

ENTRE SINAIS E SENTIMENTOS: AFETIVIDADE E FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS

Monike Cristina Maciel do Nascimento ¹

INTRODUÇÃO

A afetividade constitui um dos pilares centrais do processo educativo, não podendo ser compreendida apenas como traço subjetivo, mas como elemento estruturante da aprendizagem e da formação docente. Freire (2019), Vygotsky (2007) e Almeida e Mahoney (2007) destacam a indissociabilidade entre as dimensões cognitivas e emocionais, ressaltando a necessidade de considerar o vínculo entre professor e aluno como condição para a efetivação do ensino. No campo da educação de surdos, esse aspecto assume importância singular, pois favorece a construção de pertencimento, motivação e confiança, em consonância com as especificidades linguísticas e culturais da comunidade surda (QUADROS; SCHMIEDT, 2006; GESSER, 2009). O presente trabalho insere-se nesse debate, tomando como objeto de análise as experiências desenvolvidas no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), subprojeto interdisciplinar Letras–Libras da Universidade Federal do Pará, intitulado “Práticas Literárias para Alunos Surdos”. As atividades foram realizadas ao longo de 18 meses (2022–2024) na Escola Estadual de Ensino Integral Bilíngue para Surdos Professor Astério de Campos, em Belém do Pará, junto às turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA), do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e do cursinho pré-vestibular. Parte-se do entendimento de que a afetividade, quando cultivada intencionalmente, pode tornar-se prática pedagógica capaz de potencializar a participação dos alunos e, ao mesmo tempo, contribuir para a formação inicial de professores sensíveis à diversidade. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa e relatorial, fundamentada em observações, registros fotográficos, diário de campo e estratégias pedagógicas voltadas ao ensino literário. Os resultados apontam que o vínculo afetivo favoreceu o engajamento estudantil, estimulou a produção escrita e sinalizada e impulsionou a formação docente em direção a uma prática mais crítica e humanizada. Nesse sentido, reafirma-se a afetividade como mediação pedagógica indispensável na educação bilíngue de surdos, com implicações diretas para a constituição da identidade docente e para o fortalecimento de práticas educativas inclusivas.

¹ Graduanda do Curso de Letras Língua Portuguesa da Universidade Federal do Pará - UFPA, monike.nascimento@ilc.ufpa.br.

METODOLOGIA

Este estudo adota uma abordagem qualitativa e de natureza relatorial, fundamentada na descrição e interpretação das dinâmicas do cotidiano escolar, compreendendo a prática pedagógica como espaço de investigação e formação. Para a coleta de dados, foram utilizados o diário de campo, registros fotográficos e a observação direta das atividades, recursos que possibilitaram documentar de forma sistemática as ações realizadas e as interações entre bolsistas e estudantes. Entre as experiências acompanhadas, destacaram-se a elaboração de um documento diagnóstico, o assessoramento individual e a oficina literária de crônica, atividades que se revelaram significativas para analisar o papel da afetividade no processo de ensino. Os registros produzidos, em articulação com estudos teóricos sobre afetividade, saberes docentes e educação de surdos, constituíram o corpus deste trabalho, permitindo refletir sobre a relação entre formação docente e práticas educativas em contexto bilíngue.

REFERENCIAL TEÓRICO

A afetividade tem sido discutida por diferentes autores como parte constitutiva do processo educativo e da docência. Freire (2019) ressalta que não há ensino verdadeiramente emancipador sem a presença do afeto, pois é ele que sustenta a abertura para o diálogo e para o reconhecimento do outro. Vygotsky (2007) aponta que desenvolvimento e aprendizagem envolvem tanto cognição quanto emoção, enquanto Almeida e Mahoney (2007), ao retomarem a teoria walloniana, reforçam que os vínculos emocionais organizam as condutas e participam da construção do conhecimento. Na educação de surdos, o debate ganha contornos específicos. Quadros e Schmiedt (2006) defendem propostas bilíngues que integrem Libras e português escrito, e Gesser (2009) chama atenção para os estigmas sociais que historicamente limitaram o acesso desse público a experiências de escolarização plena. Esses estudos indicam que a afetividade pode ser via de aproximação, favorecendo inclusão e engajamento. A literatura também se insere nesse contexto. Rezende (2013) a concebe como prática cultural capaz de formar leitores críticos e sensíveis, ultrapassando a função instrumental do ensino da língua. Essa visão dialoga com as atividades do referido subprojeto, em que leitura e escrita foram vivenciadas como espaços de expressão e identidade. No campo da formação docente, Pimenta (1997) evidencia que os saberes da prática constituem a identidade profissional, e Schön (2000) apresenta o professor como profissional reflexivo, que aprende na ação. No Brasil, Freitas (2017) e Shigunov Neto e Fortunato (2017) reforçam essa discussão ao relacionar reflexão crítica e humanização do trabalho docente. Esse conjunto de aportes

orienta a análise, sustentando a compreensão da afetividade como componente que atravessa a prática pedagógica e a formação de professores, especialmente em contextos bilíngues.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos registros produzidos ao longo do subprojeto permitiu identificar que a afetividade se expressou em diferentes momentos da prática pedagógica, articulando-se em três eixos principais: a escuta inicial dos estudantes, o fortalecimento de vínculos de confiança e a mobilização do engajamento por meio da literatura. Nos primeiros contatos com as turmas, buscou-se conhecer melhor os estudantes por meio de perguntas simples, quase em forma de entrevista, para a elaboração de um diagnóstico que reunisse suas habilidades, dificuldades e interesses. Esse movimento, mais do que levantamento de dados, representou uma postura de abertura ao outro, criando condições para que os alunos fossem reconhecidos como sujeitos de saberes. O próprio Freire (2019) nos lembra que ensinar exige disponibilidade para o diálogo, e foi nesse exercício de escuta que se constituiu a base para a condução das atividades. Em sintonia com Vygotsky (2007), que compreende a aprendizagem como processo social mediado, ficou evidente que considerar os repertórios culturais dos estudantes favoreceu uma aproximação mais significativa entre teoria e prática. Esse gesto inicial se refletiu posteriormente nas atividades de assessoramento individual. O acompanhamento próximo permitiu que os estudantes se sentissem à vontade para esclarecer dúvidas, trazer relatos pessoais e até realizar brincadeiras com os bolsistas. O vínculo criado nessas interações cotidianas mostrou que a afetividade não enfraquece a seriedade da prática docente, mas a potencializa, logo, é “preciso descartar como falsa a separação radical entre seriedade docente e afetividade” (FREIRE, 2019, p. 52). A partir desse vínculo, a confiança se transformou em motivação: os alunos passaram a procurar os bolsistas com maior frequência, participando mais ativamente das atividades escolares. Esse resultado confirma a ideia de Almeida e Mahoney (2007), inspirados em Wallon, de que as emoções participam ativamente das relações educativas, tornando-as mais significativas.

O ponto alto das experiências foi a oficina literária de crônica. Partindo das informações do diagnóstico e do conhecimento prévio dos alunos, optou-se por levar textos próximos à sua realidade, com linguagem acessível e situações que pudessem gerar identificação. Muitos estudantes relataram experiências pessoais semelhantes às narradas, associando as leituras ao seu cotidiano. Durante a produção escrita, observou-se que eles recorreram às próprias vivências, evidenciando a essência do gênero crônica como registro do cotidiano. A literatura, assim, não foi apenas conteúdo escolar, mas espaço de expressão, em consonância com

Rezende (2013), que a entende como prática cultural formadora de sujeitos críticos e sensíveis. O engajamento se mostrou de diferentes formas: na frequência às oficinas, nas contribuições quando solicitados a opinar sobre os textos, na disposição para compartilhar experiências e, sobretudo, na entrega às produções sinalizadas e escritas. Essa participação mais intensa foi favorecida pelo ambiente de pertencimento construído, em que o afeto e o respeito às especificidades linguísticas foram centrais. Nesse sentido, os achados dialogam com Quadros e Schmiedt (2006), que destacam a importância de práticas bilíngues, e com Gesser (2009), que problematiza as barreiras impostas pela desvalorização da Libras.

Outro aspecto relevante observado nos registros foi a reciprocidade. A aprendizagem não ocorreu apenas dos bolsistas para os estudantes, mas também em sentido inverso. No contato com a Libras, os bolsistas frequentemente eram corrigidos ou orientados pelos próprios alunos, que o faziam de forma respeitosa e descontraída. Essa dinâmica evidenciou a docência como prática dialógica, em que a construção do conhecimento ocorre de forma compartilhada e sustentada pelo vínculo afetivo, mostrando-se igualmente formativa para os futuros professores.

Esses resultados apontam para a necessidade de compreender a afetividade como competência docente. Schön (2000) já havia destacado a importância da reflexão na ação, e Pimenta (1997) lembra que os saberes da prática compõem a identidade profissional. A experiência do PIBID confirmou essa visão, pois ficou nítido que afetividade não é apenas disposição pessoal, mas um recurso pedagógico que orienta escolhas e potencializa aprendizagens. Nesse sentido, a vivência reforça a análise de Freitas (2017) e de Shigunov Neto e Fortunato (2017), ao articularem Freire e Schön na defesa de uma formação inicial crítica e humanizadora. No contexto atual da educação brasileira, em que a inclusão ainda enfrenta resistências, esses achados reafirmam a afetividade como princípio pedagógico e político. Ao favorecer a participação dos alunos surdos, ela contribui para a construção de uma escola democrática, em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (2018) e a Lei Brasileira de Inclusão (2015). “Ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria” (FREIRE, 2019, p. 53), e essa boniteza, vivenciada na oficina e nas relações cotidianas, mostrou que a afetividade é potência formativa para a docência e para a consolidação de uma educação inclusiva e transformadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados apresentados evidenciam que a afetividade, quando utilizada como ferramenta pedagógica indispensável, contribui de maneira decisiva para a aprendizagem dos estudantes

surdos e para a formação de professores em processo inicial. As experiências desenvolvidas no PIBID revelaram que a escuta, o vínculo de confiança e a literatura constituem dimensões privilegiadas para mobilizar engajamento e favorecer o desenvolvimento linguístico e cultural dos alunos, ao mesmo tempo em que potencializam a reflexão dos futuros docentes sobre sua própria prática. A pesquisa confirma que a afetividade não se restringe a um aspecto subjetivo da docência, mas configura-se como competência profissional e política, capaz de sustentar práticas inclusivas e humanizadoras em contextos bilíngues. Nesse sentido, oferece subsídios não apenas para a formação docente, mas também para a consolidação de políticas educacionais voltadas à valorização da diversidade e à efetivação do direito à educação. Reconhece-se, contudo, a necessidade de aprofundar investigações sobre a relação entre afetividade e ensino da segunda língua para surdos, especialmente em recortes que articulem literatura, práticas culturais e tecnologias educacionais. Tais estudos podem ampliar o alcance das análises aqui realizadas, fortalecendo o diálogo entre teoria e prática e contribuindo para a construção de uma escola cada vez mais inclusiva. Assim, as reflexões sistematizadas reafirmam a afetividade como mediação indispensável à docência, convocando pesquisadores e profissionais da educação a investir em práticas que unam rigor científico, diálogo e humanização, em consonância com os desafios da contemporaneidade.

Palavras-chave: Afetividade, Educação bilíngue, Surdez, Formação docente, Prática pedagógica.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. R. de; MAHONEY, A. A. **Afetividade e aprendizagem - contribuições de Henri Wallon**. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

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

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**: Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Brasília: Planalto, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 60. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FREITAS, A. L. S. de. Donald Schon e Paulo Freire: um diálogo fecundo na formação de uma professora-pesquisadora. In: SHIGUNOV NETO, A.; FORTUNATO, I. (org.). **20 anos sem Donald Schon**: o que aconteceu com o professor reflexivo? São Paulo: Edições Hipótese, 2017. p. 94-110.

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

PIMENTA, S. G. **Formação de professores** - saberes da docência e identidade do professor. Nuances, v. III, set. 1997. p. 1-14.

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

REZENDE, N. L. de. **O ensino de literatura e a leitura literária.** In: Dalvi, M. A.; REZENDE, N. L. de (orgs.). **Leitura de literatura na escola.** São Paulo: Parábola, 2013.

SCHON, D. A. **Educando o profissional reflexivo:** um novo design para o ensino e a aprendizagem. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes médicas Sul, 2000.

SHIGUNOV NETO, A.; FORTUNATO, Ivan. **Donald Schon e o “professor reflexivo”.** In: SHIGUNOV NETO, A.; FORTUNATO, I. (orgs.). **20 anos sem Donald Schon:** o que aconteceu com o professor reflexivo? São Paulo: Edições Hipótese, 2017. p. 5-12.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.