa de extensão composto por 5 projetos assim sumarizados: Laboratório de Estudos, Pesquisa e Extensão sobre Infâncias e Projetos Lúdico-Educacionais Inclusivos (LIPLLEI); Laboratório de Aprendizagem Ensino de História (LAEH); Curso de Formação Tecnológica e Acadêmica (CFTA); Coleção GEPIFHRI e Com Viver: a vida com as crianças. O programa se propõe a estimular a participação dos alunos em atividades de extensão, promovendo discussões sobre a sua importância na formação docente e integrando-a ao ensino e à pesquisa. Para tanto, de acordo com o GEPIFHRI (2020, n. p), o Multiverso tem como objetivo central:

O desenvolvimento de um conjunto articulado de projetos de ensino, pesquisa e extensão que possibilite a construção e divulgação de conhecimentos e de práticas que contribuam para a elevação da qualidade da educação pública, atuando em permanente diálogo com os sujeitos que a constroem no cotidiano, notadamente educadores, estudantes e a sociedade civil nordestina, em especial pernambucana.

Com foco específico no processo avaliativo do Multiverso neste texto nos dedicamos a avaliação pela equipe executora. Antes de adentrarmos as particularidades do processo avaliativo, é preciso apontar que os procedimentos de avaliação do programa pela equipe que executa as ações dos projetos se desenvolvem em duas etapas, quais sejam: a) avaliação parcial, realizada no meio do ano em que se desenvolve o programa; b) avaliação final, realizada no fim do ano em que se desenvolveu o programa. É válido ressaltar que a avaliação é feita de forma sistemática, com a aplicação de questionários semiabertos (com perguntas que consideram, para além do cumprimento dos objetivos do programa, a construção de conhecimento, a interação dialógica, a interdisciplinaridade e a interprofissionalidade) para cada ação pensada e executada (GEPIFHRI, 2020). Todos os membros, professores - coordenadores ou estudantes extensionistas, respondem aos questionários dos projetos ao qual estejam vinculados.

O objetivo aqui perseguido é justamente o de dar a ver o processo de avaliação parcial desenvolvido junto a equipe executora, pensado e aplicado entre os meses de dezembro de 2021 e janeiro de 2022, e com isso, lançar subsídios para que outros programas e projetos de extensão no âmbito da UFPE possam elaborar e executar seus próprios processos avaliativos de acordo com as necessidades das ações por eles desenvolvidas. Nos amparamos teoricamente nos estudos Hoffmann (2003, p. 35), para quem a avaliação é uma possibilidade de melhorar nossas ações e que deve “[...] encaminhar-se a um processo dialógico e cooperativo, através do qual educandos e educadores aprendem sobre si mesmos no ato próprio da avaliação”.

A avaliação parcial é tomada como objeto de reflexão, pois sua análise permite conhecer o processo de construção do conhecimento, no âmbito da extensão universitária, por parte de docentes e discentes que estão envolvidos e que melhorias sejam implementadas no desenvolvimento do projeto. Assim, esse capítulo foi organizado em seções. Na primeira, abordamos de forma mais aprofundada as especificidades de cada projeto que compõe o Multiverso.

Em seguida, apontamos a tessitura do processo avaliativo, esmiuçando as etapas de construção dos formulários. Por fim, as experiências, resultados e inferências feitas a partir da análise do formulário de avaliação parcial que ganham forma nesse capítulo, onde a tônica é possibilitar que o processo seja replicado e adaptado por outros projetos e programas de extensão da UFPE.

## **2. AÇÕES EXTENSIONISTAS DESENVOLVIDAS NO “MULTIVERSO: PROGRAMA DE EXTENSÃO”**

O Multiverso é composto por estudantes extensionistas das mais diversas áreas, dentre elas, Licenciatura em História, Geografia e Letras, assim como estudantes dos cursos de Pedagogia, Psicologia e Serviço Social. A proposta em questão reúne seis professores-coordenadores que são, também, pesquisadores das áreas de História, Filosofia, Antropologia, Sociologia e Pedagogia atuantes no campo da Educação em suas faces dedicadas à formação humana, intelectual e identitária. No âmbito do programa, se desenvolvem 5 projetos de extensão que têm como principal perspectiva o envolvimento de diferentes áreas e conhecimentos em constante diálogo com o campo educacional.

As oficinas do Laboratório de Estudos, Pesquisa e Extensão sobre Infâncias e Projetos Lúdico Educacionais Inclusivos (LIPEI), coordenado pela Prof.<sup>a</sup> Viviane de Bona, é um dos projetos desenvolvidos. As oficinas partem do pressuposto de que aprendemos com as crianças e, portanto, as representações que estas têm sobre as pessoas e coisas devem ser objetos de análises. No seu braço extensionista o LIPEI promove a observação e experimentação, para despertar o interesse no aprofundamento dos estudos dos processos de ensino e de aprendizagem, como nas questões que se referem à cultura lúdica infantil. O projeto oferece oficinas que colocam o público infantil como protagonista na construção de ideias e materiais, como por exemplo a oficina de construção de animação em *Stop Motion*<sup>14</sup>, com a elaboração de pequenos vídeos com essa técnica, ou a oficina de construção de quadrinhos digitais com o *Storyboard That*<sup>15</sup>.

Na mesma ideia das oficinas, têm-se o Laboratório de Aprendizagem de Ensino de História (LAEH), coordenado pelo Prof. Arnaldo Martin Szlachta Junior, lotado no Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino, do Centro de Educação da UFPE, que parte do “pressuposto de que a História nunca é pronta e acabada, mas dinâmica, podendo ser apreendida de maneiras diferentes, reescrita a cada geração e interpretada a partir de pontos de vista historicamente condicionados” (SANTOS; BARRETO; SILVA, 2021, p. 235).

---

<sup>14</sup> Técnica de animação desenvolvida com recursos de uma máquina fotográfica ou de um computador, mediante a utilização de modelos reais feitos, geralmente, com massa de modelar.

<sup>15</sup> Plataforma digital utilizada para criação de elementos gráficos, a exemplo de histórias em quadrinhos.

Enquanto prática extensionista, o LAEH tem desenvolvido os “Webnário<sup>16</sup> do LAEH” que visa contribuir para a formação de professores de História, fundamentados na concepção de Currículo Integrado e nas Políticas de Inclusão, superando as dicotomias teoria e prática, conhecimento geral e específico, ciência e técnica, proporcionando processos educativos que contribuam para a reflexões teóricas e sobre o mundo do trabalho.

Partindo do pressuposto que não são todos os estudantes que chegam à universidade dotados de todo capital cultural necessário para um desempenho satisfatório, o Curso de Formação Acadêmica e Tecnológica (CFTA), coordenado pelo Prof. Paulo Julião e vice coordenado pela Prof.<sup>a</sup> Raylane Andreza Dias Navarro Barreto, ambos lotados no Departamento de Fundamentos Sócio - Filosóficos da Educação, tem como objetivo dotar tal parcela de estudantes com conhecimentos para acompanhar as dinâmicas do cotidiano acadêmico, sobretudo nas áreas da metodologia do trabalho científico e da tecnologias da informação e comunicação. Dentre as oficinas oferecidas pelo CFTA têm-se a abordagem de interfaces tecnológicas – a exemplo do pacote Office, Canva, Google Meet, Google Classroom, Google Jamboard e Google Drive –, assim como diferentes recursos que envolvem a vida universitária – normas de formatação da Associação Brasileira de Normas Técnicas e preenchimento do currículo Lattes, por exemplo).

A Coleção GEPIFHRI, por sua vez, parte do pressuposto de que muitas vezes os estudantes “cumprem muito bem aquilo que foi solicitado em sala de aula e que, por falta de incentivo, informação ou mesmo de espaço apropriado, não procede com a publicação de sua produção acadêmica” (SANTOS; BARRETO; SILVA, 2021, p. 237). O foco da coleção é esse público de pesquisadores em formação. Coordenado pela Prof.<sup>a</sup> Maria da Conceição Silva Lima, a Coleção GEPIFHRI tem como objetivo publicar os trabalhos de estudantes da graduação e pós-graduação que “tiveram destaque em suas produções, frutos das disciplinas que cursaram e das pesquisas que executaram” (SANTOS; BARRETO; SILVA, 2021, p. 237-8). A proposta é dinamizar o processo de submissão de manuscritos e popularizar entre os estudantes das ciências humanas, em especial, envolvidos com o campo da educação, as possibilidades de publicação.

Por fim, têm-se o projeto Com Viver: a vida com as crianças, que começou a ser veiculado como um podcast, atualmente conta também com a transmissão online e divulgação por meio das mídias sociais. Coordenado pela prof.<sup>a</sup> Catarina Carneiro Gonçalves, lotada no Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino, do Centro de Educação da UFPE, o Com Viver... teve como objetivo inicial o de se construir como uma rede de apoio aos cuidadores de crianças durante o distanciamento social, mas também o de fornecer subsídios cognitivos e afetivos aos educadores parentais, se propondo a lançar reflexões que favoreçam formas mais positivas de relacionamento entre adultos e crianças com o desenvolvimento de debates em transmissão online com temáticas que versam sobre a infância, a exemplo dos debates acerca do *homeschooling*<sup>17</sup> e a importância do brincar na infância.

---

<sup>16</sup> A expressão “Webinar” é uma abreviação de “web based seminar”, que em tradução livre significa “seminário realizado pela internet”. Em português o termo foi adaptado para “Webnário” em alusão aos seminários.

<sup>17</sup> Modalidade de ensino realizado em casa pelos pais e/ou responsáveis da criança e do jovem.



No desenvolvimento do Multiverso é perceptível a valoração dada à educação básica, considerando seus desafios, avanços e as problemáticas que enfrenta. Segundo Santos, Barreto e Silva (2021, p. 230),

Sem perder de vista a perspectiva histórica, a problemática da escola e em especial da escola básica no Brasil contemporâneo, O Multiverso: Programa de Extensão vem mobilizando não apenas pesquisadores da área de educação, mas também os futuros professores da educação básica, considerando serem os professores desse nível de ensino uma das parcelas da sociedade que mais merecem atenção, haja vista seu trabalho ser o primeiro de uma série que tem como proposta a formação humana integral.

É na experiência de igualdade e de respeito que o ser humano se constitui e se percebe como ativo na construção de sua história e conseqüentemente do meio social em que vive. Pois, segundo Santos, Barreto e Silva (2021, p. 232), ao associar

[...] tal noção ao programa ora analisado, formado por seus respectivos projetos, nos permite pensar a relação educação-extensão por meio de uma preocupação ética para refletir sobre uma prática que respeite, especialmente, o lugar do estudante como um sujeito ativo, dotado de conhecimentos prévios e capaz de modificar a realidade social. Isto porque na medida em que a incorpora e a modifica ele se modifica tomando a extensão universitária uma “ação-reflexão” no processo de desenvolvimento da sociedade.

Com essa perspectiva, é válido mencionar o impacto e a transformação social que os projetos de extensão a este programa vinculados proporcionam “quando tem por princípio, para além das normas éticas e solidárias próprios da academia, o fortalecimento teórico-metodológico e interdisciplinar da experiência discente” (SANTOS; BARRETO; SILVA, 2021, p. 230), isto porque cada projeto visa contribuir com áreas que possuem uma demanda maior de informação e formação, a exemplo dos Direitos Humanos, bem como no que diz respeito a valorização da diversidade. Sendo assim, o Multiverso se caracteriza como um conjunto de ações contínuas de caráter educativo, que envolve docentes-pesquisadores e discentes das mais diversas áreas em ações de impacto sociocultural, bem como promove melhorias no que tange a vida dos indivíduos que dele participam. Além disso, integra, em seu escopo de atuação, o ensino e a pesquisa em consonância com as demandas da sociedade, ao passo que também busca estimular o comprometimento da comunidade universitária com interesses e necessidades da sociedade brasileira.

Assim, é mister destacar que os processos avaliativos, quando desenvolvidos com a própria equipe executora, oferecem bases para refletir sobre a perspectiva dos discentes e docentes envolvidos sobre o impacto das ações do Multiverso nas comunidades. Partimos da ideia de que, para além das necessidades do público-alvo envolvido, os próprios extensionistas fornecem subsídios para interpretarmos os desdobramentos dos projetos enquanto produtores e socializadores de conhecimento entre a comunidade acadêmica, visto que os profissionais em formação são sujeitos protagonistas do programa, dotados de conhecimentos e habilidades capazes de transformar a realidade social. Consideramos ser impossível avaliar a repercussão dos projetos e manter a tríade ensino-pesquisa-extensão sem, com isso, levarmos em conta o olhar de todos os sujeitos envolvidos com as ações, o que inclui a parcela acadêmica que desenvolve as ações, o que nos leva a discutir a avaliação aplicada junto a equipe de docentes e discentes que compõem o referido programa.

### **3. TECENDO A AVALIAÇÃO: A EXPERIÊNCIA AVALIATIVA DO “MULTIVERSO: PROGRAMA DE EXTENSÃO”**

As práticas avaliativas são partes componentes da prática pedagógica, atuando no sentido de fornecer os conhecimentos necessários para balizar o processo de ensino-aprendizagem. Ou seja, pode-se dizer que a avaliação atua em um contexto em que torna possível conhecer de maneira aprofundada os resultados do processo de aprendizagem e atuação dos estudantes. Nesse sentido, é necessário pensar a avaliação para além da função burocrática e classificatória. Ao considerarmos a dimensão formativa do processo avaliativo, tem-se em mente que esta deve ter a intenção de analisar, em termos de perspectivas, diferenciadas e/ou contraditórias perspectivas face aos objetivos propostos, tendo em vista que as respostas podem oferecer diversas possibilidades de análise. Porém, é necessário considerar que, por vezes, o que se mede não é a satisfação, mas sim as expectativas prévias dos integrantes. De acordo com Hoffmann (2003, p. 59) a compreensão de avaliação como acompanhamento do processo deve ser analisada em termos das limitações que se evidenciam na prática.

Isto porque, conforme Luckesi (2002, p. 81) a avaliação deve ser entendida “[...] como um instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno, tendo em vista tomar decisões suficientes e satisfatórias para que possa avançar no seu processo de aprendizagem”. O processo avaliativo do Multiverso, por seu turno, considerou tanto a necessidade de avaliar as práticas de extensão desenvolvidas, quanto o aspecto formativo da avaliação. Assim, a prática avaliativa teve como objetivo principal investigar o andamento da execução dos projetos vinculados ao programa, partindo da percepção da equipe executora das ações extensionistas. Ou seja, o intento foi possibilitar que seus integrantes pudessem (auto)avaliar as atividades desenvolvidas e, com isso, fornecer parâmetros para melhorias no andamento dos projetos que compõem o programa.

O processo avaliativo adotado segue uma perspectiva de avaliação processual. A avaliação, desvinculada da concepção de verificação de erros e acertos, encaminha-se num sentido investigativo e reflexivo sobre as manifestações dos alunos (HOFFMANN, 2003). O objetivo da avaliação adotada pelo Multiverso era a de entender a opinião da equipe executora sobre as atividades desenvolvidas. Neste tipo de avaliação, a franqueza nas respostas é o que possibilita uma análise crítica e fidedigna das realidades dos projetos. A incorporação do usuário na avaliação, que tem como objetivo investigar a percepção da equipe, constitui-se como um indicador sensível da qualidade do serviço prestado (ESPERIDÃO; TRAD, 2005).

O formulário aplicado com a equipe executora do Multiverso foi construído por nós, autoras do presente estudo, e o grupo de professores - coordenadores dos projetos. O processo avaliativo do Multiverso segue um calendário estipulado em reunião pela coordenação do programa e pelos estudantes - monitores<sup>18</sup> do programa.

---

<sup>18</sup> Os estudantes-monitores do programa podem ou não estarem associados aos projetos, mas suas funções essenciais dizem respeito ao desenvolvimento do Multiverso como um todo. Atualmente, o programa conta com uma equipe de 5 monitores, são eles: Maria Carolina, Sabrina Venâncio e Yure Gonçalves, além das autoras deste capítulo.

O processo avaliativo ocorreu de maneira remota, em decorrência da necessidade de distanciamento social por conta da pandemia da Covid-19, o que justifica a escolha de uma ferramenta disponível online.

O Google Formulário foi encaminhado via e-mail e WhatsApp, para todos os integrantes da equipe executora. Ainda nesse primeiro momento, evidenciamos uma problemática: alguns extensionistas dos projetos que compõem o programa de extensão ainda não tinham compreendido a amplitude do mesmo, acreditando que as ações eram projetos isolados e que não compunham um programa de extensão.

Para esclarecer essa dúvida, houve a necessidade de uma intervenção dos professores - coordenadores, visto que alguns integrantes estavam demorando para responder o formulário avaliativo ou, quando respondiam, não compreendiam a tônica da avaliação. E decorrente desta necessidade, foi realizada uma reunião com todos os integrantes do Multiverso, onde cada projeto elencou um representante para fazer a apresentação, e também para reforçar a importância do desenvolvimento da ação extensionista e do preenchimento do formulário de avaliação. Através da análise crítica dos dados coletados, é que se pode compreender a realidade dos projetos e a necessidade de buscar soluções e melhorias para seus respectivos desenvolvimentos.

No que diz respeito à estrutura do formulário, o Google Formulário possui uma diversidade rica de modelos de respostas, em que se pode escolher questões abertas com resposta curta, questões de múltipla escolha, questões com caixa de seleção e também questões abertas com resposta longa. O formulário foi elaborado contendo cinco seções<sup>19</sup>, direcionadas para públicos específicos – professores - coordenadores ou alunos extensionistas. Essa divisão foi feita, para que na análise dos dados coletados pudéssemos observar as respostas dos mesmos sobre o projeto em que atuam, considerando, assim, as especificidades das atribuições e horizontes de expectativa de cada público envolvido com a execução dos projetos.

A primeira seção do formulário, aberta para todos os integrantes da equipe executora dos projetos desenvolvidos no Multiverso, foi elaborada para mapear o curso de origem dos extensionistas, em qual projeto estavam desenvolvendo suas atividades e o tipo de público a qual pertencia, se professor - coordenador ou estudante extensionista. O público-alvo, na segunda seção do formulário, era os professores - coordenadores, visando analisar as percepções dos mesmos sobre a participação dos estudantes extensionistas envolvidos nas atividades, considerando os objetivos dos projetos. Na terceira seção, a avaliação considerou a atuação dos professores - coordenadores, na percepção dos estudantes extensionistas, tomando como referência os objetivos dos projetos desenvolvidos no programa de extensão.

A quarta seção do formulário foi elaborada com o sentido de analisar mais objetivamente a percepção dos componentes da equipe executora sobre suas participações no alcance dos objetivos do projeto. Nesta seção foram elencados índices para análise, a saber: dedicação ao projeto; melhorias no que tange ao desempenho pessoal; andamento do programa e melhorias a serem realizadas no âmbito do Multiverso; espaço do projeto de extensão enquanto ambiente de troca de conhecimento.

---

<sup>19</sup> De acordo com o público, o preenchimento do formulário captava apenas 4 seções, pois, o Google Formulário oferece um recurso de direcionamento de seção de acordo com a resposta selecionada.

Na quinta seção, adotando um modelo mais diretivo de avaliação, tinha-se como objetivo avaliar a percepção dos integrantes dos projetos desenvolvidos acerca do alcance dos objetivos do programa e os possíveis impactos das ações extensionistas do Multiverso.

#### 4. ANÁLISE DOS DADOS OBTIDOS COM AVALIAÇÃO

No que tange a análise dos dados obtidos com o formulário de avaliação, como posto neste capítulo, o formulário on-line foi composto de cinco seções. A primeira destas seções merece algumas considerações, visto que diz respeito à caracterização do público que integra a equipe executora. Além de dados básicos – a exemplo do nome completo, contatos de *e-mail* e telefone para eventuais esclarecimentos – solicitamos informações acerca da área de formação e projeto do qual o respondente participa. Os resultados demonstram que o Multiverso é composto por cinquenta e cinco integrantes, sendo eles, seis coordenadores de projetos e quarenta e nove estudantes extensionistas.

É válido apontar que tal dado é importante de ser ressaltado pois revela os membros que compõem o projeto, evidenciando aqueles que, eventualmente, deixaram de compor a equipe, no sentido de reavaliar a entrada de novos integrantes ou a realocação de funções dentro da equipe executora. Outra questão válida diz respeito ao curso dos integrantes, com o intuito de perceber as áreas do conhecimento dos membros, inclusive para aproveitar as possibilidades de diálogos interdisciplinares. No caso do Multiverso estão vinculados a diversos cursos da UFPE, tais como Pedagogia (41); Licenciatura em História (8); Psicologia (1); Licenciatura em Geografia (1); Enfermagem (1); Serviço Social (1); Mestrado em Educação (2).

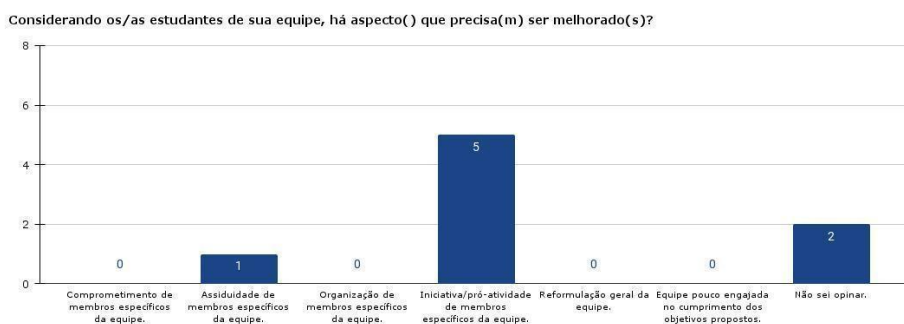
No caso do Multiverso, bem como de qualquer programa de extensão composto por diversos projetos, além de identificar o contingente e os cursos, se faz necessário questionar o número de membros alocados em cada ação. Nesse sentido, a Coleção GEPIFHRI detém 5 integrantes; Oficinas do Laboratório de Estudos, Pesquisa e Extensão sobre Infâncias e Projetos Lúdico-Educacionais Inclusivos (LIPLEI), 30 integrantes; Curso de Formação Tecnológica e Acadêmica (CFTA), estão alocados 5 integrantes; Oficinas do Laboratório de Aprendizagem e Ensino de História (LAEH), também com 5 integrantes; Com Viver, possui 9 integrantes. Tal dado é fundamental visto que comparar os números de integrantes entre os projetos possibilita entender a entrada e saída de estudantes, assim como as necessidades que imperam no sentido de alguns projetos necessitarem de mais ou menos membros em suas equipes.

A exemplo dos casos do LIPLEI, com 30 integrantes, e do CFTA, com 5 integrantes, é preciso ressaltar que a discrepância se justifica pelas especificidades dos projetos. No caso das oficinas do LIPLEI, além de questões como deslocamento físico dos componentes, existe o contato constante com públicos de diferentes idades, o que demanda grupos de trabalhos maiores. O CFTA, por sua vez, não necessita de deslocamentos e tem todo seu funcionamento *online*, com o sistema de tutorias distribuídas em diferentes turnos e com grupos de estudantes em faixas etárias e com necessidades semelhantes.

Assim, é possível reconhecer as estratégias de atração entre os projetos e suas necessidades, bem como entender os ensejos que fomentaram as saídas dos membros e lançar mão de políticas internas de fomento à permanência no programa.

A segunda seção é composta de perguntas objetivas, com diferentes alternativas com vistas a analisar a percepção dos professores-coordenadores da equipe em relação à participação dos estudantes extensionistas, considerando o objetivo do projeto. A porcentagem de professores-coordenadores que avaliam a participação dos estudantes como boa e excelente são semelhantes, cada uma reservando a parcela de 50%. Contudo, como pode ser observado no gráfico 1, é válido pontuar os aspectos a serem melhorados quanto ao engajamento do corpo estudantil nos projetos. A opção “Iniciativa/pró-atividade de membros específicos da equipe” e “Assiduidade de membros específicos da equipe” se sobressaem dentre as outras, o que demanda que o projeto investigue a situação do corpo estudantil no sentido de entender os aspectos que interferem no desenvolvimento de uma postura mais proativa e constante face às ações desenvolvidas.

**Gráfico 1** - Aspectos a serem melhorados na equipe



**Fonte:** Questionário avaliativo do Multiverso: programa de extensão (2022).

A ausência de marcações nas opções “Comprometimento de membros específicos da equipe”, “Organização de membros específicos da equipe”, “Reformulação geral da equipe” e “Equipe pouco engajada no cumprimento dos objetivos propostos” ressaltam os aspectos positivos das ações empreendidas. Ou seja, para além daqueles que não souberam opinar, através do formulário é possível inferir que membros específicos da equipe se encontram em situações de pouco engajamento e constância de participação com relação às ações de extensão, mas que nos aspectos gerais, os professores-coordenadores avaliam que os projetos contam com equipes comprometidas, organizadas e engajadas em promover o cumprimento dos objetivos de cada um dos projetos do Multiverso.

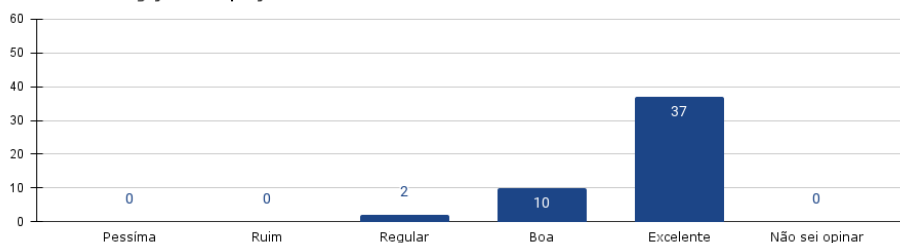
Na terceira seção, seguimos um modelo parecido com a segunda partição do formulário, com perguntas objetivas compostas por diferentes alternativas com vistas a analisar a percepção dos estudantes extensionistas da equipe em relação à participação dos professores-coordenadores, considerando o objetivo do projeto.

De forma geral, os estudantes extensionistas estão satisfeitos com a participação dos professores - coordenadores das equipes, com 91,8% dos 49 estudantes considerando como “excelente”, seguida de 6,1% como “boa” e 2% como “regular”. Nesse sentido, evidencia-se que os professores - coordenadores estão desenvolvendo suas atividades com excelência, mas que ainda é preciso investigar as participações consideradas como “regulares” no sentido de observar as possibilidades de melhorias, dentre elas, o estreitamento do diálogo entre professores - coordenadores e estudantes com o intuito de entender se essas participações regulares dizem respeito a projetos específicos.

A segunda pergunta da terceira seção, em que diz respeito ao nível de estímulos advindos dos professores - coordenadores para que os alunos continuassem engajados no projeto, oferece algumas pistas, como pode ser observado no gráfico 2. Percebe-se uma mudança significativa se compararmos os gráficos, em que é possível inferir que um dos aspectos a serem melhorados diz respeito às técnicas de fomento por parte dos professores para que os alunos continuem comprometidos com o projeto.

**Gráfico 2** - Nível de estímulo advindos dos(as) professores(as)-coordenadores(as)

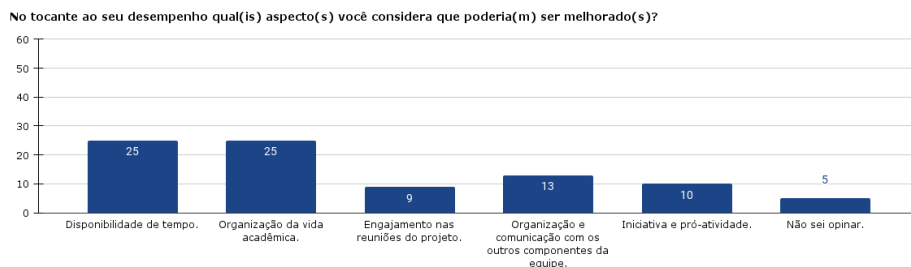
Como você avalia o nível de estímulos advindos do/a(s) professor/a(s)-coordenador/a(s) para que os alunos continuassem engajados no projeto?



**Fonte:** Questionário avaliativo do Multiverso: programa de extensão (2022).

Se no primeiro gráfico é possível evidenciar que alguns estudantes extensionistas encontram-se pouco engajados e com baixa assiduidade no programa e no segundo evidencia-se a necessidade de melhoria no que tange ao nível de estímulos por parte dos professores, quando partimos para a quarta seção, percebe-se alguns elementos que, na avaliação individual sobre a dedicação ao projeto, atestam os dados obtidos nas duas primeiras seções. Na primeira pergunta, questionou-se como o respondente avalia sua dedicação ao projeto, em que obtivemos 66,1% que avaliam sua participação como “boa”, seguida de “excelente” com 21,4%, “regular” com 10,7%, além de 1,8% que não soube opinar. Em seguida, o processo avaliativo se voltou para os elementos que o respondente considerava como pontos de melhorias no que diz respeito ao seu desempenho no projeto, conforme o gráfico 3. Disponibilidade de tempo, vida acadêmica, assiduidade nas reuniões, comunicação com a equipe e pró-atividade foram aspectos elencados pelo formulário e que em muito revelam o cenário de participação dos estudantes e docentes.

**Gráfico 3 - Autoavaliação dos aspectos que poderiam ser melhorados**



**Fonte:** Questionário avaliativo do Multiverso: programa de extensão (2022).

Tais dados revelam mais uma vez que se faz necessário conhecer os sujeitos que compõem a equipe e elaborar políticas de permanência que estimulem assiduidade dos estudantes. É necessário ainda compreender como a disponibilidade de tempo pode ser contornada no sentido de possibilitar maior engajamento dos estudantes no projeto. Por exemplo, se a principal problemática diz respeito em conciliar trabalho e vida acadêmica, seria importante elaborar quadros organizativos com os estudantes que pudessem incluir as atividades de extensão em suas rotinas. Além disso, questões como organização da vida acadêmica e comunicação com outros membros da equipe podem ser discutidas com os próprios professores - coordenadores através de oficinas que possibilitem o compartilhamento de experiências acadêmicas, com o intuito de ajudar o estudante a melhor se organizar e aproveitar o espaço extensionista.

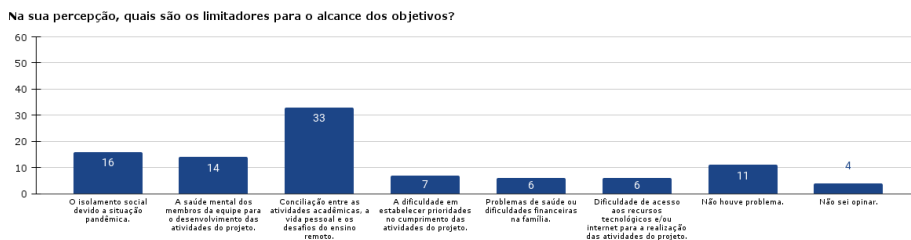
As perguntas subsequentes também exemplificam elementos que podem compor o quadro de melhorias dos programas de extensão, com base em seus processos avaliativos. O estabelecimento de prazos, explicar com maior clareza os objetivos do programa, definir de forma mais clara as atividades a serem desenvolvidas, fomentar o comprometimento e engajamento da equipe e cumprir com as etapas dos cronogramas estabelecidos é de fundamental importância para a satisfação com os projetos de extensão. Para além dos aspectos técnicos do andamento dos projetos, é necessário considerar como este é visto enquanto espaço para a troca de conhecimentos.

É nesse direcionamento que pensamos a extensão como um importante meio de observância do conhecimento científico produzido através das pesquisas desenvolvidas, tanto no âmbito da pós-graduação, como da graduação. É uma das formas de entendimento da finalidade do conhecimento teórico, bem como de sua função como instrumento de mudança social. No caso do Multiverso, 82,1% classifica o programa como “excelente” espaço para troca de conhecimentos, ao passo que 14,3% classificou como “bom” e 3,6% classificou como “regular”. Nesse contexto, é preciso investigar se as porcentagens se dão em projetos específicos e, com isso, elaborar medidas de intervenção que reavaliem as perspectivas de diálogo entre as áreas do conhecimento voltadas à educação em cada projeto. É preciso avaliar os sucessos e as possibilidades de melhorias e aplicá-las conforme os contextos e especificidades de cada ação extensionista.

A aplicação de processos avaliativos no interior da equipe executora permite conhecer também se os objetivos do projeto estão sendo alcançados e se os respondentes conhecem esses objetivos a fim de avaliá-los. Com base na avaliação aplicada do Multiverso, 96,4% responderam que os objetivos do projeto estão sendo alcançados, em contrapartida aos 3,6% que não souberam responder. No entanto, percebemos algumas contrações quando nos deparamos com as respostas às questões seguintes. Quando questionados sobre os possíveis aspectos que estariam limitando o alcance dos objetivos, as respostas foram bem variadas, conforme o gráfico 4 demonstra.

A opção “conciliação entre as atividades acadêmicas, a vida pessoal e os desafios do ensino remoto” se sobressai. É válido pontuar que durante o ano de 2021, as atividades do Multiverso se deram sempre de maneira remota, o que parece ter impactado negativamente o alcance dos objetivos do projeto. Tal dado é corroborado quando evidenciamos que “o isolamento social devido a situação pandêmica” surge em segundo lugar no que tange aos principais elementos que impactaram o alcance dos objetivos do programa. Assim, pode ser inferido que aqueles projetos que realizaram suas atividades no formato remoto, a exemplo das oficinas do LAEH e das tutorias do CFETA, alcançaram os objetivos propostos enfrentando menores dificuldades se comparados aos projetos que demandam atividades presenciais, como as oficinas do LIPLLEI.

**Gráfico 4 - Limitadores do alcance dos objetivos**



**Fonte:** Questionário avaliativo do Multiverso: programa de extensão (2022).

Em suma, somente 19,6% dos respondentes afirmaram que não houveram problemas que limitassem o alcance dos objetivos propostos nos planos dos projetos. Nesse contexto, evidencia-se que os objetivos foram alcançados, mas que a conciliação entre a vida acadêmica e outras instâncias da vivência por parte do corpo estudantil ainda é uma das problemáticas que merece atenção do corpo de professores - coordenadores. Para além disso, é importante mencionar que dificuldades de acesso aos recursos tecnológicos, com 10,6%, também é uma problemática a ser enfrentada, visto que dificulta a execução das ações que demandam atividades remotas, bem como impossibilita que os estudantes participem das reuniões online e participem de modo mais ativos nas decisões tomadas. Assim, percebe-se a necessidade de mapear e auxiliar os estudantes que necessitam de apoio tanto no que diz respeito ao uso de recursos tecnológicos, quanto no que se refere a organização da vida acadêmica para que possam desenvolver as atividades extensionistas de forma satisfatória.



Na pergunta seguinte foi questionado quais os fatores que viabilizaram o alcance dos objetivos do projeto e mais uma vez percebe-se a importância dos acessos aos recursos tecnológicos para as ações do Multiverso, visto que 64,3% dos respondentes sinalizaram o “acesso aos recursos tecnológicos e/ou internet” como facilitadores da execução e alcance dos objetivos, como pode ser visto no gráfico 5.

A “facilidade em realizar as atividades remotamente” surge em segundo lugar, com 51,8% das respostas, acompanhada da opção “comodidade, uma vez que não foi preciso se deslocar para a realização das atividades”, com 28,6%. Assim, é preciso enfatizar que para aqueles que tiveram acesso aos recursos da tecnologia da informação, uma vez que boa parte das ações se deram de maneira remota, os problemas com deslocamento, transporte e alimentação deixaram de ser problemáticas a serem enfrentadas pelos estudantes extensionistas, bem como facilitou a reunião entre professores-coordenadores e corpo estudantil, estreitando o diálogo entre os diferentes públicos que compõem o Multiverso.

**Gráfico 5 - Aspectos que viabilizam o alcance dos objetivos**



**Fonte:** Questionário avaliativo do Multiverso: programa de extensão (2022).

As formações realizadas pelo Multiverso, que visaram dotar os alunos de habilidades e competências para desenvolver as atividades que envolvem as tecnologias da informação, foram evidenciadas na aplicação do formulário com 19,6% das respostas, o que denota a importância de conhecer previamente as possíveis dificuldades e lacunas na formação dos estudantes, a fim de que possam ser supridas e suas capacidades aprimoradas.

É válido apontar ainda um dado que se revelou importante para a análise: dos respondentes ao questionário, 14,3% sinalizaram a opção “estabilidade emocional” como fator que viabilizou o alcance dos objetivos dos projetos. Para além de nos atentarmos a porcentagem demarcada no formulário, o número supracitado desvela ainda o número daqueles que não enxergaram na estabilidade emocional um agente que fomentou a execução dos projetos, visto que parte significativa da equipe executora, pode-se inferir, não apontou a estabilidade da saúde mental como fator que facilitou o alcance dos objetivos de cada projeto. Nesse sentido, mais uma vez a importância da avaliação se fez presente, uma vez que através dela podemos perceber justamente a necessidade de ações dentro do âmbito dos projetos que estimulem o cultivo da saúde emocional, o diálogo com o campo da Psicologia e a divulgação de ações dentro da UFPE que visem o cuidado de si, do corpo e, sobretudo, do emocional.

Em prosseguimento ao formulário, foi questionado como estudantes extensionistas e professores - coordenadores avaliam a significância das ações dos projetos na comunidade alvo a qual se dirige. Dos respondentes, 82,1% afirmaram que o impacto das ações é “muito significativo”, 12,5% avaliaram como “significativa” e 5,4% não souberam opinar. Na pergunta seguinte, referente aos impactos das ações na qualidade de vida da comunidade/sociedade, as respostas foram semelhantes, visto que 78,6% avaliaram como “muito significativo”, 17,9% avaliaram como “significativo” e 3,6% não souberam opinar.

Ambas as questões são de fundamental importância se quisermos avaliar o papel das ações extensionistas nas comunidades às quais se destinam. Se a extensão universitária preza pelo protagonismo tanto dos profissionais em formação quanto da comunidade envolvida, é necessário que se avalie a visão da própria equipe executora sobre o desenvolvimento de seu trabalho face à sociedade. Assim, percebe-se que o impacto das ações é avaliado como de grande valia para o público-alvo, bem como lança bases para questionarmos, em avaliações futuras, o impacto dessa (auto)avaliação no engajamento dos estudantes nos projetos.

Na última pergunta do formulário, colocamos em evidência os próprios anseios e expectativas dos estudantes e professores - coordenadores. Quando questionados se suas expectativas estavam sendo alcançadas com a execução dos projetos, 82,1% respondeu que “sim”, 14,3% respondeu que as expectativas estão sendo “parcialmente” alcançadas, ao passo que 1,8% respondeu que “não” e “não sei opinar”, respectivamente. Tais dados são levados em conta no sentido de promover a autorreflexão por parte da equipe executora sobre suas próprias expectativas em relação aos projetos, bem como para que se entenda os facilitadores e limitadores no alcance destas. Ao fazer com que reflitam sobre suas expectativas, também se faz necessário que a equipe executora se faça conhecer nos pormenores dessas expectativas e as possibilidades que elas oferecem, tendo em vista que estas podem fornecer novos objetivos para os projetos, enriquecendo as ações extensionistas.

Por fim, salientamos as necessidades que os dados obtidos nos trouxeram e nos estimularam a pensar nos próximos passos no que tange o desenvolvimento do Multiverso. Para além da necessidade de se atentar às demandas estudantis sobre organização da vida acadêmica e apoio no uso de recursos tecnológicos, têm-se em mente que cada uma das equipes vinculadas ao programa, compostas por doutorandos, mestrandos e graduandos, façam reuniões quinzenais, acompanhados de perto pelos professores/ coordenadores responsáveis pela integração entre os projetos, para que se possa fomentar a participação dos extensionistas e conhecer as especificidades de suas participações.

Entende-se essas reuniões enquanto instâncias que são, também, formativas e que deve buscar a reunião de pessoas em estágios de formação variados que participem efetivamente das discussões e proposições dos projetos. Também se põe em pauta a necessidade de reuniões menores e mensais para que se possa avaliar os caminhos percorridos pelos trabalhos e preparar as etapas seguintes, além disso, tem-se a possibilidade de fomentar a reunião estudantil para que se possa propor estratégias para a divulgação e realização das ações extensionistas, no sentido de fomentar o desenvolvimento da autonomia e da pró-atividade dos educandos, lacunas evidenciadas na avaliação.

Semestralmente, há a possibilidade de realização de um seminário de avaliação, planejamento e formação, momento compartilhado que pode ser compartilhado por todos os membros do programa. Para além das reuniões com feedback e compartilhamento de problemas e soluções, a avaliação pela equipe de execução se dará, nas próximas etapas, a partir da aplicação de questionários compostos por perguntas mais abertas para cada ação pensada e executada, visto que foi possível evidenciar a necessidade de se conhecer as expectativas, contradições e possibilidades das avaliações por parte da equipe executora, pois somente as perguntas semiabertas não dão conta de suprir.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em virtude do que foi apresentado, é necessário ir além de uma avaliação apenas da eficiência da ação extensionista. Deve-se avaliar o engajamento e a satisfação dos integrantes, não apenas no final das ações, mas, principalmente, no decorrer do desenvolvimento dos projetos para que sejam percebidas e aplicadas as necessárias melhorias apontadas pelas equipes executoras nas avaliações. Luckesi (2011, p. 157), através de uma metáfora, denota a importância desse processo avaliativo ao destacar que:

[...] existe uma frase que diz assim: “o mapa não é o território”, ou seja, o mapa é uma representação da realidade, e não a realidade mesma no seu pleno modo de ser”. De fato, a realidade mapeada sempre é maior e mais complexa que o mapa. Todavia isso não retira do mapa sua capacidade e qualidade na orientação dos que o utilizam para locomover-se no espaço, seja de uma cidade ou de um território qualquer, ou ainda, em nosso caso, de um campo de conhecimentos.

Nesse contexto, ainda que o conhecimento construído através da avaliação permita que observemos apenas uma parcela da realidade, é preciso destacar que sem esse conhecimento não seria possível apreender a dimensão e o impacto das ações desenvolvidas no âmbito do Multiverso: programa de extensão junto a sua equipe executora. A aplicação do formulário mostrou-se como uma ferramenta avaliativa necessária para compreender a percepção e a dedicação tanto do corpo de estudantes extensionistas, quanto dos professores que compõem o programa. Ao tomar conhecimento dos pareceres dos discentes e docentes inseridos nos projetos, construímos elementos para repensar nossas práticas extensionistas e elaborar objetivos que levem em conta os contextos e necessidades de cada projeto que compõe o programa. Tornou-se possível por meio da avaliação refletir sobre a construção de planos que viabilizem um ambiente de maior conforto emocional e práticas de cuidado de si junto aos extensionistas, bem como a importância das interfaces tecnológicas para o alcance dos objetivos de cada ação do Multiverso: programa de extensão.

Assim, a avaliação empregada e analisada vem fomentando o desenvolvimento de novos esforços por parte da equipe executora no sentido de estimular uma prática extensionista cada vez mais voltada para a formação ampliada e continuada dos discentes e docentes envolvidos com as ações extensionistas.

A aplicação do formulário traduziu-se em uma forma de conhecer a pluralidade de percepções dos diferentes sujeitos que estiveram junto ao programa ao longo de suas atividades, um modo de expandir nossos canais de escuta e de aprofundar as leituras sobre a criticidade da equipe, oportunizando, com isso, a criação de um quadro composto pela confluência de conhecimentos e concepções dos extensionistas, mediante a firme intenção de promover melhorias no Multiverso: programa de extensão enquanto ação que vem estimulando o desenvolvimento tecnológico, científico, sociocultural e democrático daqueles e daquelas que em suas atividades se inserem.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão n. 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais n. 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. 496 p.

BRASIL. *Lei nº 9.394/1996*. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. 58 p.

BRASIL. *Resolução nº, de 18 de Dezembro de 2018*. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 e dá outras providências.

ESPERIDÃO, M.; TRAD, L. A. B. Avaliação de satisfação de usuários. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 10, p. 303-312, out./dez. 2005. Supl. 1. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/nXWN8gzwQjzV79VyJ7H6CGm/?lang=pt> Acesso em: 11 maio 2022.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 22. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GADOTTI, M. *Extensão Universitária: Para quê?* Recife: Instituto Paulo Freire, 2017. Disponível em: [https://www.paulofreire.org/images/pdfs/Extens%C3%A3o\\_Universit%C3%A1ria\\_-\\_Moacir\\_Gadotti\\_fevereiro\\_2017.pdf](https://www.paulofreire.org/images/pdfs/Extens%C3%A3o_Universit%C3%A1ria_-_Moacir_Gadotti_fevereiro_2017.pdf). Acesso em: 15 maio 2022.

GEPIFHRI. *Multiverso*: programa de extensão. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2020. Disponível em: <https://sites.ufpe.br/gepifhri/multiverso-programa-de-extensao/>. Acesso em: 12 maio 2022.

HOFFMANN, J. *Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista*. 34. ed. Porto Alegre: Mediação, 2003. 104 p.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico*. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, H. V. L.; BARRETO, R. A. D. N.; SILVA, Y. G. Na dialogicidade das aprendizagens: o caso do Multiverso. *In: LEÃO, M. S. M. S. (org.). Diálogos entre ações extensionistas, ensino e pesquisa no centro de educação da UFPE em tempos pandêmicos: formar, resistir, cuidar*. Recife: Ed. UFPE, 2021. p. 226-254. Disponível em: <https://editora.ufpe.br/books/catalog/book/700>. Acesso em: 22 nov. 2022.

SANTOS, S. R. M. dos; MEIRELLES, F. S. C.; SERRANO, R. S. M. Avaliação e extensão: dos conceitos fundamentais a reflexões sobre a prática. *In: NOGUEIRA, M. das D. P. (org.). Avaliação da Extensão Universitária: práticas e discussões da Comissão Permanente de Avaliação da Extensão*. Belo Horizonte: Forproex/CPAE, 2013. p. 75-98.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO (UFPE). *Resolução nº 09/2007 - CCEPE, de 04 de julho de 2007*. Dispõe sobre as atividades de extensão e dá outras providências. Disponível em: <https://www.ufpe.br/documents/398575/485074/Res+2007+09+CCEPE.pdf/bc1b5fe7-2233-402f-b6ee-79f2bd4ea28a>. Acesso em: 12 maio 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO (UFPE). *Resolução nº 09/2017 - CCEPE, de 05 de julho de 2017*. Regulamenta a inserção e o registro da Ação Curricular de Extensão (ACEEx) como carga horária nos Projetos Pedagógicos de Cursos de Graduação da UFPE. Disponível em: <https://www.ufpe.br/documents/398575/400862/Res+2017+09+CCEPE.pdf/8ac4cadc-af47-41b1-bed5-a7a63dfaeb42> Acesso em: 12 maio 2022.

Mostrar menos

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO (UFPE). *Resolução nº 16/2019 – CEPE, de 02 de outubro de 2019*. Dispõe sobre as atividades de extensão e dá outras providências. Disponível em: [https://www.ufpe.br/documents/38978/2050074/Resolu%C3%A7%C3%A3o+16\\_2018++Nova+Resolu%C3%A7%C3%A3o+da+Extens%C3%A3o.pdf/8474f718-c88b-4e94-8212-2d1758f0a5e7](https://www.ufpe.br/documents/38978/2050074/Resolu%C3%A7%C3%A3o+16_2018++Nova+Resolu%C3%A7%C3%A3o+da+Extens%C3%A3o.pdf/8474f718-c88b-4e94-8212-2d1758f0a5e7) Acesso em: 12 maio 2022.



# CAPÍTULO IX

# A EXTENSÃO COMO PRÁTICA EMANCIPATÓRIA E DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Elisabeth Donisete de Gois Sena  
Fernanda da Costa Guimarães Carvalho

## 1. INTRODUÇÃO

O objetivo deste capítulo é apresentar as ações desenvolvidas no projeto de extensão “Integrando Escola, Comunidade e Universidade”, que se iniciou no ano de 2019 e segue sendo vivenciado nos dias atuais, de modo presencial e remoto, nas escolas públicas e junto ao movimento social. O projeto tem como principal objetivo motivar a formação de professores em serviço no espaço escolar e incentivar leituras, estudos e aprofundamento a propósito das práticas pedagógicas e sociais vivenciadas em salas de aula e nos espaços sociais, a partir da problematização das identidades dos educandos.

Nossos principais referenciais teóricos foram Freire (1990), Perrenoud (2000), Aguiar (2015) e Moura (2017). Destacamos, todavia, Freire (1990), quando versa sobre a necessidade de se repensar as bases metodológicas e as teorias da educação e da aprendizagem para que percebamos as especificidades existentes no cotidiano da sala de aula e em sua epistemologia. O autor supracitado interroga a pedagogia e a docência para que se contrapusessem em relação à linearidade do pensar e do fazer pedagógico. Freire (1990), nessa perspectiva, enfatiza a necessidade de vivenciarmos uma educação dialógica, com o objetivo de formar cidadãos críticos e comprometidos com a transformação social.

Nesse sentido, vivenciamos a proposta metodológica participativa e o debate crítico, promovendo encontros, reuniões de organização e de planejamento para a produção e vivência dos seminários propostos, os quais aconteceram presencialmente e de modo remoto nos anos de 2019, 2020, 2021 e continuam sendo vivenciados em 2022, no Centro de Educação da UFPE, nas escolas municipais e estaduais da Região Metropolitana do Recife e nos Institutos Federais de Abreu e Lima, Paulista e Caruaru.

Durante as atividades de extensão, realizadas junto aos professores do ensino fundamental, médio e profissionalizante, oportunizou-se o intercâmbio de experiências pedagógicas e sociais, com o propósito de promover a crítica necessária às práticas pedagógicas e sociais vivenciadas e às possíveis inovações que poderiam ser feitas, nos diferentes contextos de aprendizagem. Sabemos que a escola é um dos primeiros espaços de experimentação dos valores e dos sentimentos humanos, sendo um dos poucos lugares dentro do espaço societário para a socialização e multiplicação de conhecimentos.

O Relatório do UNICEF, em 2021, alertou para o número de 650 mil alunos que abandonaram os estudos nos últimos três anos. Vejamos o que nos informa o referido documento:

Foram cerca de 5,5 milhões de crianças e adolescentes sem acesso à educação. A quantidade de alunos, com idades entre 6 e 17 anos, que abandonaram as instituições de ensino foi de 1,38 milhão, o que representa 3,8% dos estudantes. A taxa é superior à média nacional de 2019, quando ficou em 2%. Somado a isso está a situação de 4,12 milhões de alunos (11,2%) que, apesar de matriculados e sem estar em período de férias, não receberam nenhuma atividade escolar, resultado do ensino pautado pelas aulas on-line.

O intercâmbio pedagógico que vivenciamos, a partir dos Seminários de Aperfeiçoamento Pedagógico, poderá motivar a construção coletiva das regras de convivência no ambiente escolar de maneira democrática e participativa. Envolvendo os professores e os alunos, não somente na reconstrução do cotidiano presencial da escola, após a pandemia, como também no projeto de ensino e aprendizagem. Toda essa mudança de atitude inaugura novas práticas pedagógicas, propondo também novas formas de integração entre professores e alunos dentro do ambiente escolar, principalmente após dois anos de pandemia, a qual agravou, ainda mais, as dificuldades no aprendizado entre os discentes.

Na década de 1990, reforçou-se a obrigatoriedade da elaboração do projeto político-pedagógico e, conseqüentemente, acentuou-se, na década presente, a necessidade de propor ações inovadoras na gestão da escola e da sala de aula. Brandão (2015) nos remete à importância de o educador refletir sobre o processo educacional, sobre as práticas pedagógicas, sobre a política e a gestão da escola. A participação de todos os sujeitos é uma condição para elaboração do projeto político-pedagógico escolar. Participar do processo de aprendizagem é uma forma de superar as condições de dominação, ou seja, quanto maior o nível de participação, maior o êxito do trabalho e o exercício da cidadania.

Nunca é demais lembrar que a democratização da escola não se reduz à institucionalização de eleição para o cargo de gestor. Vejamos o que nos informa Fernandes (1986), a propósito da participação da população na gestão da sociedade, das instituições sociais e educacionais:

Não existe normalidade das coisas para os excluídos, para os que participam da mesa, graças aos proventos do trabalho livre. Para eles, a normalidade das coisas está em aberto e só poderá surgir, por suas próprias mãos. Não é uma normalidade das coisas que passe pela ordem existente, pois a ordem existente se esqueceu deles, de Deus, da Civilização, da Paz Social e de tudo mais. (FERNANDES, 1986, p. 57)

O autor nos remete a pensar que a democracia é uma realidade histórica a ser construída. Assim, é relevante que, cada vez mais, na sociedade e na escola, sejam criadas relações de trabalho calcadas na colaboração recíproca, fundadas no diálogo e no intercâmbio de experiências. Azevedo (2001, p. 40) destaca que “torna-se cada vez mais nebuloso o arco das forças e interesses que o Estado passa a representar”.



É fato que, para ultrapassar os obstáculos criados pelo Estado e pelo próprio sistema produtivo, é imprescindível que a escola seja detentora de um mínimo de saber e de poder de decisão que possa ser compartilhado com seus usuários de maneira mais efetiva e democrática.

Para Basto (2005, p. 20), “a gestão democrática restabelece o controle da sociedade civil sobre a educação e a escola pública”. Ele acrescenta, ainda, que “a gestão democrática deve ser incluída entre as práticas sociais que podem contribuir para a consciência democrática e a participação popular” (BASTO, 2005, p. 22). Nesse sentido, compreendemos a gestão compartilhada e participativa enquanto um instrumento significativo para a garantia do direito ao ensino público de qualidade e para o fortalecimento da cidadania. Foi para motivar, cada vez mais, as práticas cidadãs e dialógicas no espaço escolar, que vivenciamos os Seminários de Aperfeiçoamento Pedagógico.

Sendo assim, Paro (1995) acrescenta que a administração escolar deve atender, verdadeiramente, aos interesses da classe trabalhadora. Isto implica permanente reflexão e questionamento, não apenas em torno dos objetivos mais amplos, mas também de todas as metas e ações intermediárias que servem para tais objetivos. O autor destaca que “pensar nos interesses da classe trabalhadora é lembrar que a escola está em contato com eles não como entidades abstratas, mas, concretamente, através dos pais e alunos que compõem a comunidade à qual ela serve” (PARO, 1995, p. 55).

Podemos salientar que o trabalho de intercâmbio de experiências pedagógicas, vivenciado a partir dos Seminários de Aperfeiçoamento Pedagógico, favoreceu a formação permanente de professores dentro do espaço escolar. A este propósito, Gramsci (1981) diz que:

Criar uma nova cultura, não significa apenas fazer individualmente descobertas originais; significa também, e sobretudo, difundir criticamente verdades já descobertas, socializá-las por assim dizer; transformá-las, portanto, em bases de ações vitais, em elementos de coordenação e de ordem intelectual e moral. (GRAMSCI, 1981, p. 13)

Destacamos que a escola deveria oportunizar a construção das competências necessárias para enfrentar uma correlação de forças desiguais que vêm se explicitando, a cada momento, na sociedade brasileira, ora pela imposição de processos e técnicas de gestão, ora pelo controle do conhecimento na escola, ora pelo arrocho salarial dos professores e funcionários, ora pelo sucateamento dos equipamentos da escola e pelo confisco do direito à formação continuada no local de trabalho.

Para Garcia (2000), a escola deve criar competências que vão além de ensinar. As novas competências impelem que o educador conheça a sua realidade e, principalmente, a de seus alunos, valorizando e incentivando o intercâmbio de experiências cognitivas, pedagógicas, culturais e administrativas. Assim, é importante a criação de canais institucionais capazes de viabilizar essa participação.

Os Seminários de Aperfeiçoamento Pedagógico poderão, ainda, contribuir com a participação orgânica dos indivíduos no cotidiano da sala de aula e da escola e com o engajamento social, principalmente se compreendermos que tal forma de ação poderá fortalecer a participação crítica, o exercício da cidadania e a interação do indivíduo com a realidade, com a comunidade e com a instituição.

A ideia de juntar pesquisa, ensino e extensão nos possibilita o intercâmbio de experiências necessárias para a construção de ações inovadoras, podendo, ainda, favorecer a construção das estruturas participativas, no cotidiano da escola pública. À vista disso, partimos do princípio de que o sujeito aprende quando se envolve ativamente no processo de produção de conhecimento.

## 2. DISCUSSÃO TEÓRICA

Para Freire (1990, p. 20), “o ensino e a aprendizagem são dialógicos por natureza e a ação dialógica depende da percepção de cada um, como cognoscente atitude essa que o autor chama de conscientização”. Freire (1990, p. 22) continua seu pensamento destacando que “a educação não deve atuar de outra maneira que não como uma pedagogia do saber, uma ação cultural para liberdade”. Somente assim, as práticas pedagógicas poderão contribuir com a democracia participativa e com a transformação social.

Nossa pretensão, durante a vivência dos Seminários de Aperfeiçoamento Pedagógico nas escolas, consiste em motivar a formação permanente dos professores no ambiente escolar e questionar a concepção “bancária”, ou seja, a de educação como ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos que só servem para contribuir com a falta de diálogo. Vejamos o que nos diz Freire (1990):

[...] nesta realidade, o educador aparece como seu indiscutível agente, como o seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é ‘encher’ os educandos dos conteúdos de sua narração que são retalhados da realidade, desconectados da totalidade em que se engendram, deixando, portanto, seu poder reflexivo e transformador. (FREIRE, 1990, p. 65)

Para o autor, “o educador que aliena a ignorância, se mantém em posições fixas, invariáveis, será sempre o que sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem” (FREIRE, 1990, p. 65). Além disso, ele considera que a intransigência e a rigidez dessa proposta de ensino falham, principalmente, porque negam a educação como processo de busca, de emancipação e de desalienação. Destacamos a urgência de uma (re)discussão a respeito do papel social da instituição de ensino. Como lembra-nos Foucault (1987, p. 43): “[...] é preciso desalojar essas formas, e essas forças obscuras pelas quais se tem o hábito de interligar os discursos dos homens; é preciso expulsá-las da sombra onde reinam”.

Destacamos a importância de se realizar uma análise crítica a propósito dos trabalhos pedagógicos desenvolvidos no cotidiano das instituições de ensino. Defendemos uma perspectiva pedagógica freiriana, que motive uma prática pedagógica dialógica e reflexiva. E, ainda, que trabalhe, cotidianamente, para o fortalecimento de uma sociedade justa, democrática e participativa.

Para Freire (1990), é significativo que o educador tenha uma ação reflexiva, a partir do intercâmbio de experiências e ações colegiadas, para que, assim, seja realizada a crítica necessária à prática pedagógica, ao ensino e à aula. Zabala (2000, p. 14) destaca que “provavelmente a melhoria de nossa atividade profissional, como todas as demais, passa pela análise do que fazemos, de nossa prática e do contraste com outras práticas”.

Freire (1990, p. 22) enfatiza que a reinvenção é o trabalho da mente ativa, é um ato de conhecimento pelo qual reinventamos o nosso discurso. Observamos o que o autor nos alerta: “todos os educadores críticos são também educandos. Não se trata meramente de aprender a respeito do que os alunos devem saber; trata-se, muito mais, de aprender sobre como renovar uma forma de autoconhecimento mediante uma compreensão da comunidade” (FREIRE, 1990, p. 22). Nesse sentido, compreendemos a formação permanente de professores, no espaço escolar, como um incentivo ao intercâmbio de experiências cognitivas, culturais e sociais e enquanto um estímulo ao trabalho dialógico, cooperativo, colegiado e democrático.

Destacamos que os seminários, os cursos e as *lives*, que vivenciamos nas escolas públicas e junto ao movimento social, motivaram a formação permanente de professores e de educadores populares, dentro do espaço escolar e social, a partir do intercâmbio de experiências pedagógicas e dialógicas.

Para Freire (1987, p. 74), “a educação é política, porque pode confirmar ou contestar o status quo”. Ele define a educação “enquanto um processo de aprendizagem, de autoconhecimento, de reflexão e transformação social”. É importante destacar que o autor, em toda a sua vida, combateu a educação tradicional, bancária, autoritária e intransigente. Ele enfatizava sempre a complexidade do fenômeno social, ao criticar a pedagogia bancária, que, ao que tudo indica, domina as salas de aula brasileiras. Assim, Paulo Freire apresenta uma teoria da educação inovadora, com firmes propósitos no diálogo.

A sua proposta nos permite enxergar a sala de aula como um laboratório de experiências cognitivas, sociais, culturais e emocionais. Um espaço de cooperação e aprendizado. As ideias de Freire (1990) são, também, uma crítica ao positivismo e à Escola Nova. Em seu pensamento, encontramos uma crítica a toda a educação que não se constitua como ação para a liberdade, para a dignidade humana e para a cidadania.

A opção pelo legado freiriano, nesse projeto de extensão universitária, deve-se ao fato de acreditarmos que a sua obra contribui com a construção da crítica à concepção bancária e antidemocrática, ainda vivenciada em muitas salas de aula brasileiras. O pensamento de Paulo Freire considera a educação uma ferramenta para a liberdade e para a cidadania, acreditando que ela deve ter a realidade como principal motivação para a aprendizagem e para o desenvolvimento humano.

Dessa forma, é indiscutível a pertinência da obra de Paulo Freire para as reflexões que pretendíamos desencadear, nas escolas públicas e nos movimentos sociais, junto aos professores e educadores populares, durante os Seminários de Aperfeiçoamento Pedagógico e, também, durante o Curso sobre o Legado Paulo Freire, acerca das práticas pedagógicas e das práticas sociais.

A opção pela concepção freiriana justifica-se pelo fato de a sua obra ser um incentivo à crítica, à ação reflexiva, dialógica e transformadora da realidade, a partir dos trabalhos da prática político-pedagógica no cotidiano da sala de aula. A teoria freiriana propõe um método que, de uma só vez, ensina a pessoa a ler e a pensar criticamente. O educador acreditava ser este o caminho para a construção da emancipação, da liberdade e da cidadania, em particular para jovens e adultos pobres e oprimidos. Nesse sentido, destacamos a relevância de tais princípios, durante a vivência dos Seminários de Aperfeiçoamento Pedagógico e dos Cursos.

Gostaríamos, ainda, de justificar a nossa escolha pela teoria freiriana devido ao seu compromisso com a sociedade e com a educação reflexiva. Freire (1987, p. 75) informa-nos o seguinte: “a primeira condição para que um ser possa assumir um ato comprometido como espaço societário é a partir da educação libertadora que propõe a formação de um ser capaz de agir e refletir”. O pesquisador entende que, para que o processo de reflexão aconteça, faz-se necessário que professores e alunos sejam capazes de, “estando no mundo, compreender e interferir de maneira consciente em sua realidade” (FREIRE, 1987, p. 75).

Freire destaca que “não há homem sem mundo, nem mundo sem homem, não pode haver reflexão e ação fora da reflexão entre o homem e a realidade” (FREIRE, 1990, p. 76). O autor ainda acrescenta que “essa relação homem-realidade, homem-mundo, ao contrário do contato animal com o mundo, deve ser consciente e libertadora” (FREIRE, 1990, p. 76). Nesse sentido, destacamos que é a partir das experiências dialógicas que o homem pode desenvolver sua ação/reflexão a propósito de sua realidade e do seu processo formativo.

Para Freire (1990), conforme se estabelecem estas relações, o homem pode ou não ter condições objetivas para o pleno exercício da maneira humana de existir, sendo livre, sendo um cidadão crítico e consciente de seus atos e de suas responsabilidades. Salientamos que tais perspectivas são de grande relevância quando pensamos na educação pública brasileira e na formação permanente de professores em serviço.

### **3. METODOLOGIA**

Tendo em vista a necessidade de fomentar alguns temas emergenciais ligados à educação e à prática pedagógica na pandemia e, também, após ela, propomos os Seminários de Aperfeiçoamento Pedagógico, *online* e presencialmente, com o objetivo de oportunizar o trabalho coletivo e participativo e as práticas dialógicas e reflexivas no cotidiano das escolas, a partir da problematização da realidade e das identidades dos docentes e discentes.

Ao iniciar a nossa ação de extensão, vivenciamos o nosso planejamento coletivo, junto a equipe de execução (professores e alunos da UFPE e das escolas públicas, estaduais, municipais e do Instituto Federal de Pernambuco). Ao longo da construção do planejamento, definimos as temáticas que seriam abordadas.

É relevante salientar que os alunos da graduação e da pós-graduação da UFPE participaram da equipe de planejamento e execução dos Seminários, junto aos docentes da UFPE e das escolas municipais e estaduais envolvidas na ação. Destacamos, ainda, que foi a partir das estratégias metodológicas participativas, voltadas para o trabalho coletivo e o debate crítico, que motivamos a construção do projeto de extensão.

Vejamos o que nos diz Thiollent (1986, p. 108):

dentre as questões metodológicas que se relacionam com a organização de modelos e quadros de referência de extensão, incluem-se as metodologias participativas, na perspectiva de que suas concepções e procedimentos possibilitam transformar ideias em realidade, sendo apontadas para planejamento, elaboração, desenvolvimento e avaliação de atividades de extensão.

Nesse sentido, a escolha da metodologia participativa justifica-se por permitir o estímulo à cooperação, ao comprometimento e à solidariedade entre professores, gestores e alunos.

## **4. ANÁLISES E RESULTADOS**

Ao longo do processo, o qual ainda segue sendo vivenciado, realizamos cinco reuniões de estudo e planejamento, com a equipe de execução do projeto; cinco Seminários Temáticos, entre os alunos do ensino médio, profissionalizante e da educação de jovens e adultos (EJA); cinco Seminários de Aperfeiçoamento, junto aos professores, nas escolas públicas da região metropolitana do Recife envolvidas na ação; um Curso de Aperfeiçoamento Pedagógico, acerca do Legado de Paulo Freire; e dez *lives*, com a temática da Educação Popular.

## **5. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Acreditamos que as ações de extensão, discutidas neste capítulo, estão proporcionando reflexões significativas sobre a educação, sobre as práticas sociais e sobre os elementos da vida em sociedade. Para Freire (1990), a metodologia aplicada em sala de aula e nos movimentos sociais deve estar conectada à realidade social, às experiências de vida e, por isso, também deve estar atrelada à política, especialmente porque o autor acreditava em uma educação popular voltada para a construção da consciência crítica e para a transformação social.

Freire (1990, p. 45) informa que “a educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores, que buscam a significação dos significados”. Para tanto, estimulamos, durante a vivência das atividades extensionistas, não somente a aproximação das discussões e estudos com o outro, com outras realidades e contextos educacionais e sociais, como também fortalecemos as relações entre escola, universidade e comunidade.

Destacamos que os Seminários de Aperfeiçoamento Pedagógico, vivenciados no projeto de extensão, enquanto uma ferramenta que possibilitou não somente a formação permanente dos professores em serviço, como também a vivência de práticas democráticas na escola. Nesse sentido, evidenciamos a importância desta ação de extensão na construção de um ambiente escolar comprometido com o intercâmbio de experiências pedagógicas.

O projeto, ainda em andamento, também enfatiza a importância do papel dos Seminários de Aperfeiçoamento Pedagógico na construção da identidade dos alunos e dos professores, bem como o reconhecimento da importância de estudos, pesquisas e planejamentos coletivos no cotidiano do trabalho docente desempenhado nas escolas.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, M. C. C. Tendências e implicações da formação continuada para a identidade profissional docente universitária. In: ANPED SUL, 9., 2015, Florianópolis. *Anais*[...]. Florianópolis: Anped Sul, 2015.

AZEVEDO, J. M. L. O Estado, a política e a regulação do setor educacional no Brasil: uma abordagem histórica. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. da S. (orgs.). *Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 17-42.

BASTO, J. B. *Gestão democrática*. Rio de Janeiro: DP&E/SEPE, 2005.

BRANDÃO, C. R. *Educação no Brasil*. Brasília: Abril Cultural/Brasiliense, 2015.

FOUCAULT, M. *Vigiar e Punir: histórias da violência nas prisões*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

FERNANDES, F. *Nova República*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. *Leitura do mundo, leitura da palavra*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

GARCIA, W. E. *Administração educacional em crise*. São Paulo: Cortez, 2000.

GRAMSCI, A. *Concepção dialética da história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.

MOURA, D. C. *Leitura e identidades étnico-raciais: reflexões sobre práticas discursivas na educação de jovens e adultos*. 2010. 298 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017.

PARO, V. H. *Gestão democrática: participação na comunidade*. São Paulo: Cortez, 1995.

PERRENOUD, P. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PERRENOUD, P. *Pedagogia diferenciada: das intenções à ação*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PERRENOUD, P. *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

THIOLLENT, M. *Metodologia da Pesquisa-Ação*. São Paulo: Cortez, 1986.

ZABALA, A. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

**Título** Fica a Dica do CE: Perspectivas interdisciplinares de ações extensionistas

**Autoria** Raab Albuquerque dos Santos Gomes, Raylane  
Andreza Dias Navarro Barreto, Viviane de Bona  
(Organizadoras)

**Formato** E-book (PDF)

**Tipografia** Free Serif (texto)  
League Spartan (títulos)

**Desenvolvimento** Proexc



Rua Acadêmico Hélio Ramos, 20 | Várzea, Recife - PE  
CEP: 50740-530 | Fone: (81) 2126.8397  
E-mail: editora@ufpe.br | Site: www.editora.ufpe.br





PROEXC  
PRO-REITORIA DE  
EXTENSÃO E CULTURA

