

Organizadores

Jane Cristina Beltramini Berto

Jonathas de Paula Chaguri

ESTUDOS DO GEPEL:

pesquisas na formação
inicial e continuada
dos profissionais
em Letras

3ª coletânea

 Pedro & João
editores

**ESTUDOS DO GEPLÉ:
PESQUISAS NA FORMAÇÃO INICIAL E
CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS
EM LETRAS**

3ª COLETÂNEA

JANE CRISTINA BELTRAMINI BERTO
JONATHAS DE PAULA CHAGURI
(Organizadores)

ESTUDOS DO GEPEL:
PESQUISAS NA FORMAÇÃO INICIAL E
CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS
EM LETRAS

3ª COLETÂNEA



Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores. Todas as informações da obra, ora publicada, como as marcas registradas, os logos, as imagens e/ou quaisquer outros conteúdos, são de responsabilidade do autor.

Jane Cristina Beltramini Berto; Jonathas de Paula Chaguri [Orgs.]

Estudos do GEPL: pesquisas na formação inicial e continuada dos profissionais em Letras. 3ª coletânea. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. 260p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-1219-7 [Impresso]

978-65-265-1220-3 [Digital]

1. Grupo de Estudos e Pesquisa em Linguagem e Educação - GEPL. 2. Pesquisa em Educação. 3. Formação inicial e continuada. 4. Letras. I. Título.

CDD – 370

Capa: Luidi Belga Ignacio

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/ Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/ Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Melo (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 - São Carlos – SP

2024

Sumário

Prefácio	7
A formação docente inicial e continuada: desafios e perspectivas na contemporaneidade Cristiane Malinoski Pianaro Angelo	
1. Educação Inclusiva: um estudo de caso no município de Custódia-PE Cícero Leonardo Siqueira da Silva Fátima Soares da Silva	13
2. Educação de Jovens e Adultos, Currículo e Formação Continuada de Professores: a disputa dos sujeitos do campo pelo conhecimento Antônio Robson Rodrigues dos Santos Jane Cristina Beltramini Berto	43
3. A Estratégia de Revisão Textual na Base Nacional Comum Curricular: um olhar voltado para os anos finais do ensino fundamental Kall Anne Amorim Paula Renata Soares	63
4. O Gênero Textual Autobiografia como Ferramenta de Construção Identitária: uma proposta didática para os anos finais Maria Elaine Pereira Mourato Jane Cristina Beltramini Berto Maria de Fátima Silva dos Santos	89
5. Produção e Publicação de Histórias em Quadrinhos: uma experiência vivenciada por alunos do 9º ano da cidade de Carpina-PE Eronildo da Silva Biondinni Jonathas de Paula Chaguri	111

6. Chat GPT como Recurso Paradidático no Ensino de Linguagens: uma proposta para o ensino médio	129
Cícero Kleandro Bezerra da Silva Stephany Wictória Marinho Nunes	
7. Ensino de Português: variação linguística no livro didático dos anos finais do ensino fundamental	151
Jussara Lopes Vasconcelos Maria de Fátima Silva dos Santos Fátima Soares da Silva	
8. A Importância do Lúdico no Processo de Ensino e Aprendizagem nas Aulas de Língua Portuguesa	177
Alany Vicente da Silva Fátima Soares da Silva	
9. Um Olhar dos Estudos Críticos do Discurso para Pessoas com Nanismo: discussões sobre a temática em artigos científicos	207
Bruce Johns da Silva Oliveira Lílian Noemia T. Melo Guimarães	
10. Texto Literário, Sociedade e Natureza: análise ecocrítica para educação ambiental	223
Lilian Dayane de Carvalho Torres Maria do Socorro Pereira de Almeida	
Sobre os Organizadores e os Autores	255

Prefácio

A formação docente inicial e continuada: desafios e perspectivas na contemporaneidade

Nas últimas décadas, os estudos e as pesquisas que se debruçam sobre a matéria da formação docente despontam-se no campo das políticas públicas para a educação. Isso se deve ao compromisso que os pesquisadores têm assumido com a promoção de uma educação de qualidade para todos e com o deslindamento de temáticas urgentes, tais como analfabetismo, evasão, desempenho insatisfatório, segregação escolar, dentre outras questões.

Nessa senda, as investigações desenvolvidas pelo Grupo de Estudo e Pesquisa em Linguagem e Educação (GEPLÉ), da Universidade Federal Rural de Pernambuco/ Unidade Acadêmica de Serra Talhada (UFRPE-UAST), alinham-se às tendências contemporâneas em relação à formação docente e engajam-se no fazer científico sério/preocupado com as problemáticas que visam às transformações necessárias na educação e na sociedade.

Para tanto, os participantes do GEPLÉ, em parceria com outros pesquisadores de instituições brasileiras, com discentes e com professores da educação básica, dão especial relevância ao ensino de Língua Portuguesa, à Literatura, à Análise do Discurso e demais campos ligados ao estudo da Educação e da Linguagem, sempre a destacar a construção social, cultural e histórica do ser professor – esse profissional que se constitui no âmbito da formação inicial, das interlocuções com os pares, do acontecimento da aula, da prática da investigação científica, das experiências de trabalho, da situação de interação com alunos. Assim, na perspectiva do GEPLÉ, a formação docente erige-se em uma trajetória composta por desafios, interlocuções, construções, desconstruções e reconstruções históricas, que não é findada com a conclusão de um

curso de licenciatura, mas se alonga por toda a vivência profissional do professor.

Ao considerarmos a relevância da formação inicial e continuada para a concretização de projetos que visem à formação de pessoas capazes de agir socialmente, de forma ética e responsável, por meio da linguagem, acreditamos que esta obra contribui, com muita propriedade, para ampliar as discussões realizadas na área da formação docente, suscitando, desse modo, novas práticas, direções e investigações que sirvam de norte para professores ou para aqueles encarregados de formá-los.

Com intuito de aguçar o desvelo do leitor, apresentamos os capítulos que compõem a terceira coletânea do GEPLÉ, a demonstrar, assim, os avanços dos debates e das proposições do grupo em torno das mudanças educacionais imprescindíveis para a consolidação de uma sociedade mais justa, mais democrática e mais equânime.

O primeiro capítulo “Educação Inclusiva: um estudo de caso no município de Custódia-PE”, de Cícero Leonardo Siqueira da Silva e Fátima Soares da Silva, apresenta o resultado de uma investigação sobre o processo de educação inclusiva em um município pernambucano, levando em conta que, apesar de muitos avanços sociais, políticos e tecnológicos, as pessoas com deficiências ainda enfrentam obstáculos no acesso a direitos garantidos por lei, como o direito à educação. Nesse ínterim, os autores apontam que, de acordo com os dados coletados, a educação inclusiva, na cidade de Custódia – PE, ainda carece de investimento e preparo dos professores para lidar com alunos com deficiências ou transtornos globais.

Em “Educação de Jovens e Adultos, Currículo e Formação Continuada de Professores: a disputa dos sujeitos do campo pelo conhecimento”, Antônio Robson Rodrigues dos Santos e Jane Cristina Beltramini Berto analisam a importância da formação continuada de professores e da utilização do currículo programático, no contexto da Educação de Jovens e Adultos – EJA, em um instituto de ensino da zona rural no município de Triunfo –

PE. Santos e Berto concluem, a partir das informações levantadas na pesquisa, que é necessário um alinhamento entre formações continuadas e currículos para que a oferta da modalidade de EJA garanta aos sujeitos o direito de aprender especificamente dentro das realidades em que estão inseridos.

Kall Anne Amorim e Paula Renata Soares, no terceiro capítulo, intitulado “A Estratégia de Revisão Textual na Base Nacional Comum Curricular: um olhar voltado para os anos finais do ensino fundamental”, tratam da produção do texto escrito em âmbito escolar, com olhar voltado precisamente à estratégia de revisão textual, tomando como *corpus* de análise a Base Nacional Comum Curricular – BNCC. As pesquisadoras ressaltam que a BNCC, em consonância com a literatura especializada, pontua a necessidade de que a revisão textual avalie o texto em sua integralidade, abarcando as características do gênero, o público-alvo, os aspectos relativos à ortografia e à gramática, dentre outras, como também propõe que essa etapa do processo de produção escrita seja realizada de modo individual e/ou entre pares – aluno/aluno ou professor/aluno. Nessa perspectiva, segundo Amorim e Soares, a BNCC precisa ser tomada como objeto de discussão no âmbito da formação inicial e continuada, dada a influência desse documento orientador no processo de ensino e de aprendizagem de Língua Portuguesa.

“O Gênero Textual Autobiografia como Ferramenta de Construção Identitária: uma proposta didática para os anos finais”, o quarto capítulo, é organizado por Maria Elaine Pereira Mourato, Jane Cristina Beltramini Berto e Maria de Fátima Silva dos Santos. Ao tomarem como pressuposto que o processo de construção identitária é fundamental na formação de indivíduos conscientes de suas histórias, valores, crenças e capacidades, as autoras apresentam os resultados da organização e da aplicação de uma proposta de sequência didática do gênero textual autobiografia, intitulada “Identidade/Quem sou?” no contexto de um 7.º ano de uma escola pública, localizada no interior de Pernambuco, no Sertão do Alto Pajeú. Mourato, Berto e Santos salientam que a

sequência didática mostrou-se eficaz no desenvolvimento da construção identitária dos alunos, estimulando o conhecimento de si mesmos e a valorização de suas histórias e experiências, o que indica a importância de que o gênero autobiografia constitua-se como objeto de análise e reflexão no domínio da formação docente.

Em uma ótica semelhante, no quinto capítulo – “Produção e Publicação de Histórias em Quadrinhos: uma experiência vivenciada por alunos do 9.º ano da cidade de Carpina-PE” – Eronildo da Silva Biondinni e Jonathas de Paula Chaguri descrevem o processo interventivo que resultou na publicação de uma coletânea de Histórias em Quadrinhos escritas por alunos da série final do ensino fundamental II de uma escola pública pernambucana. Na visão dos pesquisadores, a intervenção didático-pedagógica culminou no desenvolvimento da prática social dos alunos, no fortalecimento das práticas discursivas e na reflexão sobre as questões políticas, econômicas e sociais no mundo, a evidenciar a necessidade de se explorar, no âmbito da formação inicial e continuada, o potencial das práticas com Histórias em Quadrinhos em sala de aula da educação básica.

O sexto capítulo, “Chat GPT como Recurso Paradidático no Ensino de Linguagens: uma proposta para o ensino médio”, de Cícero Kleandro Bezerra da Silva e Stephany Wictória Marinho Nunes, traz para a discussão uma análise bibliográfica acerca do que se tem apresentado sobre os parâmetros que permeiam o uso da inteligência artificial na educação, como também sobre as possibilidades de facilitação que o seu uso proporciona e a reflexão sobre suas fragilidades. Silva e Nunes constataram que a utilização do *Chat GPT* na revisão de textos – como os dissertativos-argumentativos – podem surtir resultados positivos, embora se faça crucial a presença de um mediador capacitado que oriente a manipulação da plataforma e que possua a autonomia de negar-se a persistir com métodos puramente tradicionalistas disfarçados de ferramentas virtuais. Essas constatações indicam que a formação inicial e a formação continuada não podem abster-se dos debates sobre a relação entre a sala de aula e as novas tecnologias.

No capítulo “Ensino de Português: variação linguística no livro didático dos anos finais do ensino fundamental”, o sétimo desta Coletânea, Jussara Lopes Vasconcelos, Maria de Fátima Silva dos Santos e Fátima Soares da Silva versam sobre uma temática basilar no ensino da Língua portuguesa: a variação linguística, tomando como corpus atividades pedagógicas presentes em um livro didático de 7.º ano. As autoras argumentam que só uma prática de ensino pautada no social e no respeito aos diferentes contextos de fala pode combater o preconceito linguístico.

O tema ludicidade no processo de ensino e de aprendizagem nas aulas de língua portuguesa é trazido à discussão por Alany Vicente da Silva e Fátima Soares da Silva, no oitavo capítulo. A partir de um estudo de caso, realizado com professores atuantes no setor público e privado na cidade de Serra Talhada – PE, as pesquisadoras constataram que o elemento lúdico propiciou, na situação da pesquisa, mudanças significativas na participação, na socialização, no entendimento e na assimilação do conteúdo, demonstrando que é necessário o professor atentar-se aos aspectos lúdicos na sua prática docente.

“Um olhar dos estudos críticos do discurso para pessoas com nanismo: discussões

sobre a temática em artigos científicos”, capítulo nove, de Bruce Johns da Silva Oliveira e Lílian Noemia T. Melo Guimarães, traz o estado da arte sobre a temática do preconceito contra um grupo social colocado à margem da sociedade: as pessoas com nanismo. Por meio da análise dos referenciais acadêmicos, os pesquisadores observam que os estereótipos associados ao grupo em questão resultam da maneira como a mídia se articula e contribui para a persistência e a disseminação de uma visão estereotipada, associando o grupo ao caricato e muitas vezes ao não humano. Dessa forma, Oliveira e Guimarães lançam um olhar para esse grupo invisível socialmente, o que possibilita o desenvolvimento de uma identidade de resistência contra as formas de silenciamento de grupos estigmatizados e desfavorecidos, em comparação aos grupos hegemônicos.

Finalizando a terceira coletânea do GEPLÉ, o capítulo produzido por Lilian Dayane de Carvalho Torres e Maria do Socorro Pereira de Almeida, intitulado “Texto literário, sociedade e natureza: análise ecocrítica para educação ambiental”, problematiza um tema caro à sociedade contemporânea: a temática ambiental, que não pode ficar à margem das discussões empreendidas no contexto da formação docente. Pelo crivo da análise ecocrítica, as autoras defendem que a leitura do texto literário pode constituir um caminho para propiciar a conscientização e a proposição de um olhar de mudanças para a noção da preservação do meio ambiente.

Nesse sentido, a obra “Estudos do GEPLÉ: pesquisas na formação inicial e continuada dos profissionais em Letras” oferece ao leitor a possibilidade de diálogo com diferentes pesquisadores a respeito de temáticas fundamentais que perpassam a formação docente. Alinhando-se com as demandas contemporâneas, o conjunto eclético de textos apresentados é um convite ao leitor professor, pesquisador, formador, aprendiz, a continuar buscando elementos novos para a continuidade da reflexão e para a concretização da educação que desejamos e sonhamos para o nosso país.

Guarapuava, 23 de maio de 2024.

Prof.^a Dr.^a Cristiane Malinoski Pianaro Angelo
Programa de Pós-Graduação em Letras
Universidade Estadual do Centro Oeste-UNICENTRO

Educação Inclusiva: um estudo de caso no município de Custódia-PE

Cícero Leonardo Siqueira da Silva

Fátima Soares da Silva

Introdução

A inclusão é muito debatida pelos meios acadêmicos e sociais. O papel da aprendizagem e da inclusão se dá à colaboração da sociedade e das instituições de ensino. Sabemos que o termo inclusão abrange várias áreas das relações humanas, tais como inclusão de gênero, inclusão étnico-racial e diversos outros tipos. Porém, dentre esses diversos tipos de inclusão o foco, neste estudo, será em inclusão de pessoas com deficiências ou transtornos globais do desenvolvimento. De acordo com a legislação brasileira no artigo 2º da Lei nº. 13.146/2015, a pessoa com deficiência é aquela que tem impedimentos de longo prazo, cujos impedimentos possam ser de natureza física, intelectual ou sensorial e que as interações em sociedade possam ser impedidas pela sua condição.

Acreditamos que o protagonismo dos professores é uma parte que constitui esse processo de inclusão e combate aos preconceitos na formação dos estudantes com deficiência, e conseqüentemente, faz com que a interatividade, o aprendizado, a capacidade de trabalhar e diversos outros desafios possam chegar de forma justa às pessoas com deficiência diante das dificuldades da vida.

Sendo assim, a formação do professor é um processo contínuo que vai além dos conhecimentos teóricos de sua formação inicial. Com o advento dos avanços políticos, sociais e tecnológicos na educação, há uma demanda de professores qualificados e habilitados para lidar com diferentes situações dentro da sala de aula. Dentre essas situações está a educação inclusiva voltada para pessoas com deficiência ou transtornos globais do

desenvolvimento. Para que essa demanda possa ser atendida, é necessário conhecimento prévio, por parte das universidades, nos cursos de formação, e por parte dos professores na formação continuada.

Ressaltamos que, além da formação específica para as demandas dos estudantes, existe a necessidade de que este docente disponha de outros profissionais em sala e na escola que possam dar o suporte necessário para que, de fato, a educação seja inclusiva e não exclusiva. É importante também, que ele disponha dos recursos apropriados para efetivação de uma prática pedagógica voltada para as singularidades dos educandos.

O presente estudo teve como objetivo geral investigar o processo de inclusão de pessoas com deficiência ou transtornos globais nas escolas da rede pública de ensino no município de Custódia – PE. Especificamente, o estudo procurou compreender o conceito de deficiência, os tipos de deficiência, a importância da inclusão e o processo de formação inicial e continuada dos educadores através da literatura e conhecer se os professores da rede de ensino municipal e estadual do município de Custódia têm alguma formação específica para lidar com a educação inclusiva.

Diante do acima exposto, foi realizada uma pesquisa de campo em sete escolas públicas do município de Custódia – PE. Primeiramente, foi feita uma revisão da literatura sobre o tema e em seguida, um estudo de caso a partir da aplicação de um questionário.

Este trabalho está organizado da seguinte forma: no primeiro momento na revisão da literatura falamos sobre a inclusão e deficiência, o conceito de deficiência e como este mudou no decorrer dos anos, os tipos de deficiência: visual, auditiva, física, intelectual e múltipla, também abordamos sobre transtornos globais do desenvolvimento e superdotação; discutimos a importância da inclusão; discorremos sobre o processo de formação inicial e continuada na inclusão; em seguida analisamos os dados coletados que foram aplicados através de um questionário com informações sobre o quantitativo de alunos com o tipo

específico de deficiência ou transtornos, o quantitativo de profissionais da educação com alguma formação específica na área da inclusão; também é abordado sobre a adaptação de material didático, especificamente de língua inglesa; além de outros dados pertinentes à pesquisa. Nas considerações finais, vamos abordar, como um todo, as inferências do estudo proposto.

Inclusão e Deficiência

A inclusão é algo amplamente discutido hoje e há diversos tipos de inclusão, neste trabalho abordaremos a inclusão das pessoas com deficiência na escola. Segundo o dicionário Aurélio (2023), inclusão é um substantivo feminino que apresenta vários significados. Dentre esses significados serão destacados alguns: ato ou efeito de incluir; no contexto da educação pode ser entendido como um processo ou atitude de incluir todos no processo educativo ou social; e por último, temos um significado para as pessoas com deficiência dentro da educação inclusiva que é a pessoa com necessidades especiais em várias áreas físicas e sociais, tais como “no processo educacional, laboral, de lazer, bem como em atividades comunitárias e domésticas.” Sendo assim, a inclusão é um processo político e social.

Conhecer o processo histórico sobre educação inclusiva para Pessoas com Deficiência (PcD) é de suma importância para conhecer as políticas de inclusão atuais e desmistificar os preconceitos estabelecidos pela sociedade ou a falta de ações governamentais para com esse grupo de pessoas.

As pessoas com deficiência têm direito à educação pública e gratuita assegurada por lei de acordo com os artigos 58 e seguintes da Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, art. 24 do Decreto nº. 3.289/99 e art. 2º da Lei nº. 7.853/89. Além desse direito à educação, e preferencialmente na rede regular de ensino, as pessoas com deficiência têm direito ao serviço de apoio especializado, como por exemplo, equipar a escola, visando atendimento eficaz. Quanto ao que diz respeito aos profissionais, neste caso os professores, as

pessoas com deficiência têm direito a material didático adaptado e capacitação dos professores, instrutores e profissionais especializados, como consta o art. 59, inciso IV, da Lei nº 9.394/96, e o art.28, do Decreto nº 3.298/99.

Porém, os dispositivos legais não garantem, dentro da realidade brasileira, o acesso à educação de qualidade para essas pessoas que, em muitos casos, por falta de instrução ou conhecimentos legais, não têm acesso à educação básica e de qualidade, educação essa que pode promover a transformação social e, conseqüentemente, ter acesso a um emprego, atuação social e cultural como qualquer outro cidadão deste país. Também vale lembrar que, em muitos casos, a própria família não tem orientação ou ciência desses direitos, e devido a esta falta de conhecimento e orientação, resulta em uma sociedade cada vez mais desigual.

O termo “deficiência” muda de acordo com a época, a cultura, as ciências e a sociedade. Neste caso, entra a questão da linguagem, e é na forma da linguagem que encontramos os preconceitos e os conceitos estabelecidos, como afirmam alguns pesquisadores do Laboratório Interunidades de Estudos sobre Deficiências do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Segundo Amiralian *et al.* (2000) Zola destacou que a linguagem e o estigma estão intrinsecamente ligados à sociedade. A mudança deve ocorrer na gramática, igualando indivíduos à sua deficiência. Nesse contexto, é fundamental reconhecer o poder das palavras em rotular as pessoas e a importância de contextualizar nossa relação com o próprio corpo e nossas deficiências. Ou seja, o conceito de algo vai além da linguagem. Tendo em vista que chegar a um conceito mais geral e adequado, pode facilitar, em casos de inclusão, o entendimento por deficiência e os seus respectivos tipos.

O conceito de deficiência precisa de outras nomenclaturas, ou seja, ele não se limita apenas ao termo deficiência. A distinção semântica entre os conceitos está dividida em três: Deficiência, Incapacidade e Desvantagem. Primeiro detectamos o indivíduo com

uma deficiência e seu tipo de deficiência, depois qual a incapacidade, e por último a desvantagem diante da vida e de suas ações.

É necessário compreender que uma deficiência não impede que uma pessoa tenha a capacidade de aprender. Ao falar de deficiência e aprendizado somos levados à ideia de inteligência e habilidades. A inteligência também está relacionada à capacidade de se adaptar, como afirma Ferreira (2009, p. 4) “a inteligência é o mecanismo de adaptação do organismo a uma situação nova e, como tal, implica a construção contínua de novas estruturas”. Com isso, podemos afirmar que uma pessoa com deficiência ou transtornos globais tem a capacidade de aprender e de atuar como cidadão, pois com o suporte necessário da sociedade e das instituições, essa capacidade de aprender pode chegar de forma justa e acessível. Ou seja, é necessário um suporte de apoio e adaptação nos diferentes espaços públicos e privados e também acesso de qualidade na educação.

Como podemos perceber, o conceito de deficiência está relacionado aos aspectos sociais e culturais. Tendo em vista essa definição aqui no Brasil, temos que levar em conta o que é deficiência e o que define a lei. De acordo com o decreto Nº 3298/99 que regulamenta a Lei 7853/89, em que o artigo Art. 3º conceitua deficiência como “toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano”. Ou seja, para a nossa constituição a deficiência é considerada algo que saia do padrão normativo no que diz respeito a funções físicas, psicológicas e anatômicas que tenha alguma insuficiência nas suas atividades.

Já em 2006, a Assembleia Geral da ONU, aprova o artigo 1º da Convenção sobre os direitos das pessoas com necessidade especiais, o documento da ONU afirma que pessoas com deficiência é alguém com algum tipo de impedimento de longo prazo, que pode vir a ser física, mental, intelectual e sensorial. O Art. 2º da Lei Brasileira de Inclusão (2015) menciona a mesma definição:

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter obstruída sua participação plena e efetiva na sociedade, em igualdade de condições com as demais pessoas (Brasil, 2015, art. 2º).

O intuito dessa convenção da ONU é a promoção, proteção e segurança das pessoas com deficiência em seus exercícios e suas atividades de forma equitativa dentro da sociedade sobre os direitos humanos e suas liberdades. Sendo assim, é de suma importância garantir a dignidade e cidadania desses indivíduos com algum tipo de deficiência.

É necessário lembrar que o termo deficiente não é uma classificação de um tipo de pessoa, mas é uma condição física ou mental de uma pessoa, e que reflete na sua habilidade de interagir no mundo e para o mundo, tanto físico quanto social, com isso, as diversas deficiências são conceituadas como “problemas nas funções ou nas estruturas do corpo como um desvio significativo ou uma perda” (Organização Panamericana, 2003, p. 21). Sendo assim, a deficiência está relacionada à habilidade de um indivíduo em relação a outro indivíduo ou grupos e ao espaço físico em relação à sua função física ou psicológica.

Uma Breve Abordagem sobre os Tipos de Deficiências

Em algumas situações, as pessoas, por razões diversas, acabam usando termos pejorativos para identificar alguma deficiência. Este tópico irá discorrer, de forma sucinta, os tipos de deficiências e as formas mais adequadas para se referir a essas pessoas.

Iniciaremos pela deficiência visual, a mesma se dá pela perda ou redução total da visão dos olhos. Essa deficiência pode ser ocasionada por doenças ou acidentes, neste caso, adquiridas; ou por motivos de má formação ocular, o que podemos chamar de causas congênitas. Segundo Ampudia (2011) a deficiência visual não se aplica a pessoas com miopia, astigmatismo ou

hipermetropia, pois esses distúrbios podem ser corrigidos com o auxílio de lentes ou cirurgias.

A deficiência auditiva ou a surdez, pode apresentar perda parcial ou total da audição, este fator pode ser de origem congênita ou adquirida. Porém, existe uma diferença entre surdo e deficiente auditivo, apesar de ser, na perspectiva orgânica, sinônimos, mas há diferença, para Bisol e Valentini (2011) a diferença entre surdez e deficiência auditiva é significativa. Enquanto um surdo utiliza a língua gestual-visual e pode contar com a mediação de um intérprete de língua de sinais, um deficiente auditivo pode ser percebido pelos outros quando se nota a presença de uma prótese auditiva ou alguma dificuldade leve de fala.

A diferença entre um surdo e um deficiente auditivo é que, o primeiro já nasce com a incapacidade de escutar, e, portanto, sua construção cultural de linguagem é diferente daquela que, um dia, teve a capacidade de escutar. Já o segundo adquire essa incapacidade no decorrer da vida, uma vez que já teve a capacidade de escutar.

A deficiência física ou motora pode ser adquirida ou pode ser de caráter congênito. Essa deficiência limita o indivíduo em alguns aspectos físicos, sendo de caráter parcial ou total do corpo. Em alguns casos, pode ocasionar dependência de terceiros, em outros, não, pois pode variar de acordo com o tipo de deficiência. Essa deficiência pode estar relacionada também a fatores neurológicos, neuromusculares dentre outros. Para Maciel (2000) a deficiência física é compreendida, atualmente, como uma desvantagem em decorrência de uma incapacidade ou comprometimento físico, limitando o indivíduo nas suas ações motoras.

A mente humana é responsável por ações consciente e inconsciente, sendo esta também responsável pela linguagem, leitura, compreensão e interpretação do mundo. O cérebro humano é o sistema operacional do nosso corpo, é ele quem opera sobre nossas ações e capacidade de escolha, além do conhecimento adquirido através da inteligência humana. A deficiência intelectual pode ser resultado de vários fatores, entre esses fatores podem ser

genéticos, extrínsecos (pré-natais), pós natais, entre outros, além de que pode ser um fator adquirido no decorrer da vida. O diagnóstico da deficiência intelectual, diferente das demais deficiências, necessitam de análise mais precisa, segundo Bridi e Baptista (2014, p. 501) “Os processos diagnósticos, no campo da deficiência mental (intelectual), cabe destacar, historicamente, têm sido realizados pela medicina e pela psicologia”. Ou seja, a deficiência intelectual, dependendo do nível da deficiência, nem sempre é percebida pelas pessoas, e para isso, só a medicina e os profissionais da psicologia podem identificar e diagnosticar a deficiência.

A deficiência múltipla se caracteriza por um conjunto de duas ou mais deficiências – de ordem física, sensorial, mental, entre outras – associadas (Brasil, 2006), ou seja, a pessoa apresenta mais de uma deficiência, portanto o indivíduo pode, por exemplo, ter deficiência visual e intelectual. Essa deficiência afeta o indivíduo com certo grau de maior ou menor intensidade, e isso pode refletir na sua ação social e individual. Apesar de o debate sobre educação inclusiva entrar em discussão nos últimos anos, há poucos estudos, no âmbito educacional, sobre deficiência múltipla. Pletsch (2015, p. 15) diz que “ainda é escassa sua aplicação em pesquisas empíricas relativas à escolarização de alunos com deficiência múltipla, tendo como referência a realidade educacional e social do país”. Com isso, é perceptível que a educação brasileira ainda não está preparada para lidar com os diversos tipos de deficiência.

O Transtorno Global do Desenvolvimento – conhecido como TGD – é compreendido como uma condição do indivíduo e que se refere a diversos distúrbios que estão ligados as dificuldades no comportamento social e motor, e também na fala. Uma das características desses distúrbios é a comunicação estereotipada e repetitiva além de interesses específicos nas atividades.

Normalmente o TGD manifesta-se nos primeiros cinco anos de vida. Algumas características predominantes são que muitos evitam algum diálogo ou contato visual ou e apresentam aversão ao toque de outra pessoa, e também gostam de ficar isolados. Os diferentes transtornos mais conhecidos são: Transtorno do

Espectro Autista (TEA); Síndrome de Asperger (AS) e Síndrome de Rett (SR) que desde de 2013, está classificada no Transtorno do Espectro do Autismo.

O autismo também é manifestado em graus diferentes, ou seja, há vários tipos de autismo e podemos afirmar que ele deriva de causas diversas as quais afetam de forma significativa o desenvolvimento da criança, sobre o diagnóstico Barros (2023, p. 20) afirma que “O Transtorno de Espectro Autista é decorrente de causas diversas que afetam significativamente o desenvolvimento da criança, o seu diagnóstico é feito com critérios unicamente clínicos”.

Como podemos notar, o Autismo não se resume apenas a um tipo de TEA, mas a vários tipos. E estes tipos de níveis podem afetar diretamente, ou não, as habilidades e capacidades da criança, ou seja, varia de grau e pessoa. A autora Silva (2022) também aborda outras características do autismo no desenvolvimento da aprendizagem, uma delas é que o autista pode apresentar déficits duradouros na forma como interage em sociedade, enquanto o TDAH tem prejuízos na habilidade de concentração, organização e controle nas tarefas cotidianas. O TEA necessita de um acompanhamento psicológico, familiar e educacional.

Algumas pessoas acreditam que falar de criança superdotada é a mesma coisa que dizer que essa criança é um gênio e que domina todas as áreas, mas isso é um mito, como afirma Antipoff e Campos (2010, p. 305) “Mas, muito pelo contrário, é até comum encontrar superdotados numa determinada área que apresentam dificuldades e até distúrbios de aprendizagem em outras”. A criança superdotada apresenta mais facilidade do que a maioria das crianças em determinadas áreas específicas, assim como as com algum transtorno, também precisam de atendimento especializado. O fato de que a criança superdotada tenha um raciocínio mais rápido em determinada área não significa que não precise de uma atenção especial em sala de aula. Pois sem acompanhamento ela pode perder o foco e com isso ter uma participação dispersa em sala de aula ou em qualquer atividade se não tiver o suporte da família e da escola.

A Importância da Inclusão

De acordo com o último censo de 2010, feito pelo IBGE, cerca de 45 milhões de brasileiros declararam ter algum tipo de deficiência, isso representa 25% da população do Brasil. Falar sobre deficiência é falar sobre preconceito e inclusão, e quando falamos sobre inclusão devemos nos indagar se nós, enquanto sociedade organizada, avançamos nas últimas décadas, pois as pessoas com algum tipo de deficiência ainda vivem na invisibilidade da sociedade, e muitas vezes a sociedade os definem pela própria condição. A começar pela família que, em muitos casos, não sabem lidar com diagnóstico de um filho com algum tipo de deficiência. De acordo com Maciel (2000), a deficiência dos filhos traz insegurança, culpa, medo do futuro e isolamento para os pais, que enfrentam um longo caminho de combate à discriminação.

A maioria das famílias brasileiras vivem em uma sociedade que segue padrões sociais e estéticos, ou seja, um modelo único pelo qual a sociedade segue (Maciel, 2000), ao se depararem com um filho com deficiência não sabem o que fazer, em muitos casos, pensam apenas na postura e comportamento inadequado de algumas pessoas e nas dificuldades de encarar algo diferente do padrão estabelecido e pouco debatido na sociedade.

Outra questão também que deve ser levantada é o acompanhamento médico. Muitos profissionais, ao identificar uma predisposição da criança para com algum tipo de deficiência, tendem apenas a informar aos pais, sem levar em consideração a preparação e adaptação, ou seja, muitos não dão nenhum tipo de sugestão e/ou orientação de como a deficiência pode ser tratada ou acompanhada, ou outras possibilidades de lidar com a situação de ter um filho com deficiência. Para Maciel (2000) muitos médicos dificilmente explicam ou informam às famílias de pessoas com deficiência as possibilidades que possam desenvolver no decorrer da vida de uma pessoa com deficiência tais como superação das dificuldades, locais de apoio e orientação familiar e centros de educação e terapia.

Preparar os pais no início do diagnóstico, informá-los das possibilidades de enfrentar os desafios de ter um filho com deficiência é fundamental, como ponto de partida, para criar um futuro mais inclusivo, justo e democrático. Evitando, assim, ansiedade dos pais e os livrando da ignorância científica, dando-lhes escolhas e suporte através de centros de orientação educacional e terapêutico de competência pública e privada, ou através de ONGs.

A questão da inclusão é de suma importância para qualquer ser humano. Ser excluído das atividades de lazer, educação, participação profissional em órgãos públicos ou privados, nos espaços físicos ou ambiente de trabalho é algo totalmente negativo, injusto e infeliz e que mostra a face da sociedade em “cumplicidade” com as desigualdades. Apesar de essas políticas de inclusão para pessoas com deficiência terem avançado nos últimos anos, ainda há uma discrepância enorme em comparação aos direitos mínimos do cidadão com deficiência, começando pela educação que é a base da sociedade. A declaração de Salamanca (1994) afirma que “as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras” (Declaração de Salamanca, 1994, p. 17). Por outro lado, muitas instituições de ensino não têm a devida estrutura física e profissional. Ou seja, existe um descaso enorme, mesmo diante de melhorias nos últimos anos com esse grupo que se encontra vulnerável.

Com isso, a inclusão e as mudanças só serão possíveis através de políticas públicas juntamente com o a atuação da sociedade. Ou seja, é a participação social e das instituições que têm o poder de promover a mudança. Desse modo, podemos chegar a um objetivo como afirmam os autores Mazzotta e D’Anatino (2011), que é o de chegar ao mínimo estabelecido pelos quatros pilares educacionais da UNESCO que é aprender a conhecer, a ser, a fazer e a viver junto.

Formação Docente e Inclusão

A educação é a principal característica de transformação de uma sociedade, e ao falar de educação é necessário falar de formação docente. Com isso, o principal agente para um ensino de qualidade é o professor, ou seja, o profissionalismo docente é uma das peças chaves para essa transformação social.

Dialogar sobre docência é um tema extremamente importante, pois é na docência que vem os conhecimentos teóricos, práticos, sociais e reais de uma sociedade. Um bom professor é aquele que inclui, e com isso, a boa formação faz com que essa inclusão aconteça de forma correta, apropriada e natural, ou seja, profissional.

É necessário lembrar que o conhecimento docente não se encerra na conclusão da graduação, mas é feito e refeito no decorrer da vida. É daí que entra a questão da formação continuada. Contudo, é importante ressaltar que a função do professor não é apenas transmitir conhecimentos, mas também intermediar no processo de aprendizagem do estudante, e conseqüentemente, contribuir para a transformação social. É a partir da esperança nas transformações sociais que podemos vislumbrar um futuro com mais equidade e uma sociedade mais humanizada e mais inclusiva. Segundo Costin (2020) olhar para o futuro é formar novos cidadãos que tenham a capacidade de ver no outro uma humanização, uma empatia.

Ao falarmos sobre docência também é importante falar sobre os diversos tipos de situações em sala de aula e como lidar com cada uma, refletir se o professor está preparado para mediar, para ensinar ou resolver os diferentes desafios que compõem o educar.

É necessário que o professor conheça as diferenças e a igualdade em suas práticas pedagógicas para que o aluno com deficiência não seja excluído, para Poker e Mello (2016, p. 619) "Reconhecer tanto as diferenças e as igualdades, são partes de um mesmo fazer, em que nem por um nem por outro aspecto poder-se-iam justificar a exclusão ou qualquer manifestação de omissão ou violência."

Dentre as várias adversidades na realidade atual, vamos destacar, neste tópico, a formação profissional voltada para o ensino de estudantes com deficiência. Muitos cursos de licenciatura não têm uma disciplina específica sobre inclusão de pessoas com deficiência, o contato mais próximo com este tema extremamente importante é com a disciplina de libras. Contudo, é importante enfatizar que esta disciplina não é de abordagem mais abrangente sobre práticas de ensino para uma realidade educacional inclusiva.

Há muitos desafios na formação docente, porém entre eles o maior é a prática inclusiva como afirma Medrado (2014, p. 26) “Entendemos que o maior desafio para uma prática docente inclusiva reside, de fato, na formação de profissionais éticos”. Ou seja, ser professor não é apenas um compromisso social, mas é, antes de tudo, ético. O professor tem que se atentar à sua formação. Os que não tiveram contato com o tema da inclusão no seu curso de licenciatura, devem procurar uma especialização, uma formação continuada e isso é um compromisso ético. As práticas docentes são fundamentais para uma educação mais inclusiva e justa. Um professor com as práticas educacionais adequadas pode evitar o tratamento desigual com base na deficiência, e assim, seguindo e respeitando o Art. 2º da Resolução CNE/CEB Nº 2, de setembro de 2001, que determina:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (Brasil, 2001).

Como podemos notar, não se trata apenas de inserir o aluno com deficiência em sala de aula, é importante se atentar ao ensino de qualidade, e só com as práticas docentes apropriadas que o professor pode e deve promover esse direito indispensável que é garantido por lei para pessoas com deficiência.

Formação Inicial e Inclusão

Escolher uma carreira de professor não é uma decisão fácil, principalmente diante da realidade brasileira. Hoje há várias formas de começar uma graduação de licenciatura como a formação presencial, semipresencial e 100% online, o famoso curso EAD. Porém, a formação no Brasil ainda carece de muitas melhorias, independente da forma que o estudante vai ingressar em uma instituição de ensino superior. É também necessário lembrar que é na formação que vamos ter contato com as teorias pedagógicas e seus principais autores, mas também é importante lembrar que os cursos de licenciatura oferecem os estágios, processo muito importante para o discente conhecer a realidade das nossas escolas públicas e suas adversidades. O estágio é um caminho primordial para o aluno de licenciatura saber se vai se identificar com aquela área (professor).

Ao falar de formação, devemos compreender também que é muito importante o desenvolvimento pessoal para a construção de um professor mais ético e comprometido com as transformações sociais, e para que isso ocorra, devemos levar em consideração esse processo pessoal, nesse sentido Nóvoa (1992) afirma que a formação de professores muitas vezes negligencia o desenvolvimento pessoal, confundindo o ato de “formar” com o processo de “formar-se”. Além disso, não reconhece a conexão entre a formação e os projetos escolares, que são organizações com autonomia e tomada de decisões cada vez mais relevantes no dia a dia. Muitas vezes, o processo de formação está mais associado à ideia de terminar o curso de licenciatura e possuir o diploma em relação a ter, de fato, uma boa formação no sentido de desenvolvimento pessoal e profissional para lidar com as diferentes situações de acordo com o perfil de cada escola, de cada sala de aula e de cada aluno.

O discente de licenciatura não deveria ter contato com as escolas apenas para atender às disciplinas de estágios, mas também para prolongar sua participação na sala de aula e com isso coletar

dados e formular uma melhor metodologia na sua formação. Se o aluno de licenciatura tem mais contato com as salas de aulas, as universidades vão estar mais aptas à realidade educacional do nosso país, e conseqüentemente vão produzir teorias e práticas mais consistentes de acordo com a nossa realidade. Um exemplo disso é a educação inclusiva que, na maioria das universidades, não têm nenhum programa de ensino ou extensão voltados para o ensino de pessoas com deficiência.

O professor deve expandir sua dimensão de conhecimentos para aplicar as melhores práticas em sala de aula, e isso pode ser já adquirido na sua formação inicial. Sobre essa perspectiva de práticas docente na formação de professores Tardif (2014) afirma que na formação de professores, teorias diversas são ensinadas, mas muitas vezes sem relação direta com o ensino ou a realidade cotidiana da profissão. Essas teorias, pregadas por professores que talvez nunca tenham estado em uma sala de aula, podem carecer de eficácia e valor prático para os futuros educadores

Conhecer a realidade da sala de aula é de suma importância para essa dimensão, também inclusiva, e isso pode acontecer com os conhecimentos prévios, Leite (2016, p. 2) diz que “Com efeito, a inclusão não exige do professor competências de educação especial, mas requer as competências profissionais características da docência e um conhecimento profissional sólido nas suas diferentes dimensões.”, ou seja, uma vez que o professor, no início do seu curso de formação, tem alguma disciplina sobre educação inclusiva, isso vai fazer com que ele tenha uma noção mínima de como fazer a inclusão. A exigência não é que o professor seja um especialista na área, mas que ele tenha, de fato, noção de práticas pedagógicas inclusivas, e conseqüentemente produza material didático para aquele aluno com deficiência, além de saber como trabalhar determinado conteúdo, de acordo com sua a área de formação para o aluno com deficiência.

Formação Continuada e Inclusão

Muitos professores, ao sair da graduação, procuram já atuar na área da docência, outros procuram logo se especializar antes de ir para a sala de aula. Nesse sentido, ser professor é nunca parar de estudar, procurar sempre se atualizar com as novas práticas pedagógicas, os novos conceitos e se atentar às competências e habilidades pelas quais foram postas ao professor. Com esse entendimento, podemos afirmar, segundo Tardif (2014, p. 287), que a formação não se limita à graduação, para ele “as fontes da formação profissional dos professores não se limitam à formação inicial na universidade; trata-se, no verdadeiro sentido do termo, de uma formação contínua e continuada que abrange toda a carreira docente.”, ou seja, ser professor é viver em constante aprendizagem, em busca de conhecimento, em constante formação enquanto agente da educação e de melhorias do ensino. A profissão de professor compreende-se com um ciclo que se completa com a formação continuada (Nóvoa, 2019).

É necessário se alinhar com o modelo atual de ensino e com as demandas da sociedade, principalmente, no que diz respeito à inclusão, deixando algumas antigas práticas e agregando novas formas de praticidade. Portanto, essas novas práticas podem ser adquiridas pela formação continuada através de pós-graduações, mestrados, doutorados, MBA e diversos outros cursos.

No Brasil, há uma grande demanda nas escolas por profissionais com, no mínimo, uma pós-graduação em educação inclusiva. Muitos professores não sabem lidar com alunos com deficiência ou transtornos globais, há casos em que o professor aplica a mesma avaliação ou teste da turma para esses alunos com deficiência, e na maioria dos casos, o professor, independente da sua área de formação, não adapta o material didático de acordo com o nível de aprendizagem do aluno com deficiência. Quando a escola e os profissionais da educação cometem esse erro, estão violando o direito das pessoas com deficiência. Sobre esse aspecto, a escola tem que incluir, por lei, no seu Projeto Político Pedagógico

(PPP) a inclusão para pessoas com deficiência como consta no Art. 28 da LBI – Lei Brasileira de Inclusão que o poder público tem que assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar. Esse direito, que deve ser garantido pelo poder público não é concretizado, infelizmente, na maioria das escolas públicas e privadas do nosso país.

Vale ressaltar que o artigo 28 da lei citada acima, afirma que o poder público tem que garantir práticas pedagógicas inclusivas por meio de formação continuada para professores, como “adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado”.

Hoje em dia, com o advento da tecnologia ficou mais fácil de se especializar. Muitas instituições oferecem vários cursos de especialização na modalidade EaD, incluindo universidades públicas e privadas de alto prestígio no nosso país. Nesses cursos ofertados pela educação à distância podemos encontrar várias especializações e mestrado em educação inclusiva.

Os avanços tecnológicos juntamente com a internet têm democratizado ainda mais a formação continuada dos professores. Porém, muitos professores têm receio de estudar pela modalidade EaD. Também há os preconceitos sobre a formação à distância como o pensamento equivocadamente de acharem que essa modalidade é mais fácil e que não vão aprender nada, dentre outros pensamentos.

Romper com esses conceitos pré-estabelecidos sobre a formação na modalidade a distância é necessário para que possamos nos atentar a uma formação continuada que é proporcionada pelas tecnologias ofertadas pela época contemporânea. A tecnologia veio para democratizar os setores sociais, os serviços públicos e privados, e principalmente, a educação, no caso deste estudo a educação inclusiva e a formação continuada.

A formação continuada é um processo que todos os professores devem estar imersos, com ela conseguimos nos

especializar, adquirir novos conhecimentos e práticas que nos tire da zona de conforto e das dificuldades enfrentadas em sala de aula. E tudo isso inserido no contexto da nossa educação brasileira que tanto é negligenciada pelos órgãos públicos e, em alguns casos, pela sociedade e por alguns professores, principalmente a educação para pessoas com deficiência, a educação inclusiva.

Aspectos Metodológicos da Pesquisa

Nesta seção são abordados os aspectos metodológicos da pesquisa realizada, descrevendo-se os procedimentos necessários e úteis para compreender se os professores estão aptos ou habilitados para atuar em sala de aula no contexto da educação inclusiva. Com isso, de acordo com Marconi e Lakatos (2003), o instrumento metodológico está relacionado, diretamente, com a problemática levantada da análise. Sendo assim, será levado em consideração vários fatores relacionados com o estudo, em outras palavras, o objetivo da pesquisa, a natureza do estudo e outros elementos que possam vir a aparecer no campo investigativo da pesquisa.

Este trabalho tem por finalidade realizar uma pesquisa quanti-qualitativo por meio de um questionário, uma vez que gera conhecimento, focando na melhoria de teorias e práticas pedagógicas inclusivas já existentes. De acordo com Gil (2002) a pesquisa tem como objetivo possibilitar respostas aos problemas abordados na proposta de investigação do assunto posto.

Para alcançar os objetivos propostos e melhor apreciação deste trabalho, foi utilizado o método *estudo de caso*. O estudo de caso, segundo Gil (2002, p. 54), “Consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento, tarefa praticamente impossível mediante outros delineamentos já considerados.”

Na abordagem qualitativa, a pesquisa tem o ambiente como fonte direta dos dados. A coleta de dados foi realizada através de um questionário autoadministrado. O questionário foi direcionado a um funcionário, coordenador, diretor ou educador de apoio do

setor administrativo de cada instituição pública de ensino, neste caso, escolas Municipais e Estaduais. O questionário foi encaminhado impresso para cada instituição. Sobre a finalidade, procurou-se descrever o cenário de formação dos professores da rede pública de ensino, no âmbito da educação inclusiva, sobre práticas docentes para PcD ou transtornos baseados nos dados obtidos pelas respostas de um questionário.

A pesquisa foi realizada em sete (7) escolas, ou seja, um profissional da educação representando cada uma das sete escolas da cidade de Custódia que fica localizada no sertão do interior de Pernambuco, pertencendo à região do rio Moxotó.

Levando em consideração as asserções de Marconi e Lakatos (2003), foi escolhido analisar os dados na perspectivas quali-quantitativa, visto que, essa seria uma abordagem mista para compreensão dos dados coletados para este estudo. Esse tipo de abordagem é pertinente para a análise de dados, pois os dados quantitativos serão interpretados por meio de símbolos numéricos enquanto as informações qualitativas por meio de observação, interação e a análise das respostas dos participantes da pesquisa com a finalidade de descrever o processo de formação inclusiva Knechtel (2014).

Resultados e Discussão

Nesta seção, apresentaremos os principais resultados do questionário da pesquisa efetuada nas escolas municipais e estaduais a respeito da Educação inclusiva no município de Custódia. A discussão dos resultados possibilitará conhecer um pouco mais sobre a educação inclusiva no município de Custódia e apresentará informações sobre a formação dos professores da Educação Básica na área da inclusão.

Quantitativo de Profissionais com Formação Voltada para a Inclusão

Neste tópico, vamos analisar o quantitativo de profissionais com formação específica para a educação inclusiva. O gráfico abaixo nos mostra se os professores, coordenadores e profissionais de apoio têm alguma formação na área da educação inclusiva, tais como pós-graduação ou especialização em alguma área da inclusão.

Figura 1 - Profissionais com formação específica nas escolas municipais e estaduais



Fonte: Elaborado pelos autores.

Na elaboração dos gráficos acima, foi considerado o total de profissionais da pesquisa das instituições municipais e estaduais. Nas escolas municipais apenas uma escola tem alguns profissionais com formação específica, sendo 5 (cinco) professores e 1 (um) coordenador. Já nas escolas estaduais apenas 12 (doze) professores têm formação na área de inclusão, seguido de 1 (um) coordenador.

O que nos chama atenção, ao comparar os dois gráficos, é que a proporção é ainda menor em escolas municipais, que têm mais alunos com deficiência ou transtorno, em relação às escolas estaduais. Nas escolas municipais, o quantitativo de profissionais da educação com algum tipo de formação inclusiva é de 3% contra 97% sem nenhum tipo de habilitação pedagógica formal para lidar com

estudantes com deficiência em sala de aula. Já nas escolas estaduais a quantidade de profissionais com alguma formação na área é de 9% contra 91% sem formação específica na área de inclusão.

Essa grande quantidade de professores sem formação específica, pode ser uma das dificuldades, dentre várias, na educação inclusiva, que a educação enfrenta no dia a dia da cidade de Custódia. É necessário refletir, entre todos os envolvidos na educação, sobre o processo de inclusão, partir para o campo do conhecimento contínuo e inovador sobre novas práticas, metodologias e perspectivas para que ocorra a inclusão, a esse respeito Redig, Mascaro e Dutra (2017) afirmam:

Sobre essa formação, acreditamos que a mesma deve acontecer com a troca entre os pares, através de uma reflexão crítica sobre as práticas de sala de aula, partindo do desenvolvimento de sua prática, os professores aprimoram o que realmente funciona e reformulam atividades, buscando maior eficiência e aproveitamento da aula. Inclusive, essa é uma ação que precisa ser desenvolvida pelos professores do Ensino Fundamental II e Médio, não apenas pelos docentes da Educação Infantil e primeiro segmento do Fundamental, visto que, uma disciplina está interligada à outra e o trabalho colaborativo é primordial para a construção de metodologias inclusivas (Redig; Mascaro; Dutra, 2017, p. 36).

A ação ou transformação da educação ocorre através do individual e, principalmente, pelo coletivo. Todos os professores devem estar envolvidos nas mudanças e demandas educacionais. A educação inclusiva é uma dessas demandas, e o coletivo pedagógico tem que estar preparado para essa inclusão.

Opinião e Informações Adicionais dos Entrevistados

Diante de todo o estudo exposto aqui, esta última subseção vai analisar e discorrer assuntos pertinentes ao ponto de vista dos entrevistados. No questionário, as duas últimas perguntas eram como poderíamos melhorar a inclusão para pessoas com

deficiência no contexto escolar e se o entrevistado queria adicionar alguma informação. Os profissionais entrevistados serão definidos como P1, profissional 1; P2, profissional 2, e assim por diante. Segue, abaixo, uma tabela com os comentários dos entrevistados.

Quadro 1 - Opinião e informações adicionais dos entrevistados

Na sua opinião, como podemos melhorar a inclusão para pessoas com deficiência no contexto escolar?	
Deseja adicionar outras informações além das que foram dadas?	
Escolas Municipais	<p>P1: “Com formações específicas para professores e acompanhantes”, “A inclusão é importante, porém é necessário um suporte ou políticas públicas que auxiliem o professor...Ninguém (professores) está preparado para esse público que necessita de cuidados e mais atenção”;</p> <p>P2: “Proporcionando uma educação de qualidade e igualitária para todos os alunos, independente de suas habilidades ou deficiências. Promovendo a empatia, compreensão e aceitação da diversidade”;</p> <p>P3: “Através de ofertas de formações específicas para os professores titulares da turma, visto que há uma resistência dos professores ainda é grande”, “No âmbito municipal, deveria ter mais ofertas de valorização primeiro, apenas”;</p> <p>P4: “Inicialmente, é importante que haja sensibilização acerca da inclusão, considerando as especificidades da pessoa; a busca pela formação continuada, o acolhimento humanizado da pessoa com deficiência bem como de seus familiares”</p>
Escolas Estaduais	<p>P5: “Promovendo formação continuada a todos os participantes do processo pedagógico na escola”;</p> <p>P6: “Ofertando pelo Governo Estadual mais formações para os professores titulares específica para a educação especial. Valorização para profissionais que atuam na educação especial. Fornecimento de materiais de todos.”, “O Governo do Estado deveria investir muito mais na educação especial enviando profissionais de apoio para suprir a grande demanda que temos e também valorizar e investir nas pessoas que atuam com esses alunos.”;</p> <p>P7: “Precisamos que os professores tenham formação continuada para entender que o aluno com deficiência aprende de forma diferente ou com atividades adaptada de acordo com o que ele aprendeu e o que não aprendeu”, “Professor observar o seu aluno com deficiência e adaptar uma atividade de acordo com sua</p>

	dificuldade de aprendizagem na escrita e leitura e comunicação verbal ex: (TDAH)."
--	--

Fonte: Elaborado pelos autores.

Como abordado no decorrer deste estudo, a formação continuada já seria uma das soluções, como apontado nas entrevistas, uma vez que a maioria dos professores não tiveram um bom contato com a educação inclusiva no processo de formação inicial. A respeito da formação continuada e sua importância, Andrade (2008, p. 91) afirma “a formação continuada tem um diferencial que parece residir nas ideias de aprofundamento, de especialização ou de ampliação dos saberes e das práticas, mais estreitamente vinculados com os contextos e áreas de trabalho.” Já para Nóvoa (2022, p.67) “Esta nova construção pedagógica precisa de professores empenhados num trabalho em equipa e numa reflexão conjunta. É aqui que entra a formação continuada, um dos espaços mais importantes para promover esta realidade partilhada.”.

Outro ponto que podemos abordar é o fato de tanto a Prefeitura quanto o Governo Estadual não oferecer esse tipo de formação continuada, é importante lembrar que educação é uma ação coletiva como aponta Andrade (2008):

Portanto, quando falamos de inclusão escolar, não estamos nos referindo apenas ao acesso à matrícula; estamos falando da implicação pessoal e profissional dos profissionais ligados à educação. Essa implicação não está dada, ao contrário, é preciso que seus sentidos sejam construídos por cada um e pelo conjunto (Andrade, 2008, p. 88).

A ação coletiva é o que faz a diferença e temos que reconhecer que os órgãos públicos também fazem parte do coletivo educacional. Desse modo, compreendemos que a situação e os problemas do fazer acontecer na educação inclusiva se dá a partir de vários fatores, como visto neste estudo.

Com a coleta e análise dos dados, podemos apontar algumas falhas na educação inclusiva no município de Custódia, tais falhas são a falta de professores e profissionais de apoio com formação específica para atuar com a educação inclusiva, a falta de interesse destes em optar por uma formação especializada ou continuada na área específica juntamente com o do Município e do Governo Estadual que corroboram, infelizmente, com esse descaso com a educação inclusiva.

Algo que chamou muito à atenção nos comentários, foi o que disse P4 (profissional 4) ao afirmar que deveríamos ter um acolhimento humanizado da pessoa com deficiência. Com esse entendimento, é preciso compreender que incluir, é acolher. Não se faz inclusão sem acolhimento, como afirma Silveira e Neves (2006):

Desta forma, a inclusão remete à urgência da transformação de toda a realidade social e escolar. À escola, preconizam-se as mudanças relacionadas ao acolhimento do sujeito como ser em constante construção e desenvolvimento. O conhecimento deve, outrossim, ser percebido não como algo determinado e acabado, mas como o produto da co-construção gerado pela interação entre o indivíduo, o meio físico e as relações humanas. Portanto, isso significa a reflexão sobre as concepções que permeiam as construções cognitivas de pais, de professores e de todos os agentes da escola, que culminem em práticas em que a prioridade seja dada à mediação do outro, em se tratando da disponibilização dos bens culturais à participação do deficiente múltiplo (Silveira; Neves, 2006, p. 84).

A inclusão deve acontecer a partir da hora que os profissionais da educação, a família e a sociedade começarem a ter empatia e acolhimento pelas pessoas com deficiência/transtorno.

Conclusão

Como visto neste estudo há vários tipos de deficiências e transtornos globais. Buscar conhecer um pouco sobre cada tipo de deficiência e transtorno é de suma importância para combater os

preconceitos e saber como incluir cada um com sua respectiva diferença. Devemos ter ciência que as pessoas com deficiência ou transtorno têm capacidade de aprender como qualquer outra pessoa, elas só precisam de suporte adequado, amor e acolhimento de acordo com cada limitação que advém de sua deficiência ou transtorno.

A inclusão é um processo que deve acontecer de forma natural e coletiva. Esse processo deve se iniciar, antes de tudo, no ambiente familiar seguido pelo ambiente escolar juntamente com a sociedade e com o aporte do estado para garantir os direitos estabelecidos por lei para pessoas com deficiência, principalmente na educação.

No estudo, também observamos que muitos professores ou pedagogos enfrentam muitas dificuldades em sala de aula por não ter formação adequada para trabalhar a inclusão. Também vimos que a educação inclusiva, enquanto objeto do conhecimento, não fez parte da formação inicial de alguns profissionais da educação. Notamos que muitos professores não buscam formação continuada na área, algo que já poderia amenizar esses anseios diante dessas dificuldades. A prefeitura e o governo estadual também têm responsabilidades nesse processo de inclusão.

Compreendemos que é necessário repensar nossa formação inicial e continuada e seu reflexo nas práticas educacionais de inclusão, também notamos que o município de Custódia tem muito o que melhorar na educação inclusiva. Com isso, todos os objetivos deste trabalho de pesquisa foram plenamente alcançados.

Contudo, o estudo compreende que não estamos aqui para julgar os profissionais da educação, mas para mostrar que há um grupo de pessoas que precisam de nós, professores. E para isso, precisamos estar preparados para construir essa ponte entre a pessoa com deficiência ou transtorno e a democracia, conseqüentemente a cidadania.

Referências

AMIRALIAN, L. T. M. *et. al.* Conceituando deficiência. **Revista de Saúde Pública**, São Paulo, v. 34, n. 1, p. 97-107, fev. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rsp/a/HTPVXH94hXtm9twDKdywBgy/>. Acesso em: 15 jul. 2023.

AMPUDIA, R. O que é deficiência visual? **Nova Escola**, São Paulo, 1 ago. 2011. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/270/deficiencia-visual-inclusao>. Acesso em: 20 jul. 2023.

ANTIPOFF, C. A.; CAMPOS, R. H. F. Superdotação e seus mitos. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 14, p. 301-309, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/cFcPTS7QRGqk9mKZsW5tWVz/?lang=pt>. Acesso em: 29 jul. 2023.

BARROS, M. G. S. G., **Formação docente e práticas pedagógicas para o aluno autista**. 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Serra Talhada, 2023.

BISOL, C. A.; VALENTINI, C. B. **Surdez e deficiência auditiva: qual a diferença?** [Caxias do Sul]: UCS/FAPERGS, 2011.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. [Lei Brasileira de Inclusão]. **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). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 28 ago. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 3.298, de 22 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1999. Disponível em: <https://encurtador.com.br/INVWY>. Acesso em: 31 out. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [2023]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 31 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. Brasília, DF: MEC, 2009.

BRIDI, F. R. S.; BAPTISTA, C. R. Deficiência mental: o que dizem os manuais diagnósticos? **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 27, n. 49, p. 499-512, maio/ago. 2014. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>. Acesso em: 20 jul. 2023.

COSTIN, C. Educar para um futuro mais sustentável e inclusivo. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 34, n. 100, p. 43-51, jan. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/VLC3SCvmSvBbK K3F3YWN5qz/>. Acesso em: 28 jul. 2023.

FERREIRA, L. C. Q. **Psicologia do desenvolvimento: desenvolvimento psíquico em Jean Piaget**. São Paulo: [s. n.], 2009. Disponível em: <https://portalidea.com.br/cursos/8db75093c618790989fb441fda49add4.pdf>. Acesso em: 31 out. 2023.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

IBGE. Conheça o Brasil: população. Pessoas com deficiência. *In*: IBGE. **Portal IBGE Educa**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o%20brasil/populacao/20551-pessoas-com-deficiencia.html>. Acesso em: 22 jun. 2023.

INSTITUCIONALIZAR. *In*: **Dicionário Online de Português**. Porto: 7Graus, 2022. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/aurelio-2/> Acesso em: 10 jun. 2023.

KNECHTEL, M. do R. **Metodologia da pesquisa em educação: uma abordagem teórico-prática dialogada**. Curitiba: Intersaberes, 2014.

LEITE, T. S. **Formação de professores para a inclusão**. 2016. Conferência apresentada no Congresso Internacional Escola Inclusiva - Educar e formar para a vida independente, organizado pela CERCICA, Cascais, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/6818>. Acesso em: 31 out. 2023.

MACIEL, M. R. C. Portadores de deficiência: a questão da inclusão social. **São Paulo em perspectiva**. vol. 14, n°2, São Paulo, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/spp/a/3kyptZP7RGjjkDQdLFgxJmg/>. Acesso em: 01 set. 2023.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MAZZOTTA, M. J. S.; D'ANTINO, M. E. F. Inclusão Social de Pessoas com Deficiências e Necessidades Especiais: cultura, educação e lazer. **Saúde e Sociedade**. São Paulo, v.20, n.2, p.377-389, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sausoc/a/mKFf9J9rSbZZ5hr65TFs5H/?lang=pt>. Acesso em: 10 ago. 2023.

MEDRADO, B. P. (org.). **Deficiência visual e ensino de línguas estrangeiras: políticas, formação e ações inclusivas**. Campinas: Pontes Editores, 2014.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente: os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, A. Os professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/DfM3JL685vPJryp4BSqyPZt/?lang=pt>. Acesso em: 15 ago. 2023.

NÓVOA, A.; ALVIM, Y. **Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar**. Salvador: SEC/IAT, 2022.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE; ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE; UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. **Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde – CIF**. São Paulo: EDUSP, 2003.

PLETSCH, M. D. Deficiência múltipla: formação de professores e processos de ensino-aprendizagem. **Cadernos de pesquisa**, v. 45, nº 155, p. 12-29. Rio de Janeiro, jan/mar de 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/yRQGbhH4LDXnn8SQcZZVpdp/>.

Acesso em: 29 ago. 2023.

POKER, R. B.; MELLO, A. dos R. Inclusão e formação do professor. **Journal of Research in Special Education Needs**. São Paulo, v. 16, nº s1, p. 619-624, 2016. Disponível em: <https://nasejournalsonlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/1471-3802.12193>.

Acesso em: 02 set. 2023.

REDIG, A. G.; MASCARO, C. A. A. C.; DUTRA, F. B. S. A formação continuada do professor para a inclusão e o plano educacional individualizado: uma estratégia formativa? **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**. São Paulo. v.4, n. 1, p. 33-44, 2017.

SILVA, M. E. A. **A educação na perspectiva inclusiva nas instituições de ensino técnico e superior de Serra Talhada – PE**. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Serra Talhada, 2022. Não publicado.

SILVEIRA, F. F.; NEVES, M. M. B. da J. Inclusão escolar de crianças com deficiência múltipla: concepções de pais e professores. **Psicologia: teoria e pesquisa**, Brasília, v. 22, n. 1, p. 79-86, 2006.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca: Unesco, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 31 out. 2023.

Educação de Jovens e Adultos, Currículo e Formação Continuada de Professores: a disputa dos sujeitos do campo pelo conhecimento

Antônio Robson Rodrigues dos Santos
Jane Cristina Beltramini Berto

Introdução

Esse capítulo tem por objetivo analisar a importância da formação continuada de professores e da utilização do currículo programático, levando em consideração a caracterização e o contexto dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos - EJA, num instituto de ensino da zona rural no município de Triunfo - PE, nomeado como Escola Municipal Milton Pessoa. Diante de um contexto marcado pelo véu do esquecimento e das insuficientes discussões acadêmicas, busca-se analisar até que ponto, na percepção do profissional docente, as formações continuadas e o currículo se relacionam com os estudantes. E, na percepção dos estudantes, o que enxergam em relação à conclusão das séries do ensino fundamental e por qual motivo decidiram retornar ao percurso da educação escolar, com vistas a analisar as prerrogativas propostas pelo Plano Municipal de Educação do município em evidência.

A Educação de Jovens e Adultos e o Currículo

Determinado o tema, convém mencionar as concepções acerca das temáticas de estudo que foram utilizadas para consubstanciar a pesquisa. Nesse sentido, valemo-nos da seguinte contribuição:

O currículo escolar que se consubstancia no projeto pedagógico é a principal estratégia de definição e articulação de políticas,

competências, competências, ações e papéis desenvolvidos no âmbito do Estado, da escola e da sala de aula. (Eyng, 2010, p. 9).

O currículo, portanto, mostra-se como um fator inteiramente preponderante à criação e à subsistência dos conhecimentos que se configuram como escolares, levando em consideração não só as instituições de ensino, mas também as dimensões que lhes são exteriores e que corroboram a formação humana e cidadã dos estudantes. Dessa forma, a aplicação de políticas públicas e educacionais principia na construção e desencadeia na aplicação do currículo e, por este motivo, o documento deve fazer menção à realidade em que estão lotados os sujeitos, de modo a fomentar uma educação afetiva, efetiva e significativa, não desperdiçando as várias identidades presentes na educação básica, especificamente nas escolas do campo e que atendem às turmas de EJA.

É válido ressaltar que o município de Triunfo – PE, mesmo atendendo à modalidade de EJA há alguns anos, ainda não dispõe de um currículo específico para tal, diferentemente do ensino fundamental. Então, percebe-se que mesmo com a presença das instruções normativas e resoluções alocadas no Plano Municipal de Educação – PME, a continuidade dos estudos por meio da educação de jovens e adultos ainda não é uma prioridade do município. Perante tal visão, a modalidade aqui evidenciada fica alheia às margens do currículo da EJA do estado de Pernambuco, o qual não traz direcionamentos consistentes para a educação do campo na esfera dos anos iniciais e finais do ensino fundamental.

Há muito se discute sobre a importância do currículo, no entanto, quando se trata da educação de jovens e adultos, esta é deixada em segundo plano, visto que não traz visibilidade para os governantes na mesma proporção que as séries iniciais e finais do ensino fundamental regular. Um currículo, quando bem construído, considera em sua base gnosiológica e científica, não só os conhecimentos teóricos, mas também os empíricos. Com isso, as dimensões desse documento precisam coincidir com a realidade e a identidade dos indivíduos que se utilizarão dele. Obviamente,

esta não seria uma tarefa de fácil execução, principalmente quando não há o interesse. Mediante a insuficiência do currículo, os estudantes que enxergam possibilidades na EJA, acabam sofrendo com a falta de mecanismos pedagógicos direcionados à modalidade. A esse respeito, destaca-se o fato de que aquilo que se põe em xeque não é apenas o conhecimento escolar, mas também as práticas sociais e humanas.

A Formação Continuada de Professores e suas Implicações no Contexto da EJA

Além das implicações curriculares, trazemos à baila o fato da distinta importância intrínseca aos processos de formação continuada para os professores que atuam nas escolas da educação básica. No viés do pensamento que nos conduz a acreditar que o cenário educacional do Brasil corresponde a uma unidade completamente banalizada, as formações continuadas específicas, voltadas às disciplinas dentro dos seus domínios reais de aplicação, ainda fazem parte de um trajeto escasso no campo de atuação dos corpos docentes de tantas escolas. Prada, Freitas e Freitas (2010) contribuem que:

A construção da formação docente envolve toda a trajetória dos profissionais, suas concepções de vida, de sociedade, de escola, de educação, seus interesses, necessidades, habilidades e também seus medos, dificuldades e limitações. Essa construção da formação é contínua e não fica restrita a uma instituição, à sala de aula, a um determinado curso, pois os docentes podem formar-se mediante seu próprio exercício profissional, partindo da análise de sua própria realidade e de confrontos com a universalidade de outras realidades que também têm fatos do cotidiano, situações políticas, experiências, concepções, teorias e outras situações formadoras. (Prada; Freitas; Freitas, 2010, p. 370).

Em virtude do cenário que envolve a educação de jovens e adultos, um dos principais pontos a serem levados em conta é a

questão da diversidade que se faz presente fortemente. Quando apontamos o termo diversidade, buscamos explorar todos os sentidos da palavra, uma vez que os sujeitos envolvidos no cotidiano e nas relações de ensino-aprendizagem divergem entre si, no que diz respeito às diferentes etnias, costumes, situações socioeconômicas e culturais.

Portanto, a trajetória da EJA e da educação campesina nos coloca defronte de um palco em que os sujeitos, agentes e protagonistas, sejam eles professores ou estudantes, atuam numa luta incessante pelo conhecimento e pela valorização dele. Estudantes lutam pela organização dos conhecimentos e pelo acesso à humanização, visto que correspondem a um corpo social cuja tal oportunidade lhe foi tirada. Docentes lutam por processos formativos também humanitários e, obviamente, pela valorização do magistério e validação de suas práticas.

Talvez seja complexo adentrar nas dimensões mencionadas, no entanto, é possível apontarmos uma certeza: os estudantes que buscam a modalidade da EJA fazem parte de um grupo social de pessoas que, por inúmeros motivos e condições, não conseguiram concluir as séries regulares do ensino fundamental ou médio. Assim sendo, a educação de jovens e adultos pode e deve ser considerada não somente como uma modalidade, mas como um movimento social de ampla resistência.

A Continuidade dos Estudos na Zona Rural

Quando lançamos olhares à zona rural, situação em que se encontra nosso campo de estudo, a paralisação dos ciclos escolares devido às obrigações do trabalho e do sustento é uma evidência constante. Dentre jovens, adultos e idosos, existe, na EJA, uma força motriz, à qual direciona os sujeitos ao enxergarem, mesmo em divergentes faixas etárias, a possibilidade da modificação de realidades através da luz do conhecimento:

Cada uma das pessoas que buscam por uma sala de aula de EJA traz consigo expectativas, desejos e motivações diferenciadas acerca da educação que se pretende receber. Chegam à escola com um ideal de escolarização criado no decorrer da vida e esperam ser atendidos. (Coura; Soares, 2011, p. 27).

No bojo dessa concepção, entende-se que, mesmo cercados pelas mais variadas diversidades, os estudantes da EJA vislumbram, além do desenvolvimento das capacidades cognitivas que já possuem, o acolhimento por parte das instituições de ensino e dos professores que ali estão, fator que se relaciona diretamente com a frequência e a permanência desses jovens, adultos e idosos. Em relação às noções que dizem respeito ao acolhimento dos alunos, é indispensável que sejam levadas em consideração a importância de uma gestão democrática, do projeto político-pedagógico, do currículo adotado, da formação continuada de professores e da caracterização dos sujeitos e interesses que lhes são intrínsecos. Sendo a escola uma organização completamente viva, o cotidiano administrativo-pedagógico necessita de revisões teórico-metodológicas constantes, cujas apontarão para melhorias direcionadas a professores e estudantes, já que:

A conjuntura que consubstancia a educação em meio rural é dotada de várias divergências em relação às cidades: no campo, inúmeros fatores corroboram a formação pessoal do alunado, como o possível envolvimento com o trabalho agrícola, o distanciamento das tecnologias de acesso às redes e o próprio contexto de formação familiar, o que está diretamente relacionado a valores, costumes e crenças. (Santos; Berto, 2022, p. 134).

No Brasil, a Educação de Jovens e Adultos é garantida pela **Lei nº 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**, em seu Artigo 4º, através do inciso VII, assegura que é de responsabilidade do Governo Federal, por meio dos estados e municípios a “oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas

necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1996). Com isso, a **LDB** trata a EJA com perpétuo fortalecimento mediante questões burocráticas. Contudo, a linha entre a teoria e a prática é evidentemente tênue.

Nesse aspecto, aquilo que é mencionado pela **LDB** precisa consubstanciar os empreendimentos pedagógicos que acontecem diretamente nas instituições de ensino, o que está completamente relacionado à fomentação de formações continuadas para professores e criações/revisões de currículos que, de fato, atendam aos estudantes que se inscrevem nas fases, módulos ou ciclos de EJA, visando o início ou o término das etapas dos anos iniciais ou finais da educação básica.

No entanto, mesmo quando são lançados olhares àquilo que apregoa a Lei, deparamo-nos com situações de banalidade e escassez de recursos, quando falta não só o suporte pedagógico ao professor, mas também os recursos humanos para os alunos, como material didático adequado, merenda escolar e condições dignas de transporte, especificamente quando apontamos a educação que ocorre em território rural. De acordo com Coelho (2011), as escolas do campo carecem de:

Um projeto educativo e de sociedade que efetivamente desenvolva a promoção humana, de forma emancipatória e libertadora, que define o ponto de partida da prática pedagógica o homem em sua complexidade histórico-cultural, com suas contradições, ambiguidades e possibilidades. (Coelho, 2011, p. 137).

Tomando como base a contribuição acima, essa pesquisa nos coloca diante de uma situação intimamente plural: a vivência de estudantes de EJA numa escola da zona rural no Sertão Pernambucano, à qual será apresentada nos pormenores subsequentes. Dessa forma, cabe-nos evidenciar não somente a carência advinda da falta de oportunidades por parte dos

estudantes, mas, sem dúvidas, o modo com que a escola age frente à modalidade de ensino em evidência.

Qual programa curricular, quais profissionais docentes e quais estudantes? Arroyo (2006) pondera a trajetória da Educação de Jovens e Adultos como sendo ainda mais complexa do que a da Educação Básica, uma vez que na primeira

Se cruzaram e cruzam interesses menos consensuais do que na educação da infância e da adolescência, sobretudo quando os jovens e adultos são trabalhadores, pobres, negros, subempregados, oprimidos, excluídos. (Arroyo, 2006, p. 221).

A trajetória da EJA é mais densa pelo fato de que faltam movimentos direcionados às melhorias da modalidade, considerando todo o histórico dos estudantes, que a todo momento são posicionados em lugar de disputa pelo conhecimento, seja consigo mesmo ou seja com o meio, na luta por melhores condições de vida, de comunicação e de pertencimento. O labor dos alunos do campo reflete diretamente nas suas possibilidades de desenvolvimento escolar, por este motivo, a escola precisa acolher os alunos com todo o contexto que carregam, incluindo-os nas oportunidades de aprendizagem e oferecendo-lhes a motivação para a tão esperada conclusão dos estudos.

Nessa expectativa, as turmas de EJA esperam que a escola e os profissionais docentes as tratem com o respeito da acolhida e da convivência, respeito que principia no planejamento das aulas e culmina nos procedimentos de avaliação.

Portanto, a Educação de Jovens e Adultos que acontece no campo precisa evidenciar a luta dos povos que nele residem e, além disso, colocá-las de modo explícito nas execuções pedagógicas, de modo que ao estudante seja possibilitada a liberdade de fala, de escolha, a liberdade efetiva de simplesmente ser.

Agindo desse modo, a construção e o aproveitamento dos conhecimentos ocorrerão através de moldes coletivos e libertadores. Na linha desse pensamento, é possível discutir a respeito do papel do

professor, profissional que precisará ter a sensibilidade não somente para ensinar, mas também para aprender.

Dada a vastidão dos conhecimentos práticos pertencentes aos jovens, adultos e idosos do campo, os professores terão a possibilidade de usufruir da tática dos temas geradores, à qual poderá trazer os saberes práticos e cotidianos das turmas para o planejamento das aulas, projetos e até do próprio projeto político-pedagógico da instituição de ensino. Conforme Caldart (2007, p. 7), “os sujeitos do campo são diversos e esta diversidade precisa ser incorporada em nossa reflexão político-pedagógica”. Sobre o papel dinâmico do professor, podemos refletir acerca da seguinte premissa:

A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos. (Freire, 2021, p. 60).

No bojo dessas considerações, é indispensável que os profissionais docentes do campo, com ênfase àqueles que atuam na EJA, disponham da capacidade legitimadora de desencadear *práxis* devidamente alinhadas à realidade dos sujeitos que, por inúmeros fatores, vislumbram na referida modalidade de ensino uma luz no fim do túnel, valendo-se inteiramente da justificativa de que é possível, apesar das falhas dos documentos curriculares, como a própria **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**, que nada aponta à EJA, ofertar uma educação pautada em ideais humanitários e de responsabilidade coletiva, já que “quando jovens e adultos retornam à escola, eles vão à busca da educação por acreditarem no discurso das novas possibilidades para voltar a estudar, na universalização do atendimento e na escola de todos e para todos” (Leite, 2013, p. 49).

Nos Domínios do Plano Municipal de Educação

A Lei 13.005/2014 estabelece a obrigatoriedade que os municípios têm em relação à criação de um plano de execução delineado em regime de colaboração e em conformidade com as especificidades locais, as instruções normativas e resoluções advindas do Estado, a **Base Nacional Comum Curricular – BNCC** e as demais prerrogativas para uma educação que se diga de qualidade. Os planos são organizados em metas e estratégias que visam à promoção da gestão educacional municipal, à qual se relaciona com a administração de pessoal, de recursos, valorização do magistério, direcionamentos pedagógicos e divulgação de resultados.

No município de Triunfo – PE, o **Plano Municipal de Educação – PME**, teve sua última revisão em 2015, no entanto, foi criado para vigorar durante o exercício letivo e educacional do período de 2014-2024, em conformidade com a Lei.

Em se tratando da educação do campo e da modalidade da EJA, o PME apregoa que:

Em relação à Educação de Jovens e Adultos do Campo há necessidade de ampliar o atendimento dessa faixa etária embora já exista uma parceria com o governo estadual. O Município ainda não dispõe de professores com a especialização em educação do campo. (Triunfo, 2015, p. 36).

Nesse viés, o próprio município reconhece o déficit existente em relação à formação de professores que possam atuar nas modalidades mencionadas. Mesmo a passos lentos, os estudos teóricos e práticos reconhecem a importância dos processos de formação continuada e especialização, o que consubstanciaria a manutenção e a melhoria dos fazeres docentes do campo, especificamente quando se intersectam com a educação de jovens e adultos.

Quando são lançadas vistas às metas e estratégias do **PME** de Triunfo – PE, vislumbram-se linhas paradoxais que se instauram

em seu próprio âmago. A 8ª meta do documento discorre que o município terá a capacidade e a missão de:

Elevar a escolaridade média da população 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 09 (nove) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo e as populações com menor escolaridade no município, e igualar média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. (Triunfo, 2015, p. 63).

Em linhas gerais, faz parte do interesse do poder público o enfraquecimento do analfabetismo, além da elevação dos níveis municipais de aprendizagem. No entanto, poucos são os subsídios oferecidos para tal. É importante reconhecer que, apesar da impotência proveniente de alguns aspectos, há um progresso no município de Triunfo – PE tão somente pela oferta da educação de jovens e adultos numa escola de zona rural, o que oportuniza o início e/ou conclusão da educação básica, embora que de modo tardio – mediante extensos fatores intrínsecos à condição de cada estudante.

Conforme aponta Negri (1997, p. 9), acredita-se que “estejam sendo cumpridos os dispositivos constitucionais – federal, estadual e municipal – de aplicação de um percentual mínimo da arrecadação de impostos na manutenção e no desenvolvimento do ensino”. Em face de uma educação desejável, sabe-se que é impossível pensar num bom funcionamento da referida esfera sem a devida injeção de recursos. Nessa esteira, considera-se como fator preponderante à execução das relações de ensino-aprendizagem-ensino, o financiamento de formações continuadas direcionadas às professoras e professores que atuam em modalidades egrégias de ensino.

Tal assertiva é assegurada através da notável lacuna deixada pelos cursos de licenciatura e formação inicial no que tange às discussões, desenvolvimento e práticas volvidas à EJA e à educação em território rural. No receptáculo dessas considerações, traz-se à baila dessa discussão a prerrogativa de que, para um ensino amplo

e completo, são necessárias inúmeras manutenções dos cunhos pedagógico, administrativo e financeiro.

Dentro da meta supracitada acima, sobrelevamos a seguinte estratégia:

8.2) Implementar programas de educação de jovens e adultos para a população que esteja fora da escola e com distorção idade-série, associados a outras estratégias que garantam a continuidade da escolarização, após a alfabetização inicial. (Triunfo, 2015, p. 63).

Que se pode entender com “outras estratégias”, quando é escasso até o básico em sentido pedagógico, já que inexistem formações continuadas, currículo específico e outros direcionamentos? Ao passo que se oferece determinada modalidade de ensino, é coerente que, no mínimo, os professores que efetuarão a prática pedagógica recebam instruções e materiais condizentes com tal. Nesse ínterim, a educação de jovens e adultos do município de Triunfo – PE fica alheia às disposições insuficientes do estado. Nessa linha, a educação de jovens e adultos é reconhecida pelo município em questão no sentido documental, já que, como é dado o exposto, os direcionamentos pedagógicos perpassam por linhas inexistentes.

Processos Metodológicos

Uma vez que esta pesquisa assume dimensões de base bibliográfica, qualitativa, quantitativa e documental, foi selecionado arcabouço bibliográfico condizente com a educação de jovens e adultos, a educação do campo e demais temas oportunos. Diante disso, os dados coletados foram associados aos objetivos da pesquisa, o que viabilizou a observação direta e extensiva. De acordo com Gil (2002, p. 44), o levantamento bibliográfico tem em sua “base material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Dessa forma, chegamos às análises dos

resultados, evidenciando a temática presente no material selecionado.

Para a pesquisa, foram tomados como instrumentos a coleta de dados e o diário de campo, respaldado em interações com os professores, além da entrevista parcialmente estruturada, que oportuniza a associação das respostas dos sujeitos participantes com os dados bibliográficos aqui pontuados. A contribuição dos instrumentos foi crucial para o desenvolvimento da pesquisa, de modo que propiciou, além das etapas de análise, a percepção do sucesso adotado pelas práticas escolares. Ainda de acordo com Gil (2002, p. 117), a entrevista parcialmente estruturada ocorre “quando é guiada por relação de pontos de interesse que o entrevistador vai explorando ao longo de seu curso”.

Alguns Apontamentos

No tópico a seguir, além dos dados colhidos junto aos documentos da secretaria da Escola Municipal Milton Pessoa, serão apontadas as respostas de um estudante e de uma professora que participaram da pesquisa. Foram realizadas duas entrevistas parcialmente estruturadas, às quais foram direcionadas a um grupo de estudantes e aos profissionais docentes da instituição de ensino. As entrevistas, além das observações realizadas no campo de coleta de dados, serviram para a efetivação da caracterização parcial dos estudantes e dos professores que atuam na EJA.

As três primeiras perguntas da entrevista feita aos estudantes foram direcionadas ao tipo de trabalho realizado pela escola, especificamente no que diz respeito ao acolhimento e às condições de permanência. Por outro lado, as três últimas versam sobre as modalidades de trabalho executadas pelos discentes da unidade de ensino. Dessa forma, percebemos que a maioria trabalha diretamente com o meio do plantio, da colheita, da subsistência. Com isso, reafirmamos a prerrogativa de que a educação rural de jovens e adultos é marcada definitivamente pelo interesse dos sujeitos-estudantes em manter contato com a educação escolar,

mesmo após expedientes exaustivos de trabalho. Tais fatores interferem completamente nas relações de ensino-aprendizagem, de modo que é comum o fato de que os educandos cheguem à escola desmotivados, combatidos pelas intempéries extraescolares.

Em relação à entrevista realizada com os professores, esta destaca questões pedagógicas vivenciadas pela unidade de ensino. Evidenciando o quadro dos professores trabalhadores na EJA, pontuamos um total de 07 profissionais, sendo 02 da alfabetização de adultos e idosos, 01 da segunda fase, e 04 que assumem as disciplinas das turmas de 3ª e 4ª fase, que correspondem aos anos finais do ensino fundamental. Os três primeiros quesitos da entrevista indagam a respeito de questões como a formação inicial, as disciplinas que ministram e o acontecimento (ou não) de formações continuadas específicas. As outras três questões são relativas ao trabalho com as turmas.

Resultados e Análises

Nesta etapa, através da metodologia por nós adotada, serão caracterizados a escola, os professores e os estudantes que participaram da pesquisa. A Escola Municipal Milton Pessoa, lotada na zona rural do município de Triunfo – PE é a única instituição de ensino da rede municipal que atende às turmas de EJA, atuando na oferta da alfabetização de adultos e idosos, primeira fase, terceira fase e quarta fase, correspondentes aos ciclos da educação básica dos anos iniciais e finais do ensino fundamental.

No tocante à EJA, a instituição de ensino à qual nos referimos aqui, vem numa crescente significativa em relação à quantidade de estudantes que procuram, a cada ano, concluir o ciclo da educação básica. Levando em consideração o período de 2018 (primeiro ano de funcionamento com a oferta de EJA) a 2022, abaixo estão

listadas, em tabelas,¹ as turmas com suas respectivas quantidades de estudantes matriculados. É importante mencionar que os estudantes são reunidos através da busca ativa escolar, onde grupos de professores se desdobram em diferentes setores com a finalidade de divulgar a escola, o tipo de trabalho, os resultados obtidos e convidar os indivíduos a se matricularem nas séries que a escola oferece.

Tabela 1 - 2018

TURMA	QUANTITATIVO DE MATRÍCULA
3ª Fase (6º e 7º anos)	08
4ª Fase (8º e 9º anos)	20

Fonte: Dados obtidos pelo pesquisado junto ao estabelecimento de ensino (2022).

Tabela 2 – 2019

TURMA	QUANTITATIVO DE MATRÍCULA
3ª Fase (6º e 7º anos)	07
4ª Fase (8º e 9º anos)	10

Fonte: Dados obtidos pelo pesquisado junto ao estabelecimento de ensino (2022).

Tabela 3 – 2021

TURMA	QUANTITATIVO DE MATRÍCULA
Alfabetização de adultos e idosos	12
4ª Fase (8º e 9º anos)	16

Fonte: Dados obtidos pelo pesquisado junto ao estabelecimento de ensino (2022).

Tabela 4 – 2022

TURMA	QUANTITATIVO DE MATRÍCULA
Alfabetização de adultos e idosos	15
2ª Fase (4º e 5º anos)	12
3ª Fase (6º e 7º anos)	18
4ª Fase (8º e 9º anos)	15

Fonte: Dados obtidos pelo pesquisado junto ao estabelecimento de ensino (2022).

¹ Dados colhidos pelo pesquisador (SANTOS, 2022) junto aos documentos da secretaria escolar.

No âmago dos dados coletados, apesar de apresentarem um número de estudantes ainda pequeno em relação à quantidade de comunidades que a escola atende, nota-se um aumento significativo no número de matrículas de 2018 a 2022. A tal crescente nos leva a indagar a respeito dos motivos que a desencadearam. Quais foram os mecanismos utilizados nesse sentido? Qual foi o diferencial adotado pela escola? Diante da entrevista realizada com os estudantes da EJA, especificamente no terceiro quesito², o qual questiona “como funciona o acolhimento da escola”, obtivemos a seguinte resposta (mantivemos as marcas de oralidade e a linguagem informal) do estudante A:

Aqui é diferente das escola que a gente já passou. Os professor ensina bem as matéria, mas também trata bem os aluno. A gente passa o dia todo na roça, no sol quente, mas mesmo assim dá vontade de vir, que quando chega aqui é uma alegria e a gente se sente bem, né? No começo eu pensei até em deixar de lado, mas aí fui me acostumando a tá aqui toda noite e agora quero terminar os estudo, já que não deu quando eu era mais novo. (Estudante A, Agricultor, 44 anos).

Diante do que explicita a resposta, verifica-se um sentido de compreensão humana da escola para com os estudantes que recebe. Seria inviável, então, que a instituição de ensino desconsiderasse a trajetória e o contexto social das suas turmas. É necessário, portanto, reconhecer o grande diferencial da escola em evidência: o acolhimento que permite, além da sensação de bem-estar na escola, o cumprimento do papel da educação libertadora intrínseca à EJA.

Chamamos atenção ao tipo de trabalho executado pela maioria dos estudantes da EJA da Escola Municipal Milton Pessoa, que são as atividades agrícolas e braçais. Na zona rural é extremamente comum esse tipo de atividade, à qual proporciona, além da renda familiar, uma grandiosa carga de cansaço físico e mental, o que não

² Para fins de análise e por se tratar de um artigo, foi selecionada a resposta de apenas um estudante a um único quesito da entrevista. O mesmo se deu com a resposta da docente participante da pesquisa.

impede que os estudantes saiam de suas casas, utilizem o transporte escolar num trajeto de quarenta minutos, uma hora, e se dirijam à escola para a conclusão dos estudos. Consideramos sujeitos em disputa. Disputa individual. Disputa com o meio. Disputa pelo pertencimento através da educação escolar.

A matriz curricular adotada é composta pelas mesmas disciplinas do ensino regular, obviamente respaldadas por outro currículo, outros métodos de avaliação e outros processos metodológicos. A esta pesquisa, é fundamental exprimir a percepção dos professores acerca dos mecanismos de formação continuada voltada à educação de jovens e adultos no contexto da escola da zona rural. Sendo assim, ressaltamos a resposta da professora B, cuja respondeu ao segundo quesito da entrevista direcionada aos docentes, que averigua “se existem e como acontecem as formações continuadas da educação de jovens e adultos em território rural”.

Nós utilizamos o currículo do estado de Pernambuco, que não nos oferece uma adequação ao contexto rural, mas pelo menos nos direciona mais ou menos para os caminhos que precisamos seguir na EJA, que são bem diferentes das turmas da manhã, do ensino regular. Em relação às formações continuadas, elas acontecem somente para o trabalho com as turmas de 6º ao 9º, mas não para a EJA. Nossa formação é praticamente individual e acontece com respaldo na nossa própria prática. Primeiro tentamos conhecer os estudantes, depois vamos pesquisando formas que possam atendê-los de forma melhor, sempre pensando na realidade da escola e nos nossos alunos. Nós abordamos os conteúdos, mas tentamos fazer isso sempre de uma forma mais leve, já que conhecemos muito bem o cansaço de algumas realidades. Os tempos de aprendizagem também são diferentes. (Professora B, Licenciada e com Pós-Graduação).

É possível observar claramente a lacuna deixada pela ausência de formações continuadas. Nesse viés, relembramos a Lei nº 9.394 de 1996, em seu 62º Artigo, Inciso 1º, da LDB – Lei de Diretrizes e

Bases da Educação, cujo apregoa que “a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério”. Sobrelevamos o fato de que não se trata apenas de uma questão pedagógica, mas altamente jurídica e que marca um direito líquido e certo dos profissionais docentes em exercício.

É praticamente inviável pensar numa educação libertadora e formativa sem o oferecimento de formações continuadas. Sabemos que a formação inicial, dentro das licenciaturas, muito ou pouco oferecem subsídios teóricos e práticos acerca das reais situações que podem ser encontradas nas salas de aula do ensino básico.

As discussões sobre educação de jovens e adultos e educação do/no campo são nitidamente escassas das matrizes curriculares dos cursos de licenciatura. Reafirma-se, então, a obrigação que os sistemas de ensino têm em oferecer formações continuadas que sejam condizentes com a realidade da coletividade.

Sobre o currículo, Mello (2014, p.1) considera que é algo a “ser constituído do conhecimento reconstruído pelo aluno a partir de suas próprias referências culturais e individuais”. Como bem pontuado pela professora, o currículo adotado para a modalidade não condiz, de fato, com a realidade social e cultural dos estudantes. Nesse sentido, as expectativas de aprendizagem ficam em segundo plano, não pela escola ou alunos, mas pelo próprio sistema. É indispensável que o currículo seja, sobretudo, dinâmico e como principal norteador das atividades pedagógicas, que faça elos com os sujeitos que o utilizam.

Conclusão

Ao iniciar esta pesquisa, demarcamos como principais intenções a confirmação da importância das formações continuadas e currículos estarem alinhados, visto que são pontos de partida para a docência e para o aprendizado como um todo. Ao longo das análises, percebemos que mesmo em face da insuficiência citada, a

Escola Municipal Milton Pessoa consegue desenvolver um trabalho situado à realidade dos sujeitos, considerando-os em sua individualidade. A instituição de ensino, reconhecida legalmente como uma escola do campo, aponta em suas práticas a noção e o emprego de práticas que validam a existência de estudantes jovens, adultos e idosos que, diante de negações passadas, ainda buscam oportunidades na educação escolar.

Dessa forma, buscamos elencar as percepções de professores e estudantes a respeito das temáticas que nos moveram. Com isso, nota-se que é urgente a reflexão do sistema municipal de ensino a respeito, principalmente, da adaptação de um currículo voltado para a educação do campo de jovens e adultos, já que estamos falando agora de uma modalidade de ensino, e não mais programas, que funcionaram nos tempos passados. O Plano Municipal de Ensino é inegavelmente necessário para a rede, mas já que propõe regulamentações, que garanta a todas as modalidades e sujeitos o direito de aprender especificamente dentro das realidades em que estão inseridos.

Mediante as informações apresentadas nas seções anteriores, buscamos relacioná-las, de modo simples, com os dados coletados pela pesquisa, a fim de elucidar a noção de que oferecer a modalidade já é um grandioso avanço. No entanto, é necessário que a oferta seja embasada nas expectativas de aprendizagem dos educandos, para que não se deparem novamente com tentativas frustradas de acesso à educação básica.

Referências

ARROYO, M. **A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão.** In: MEC/BRASIL. Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2006. Cap. 5, p. 221-230.

- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases**. Ministério da Educação. Distrito Federal, 1996.
- CALDART, R. S. **Sobre educação do campo**. Brasil, 2007.
- COELHO, L. R. S. **A função social da escola na Educação do Campo**. Revista Lugares de Educação, Bananeiras – PB, v.1, 2011.
- EYNG, A. M. **Currículo escolar**. 2.ed.rev. E atual. Curitiba: Xibpex, 2010. (Série Processos Educacionais).
- FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. 50. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. 176p.
- LEITE, S. F. **O direito à educação básica para jovens e adultos da modalidade EJA no Brasil: um resgate histórico e legal**. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2013.
- MELLO, N. G. **Currículo da educação básica no Brasil: concepções e políticas**. Brasil, 2014.
- NEGRI, B. **O financiamento da educação no Brasil**. Ministério da Educação: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. 1997. Brasília – DF.
- OLIVEIRA, I; LEÃO. G. (org.) **Educação e seus atores: experiências, sentidos e identidades**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.
- PRADA, L; FREITAS, T.; FREITAS, C. **Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas**. Curitiba: Revista Diálogo Educacional, 2010.
- SANTOS, A. R. R.; BERTO, J. C. B. **Educação em território rural: Projeto político-pedagógico, currículo e práticas pedagógicas**. Universidade Estadual da Bahia: Revista Abatirá, v.3, n.5 jan./jun. 2022.
- TRIUNFO. Estado de Pernambuco. **Plano Municipal de Educação**. Secretaria Municipal de Educação. Triunfo, 2015.

APÊNDICE 01 – ENTREVISTA COM OS PROFESSORES

Esta entrevista visa à coleta de informações dos profissionais docentes da Escola Municipal Milton Pessoa, tendo em vista a pesquisa intitulada “Educação de jovens e adultos, currículo e formação continuada de professores: a disputa dos sujeitos do campo pelo conhecimento”, sob responsabilidade do pesquisador (SANTOS, 2022).

1. Qual a sua formação inicial? Há pós-graduação?
2. Na sua licenciatura, aconteceram discussões acerca da educação do campo e educação de jovens e adultos? Caso sim, como ocorreram? Caso não, você enxerga um motivo?
3. A rede municipal de ensino oferece formações constantes, pelo menos bimestrais, para os profissionais da EJA campo?
4. Como você compreende o trabalho com a EJA?
5. Existem muitas dificuldades de aprendizagem por parte dos estudantes?
6. A frequência das turmas é boa? Justifique.

Fonte: Elaborado pelos autores.

APÊNDICE 02 – ENTREVISTA COM OS ESTUDANTES

Esta entrevista visa à coleta de informações dos estudantes da Escola Municipal Milton Pessoa, tendo em vista a pesquisa intitulada “Educação de jovens e adultos, currículo e formação continuada de professores: a disputa dos sujeitos do campo pelo conhecimento”, sob responsabilidade do pesquisador (SANTOS, 2022).

1. Por que você frequenta a escola?
2. Como são desenvolvidas as atividades na sala de aula? Os professores levam materiais atrativos? Realizam projetos?
3. Como funciona o acolhimento na escola?
4. Você trabalha com o quê?
5. O tipo do seu trabalho interfere na aprendizagem? Como?
6. Mesmo já tendo um trabalho, por que frequenta a escola? O que há de bom aqui?

Fonte: Elaborado pelos autores.

A Estratégia de Revisão Textual na Base Nacional Comum Curricular: um olhar voltado para os anos finais do ensino fundamental

Kall Anne Amorim
Paula Renata Soares

Introdução

A educação escolar brasileira “tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1996, Art. 2º). Ainda conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:

Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: (Redação dada pela Lei nº 11.274, de 2006)

I- o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo. (Brasil, 1996, Lei 9.394/96).

A “formação básica do cidadão” está associada ao “pleno domínio da leitura e da escrita”. Ao mesmo tempo em que o aprender a ler e a escrever configuram-se como direito, eles possibilitam que outros direitos sejam assegurados. Este trabalho reflete sobre a produção do texto escrito em âmbito escolar, com olhar voltado precisamente para a estratégia de revisão textual. Por ser o documento curricular normativo a partir do qual se organizam os processos de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) é nosso *corpus* de análise. Nesse documento, centramo-nos nos anos finais do Ensino Fundamental (que marcam a conclusão e o início

de duas etapas da Educação Básica, respectivamente Ensino Fundamental e Ensino Médio).

Produção de Texto Escrito, Revisão Textual e Contexto Escolar

Similar a um tecido em que se entrelaçam fios de variadas cores, a produção textual escrita é formada pelo entrelaçar de elementos de diferentes ordens (cognitiva, lexical, sintática, semântica, enunciativa, sociocultural), de forma coesa e coerente. Entendida como interação entre autor-texto-leitor, “a escrita é um trabalho no qual o sujeito tem algo a dizer e o faz sempre em relação a um outro (o seu interlocutor/ leitor) com um certo propósito” (Koch; Elias, 2011, p. 36), o que exige do “sujeito escritor atenção a uma série de fatores: tema, objetivo, sujeito leitor, gênero textual, seleção e organização das ideias de acordo com o tema e objetivo determinados” (Koch; Elias, 2011, p. 77).

A produção textual escrita assume características organizacionais conforme a tipologia (textos narrativos, descritivos, injuntivos) e o gênero textual (bilhete, receita, e-mail) que a configura. Há, entretanto, um aspecto comum em meio a diversidade de tipologias e gêneros textuais: escrever é um processo que envolve leituras, pesquisas, escrita de rascunhos, apagar parágrafos, deslocar palavras, reescrever períodos, acrescentar informações (Grésillon, 2007); escrever é um processo constituído por planejamento, formulação, revisão, reescrita e edição (Hayes, 1996; Hayes; Flower, 1980).

A estratégia de planejamento apreende diferentes elementos relativos à organização do texto. Desenvolver experiências de escuta, fala, definir tema, ideias principais e metas do que se busca escrever, considerando o gênero textual e o leitor, integram a estratégia de planejamento. Ao refletir sobre essa estratégia, Hayes e Flower (1980) também citam a importância do ambiente da tarefa no escrever, como a expressão do professor ao explicar a atividade escritural para o aluno. Já a estratégia de textualização ou formulação diz respeito à criação e à produção textual

efetivamente, o que envolve processos de leitura, escrita de notas. Nessa estratégia são observados os processos de organização para que o texto se torne legível e coerente. A última estratégia de produção textual é a revisão.

A prática de revisar um texto é realizada em situações diversas: revisamos textos antes de publicá-los nas redes sociais, revisamos redações no Exame Nacional do Ensino Médio. Ou seja, o revisar não se restringe a sala de aula. A revisão textual também pode ser feita por revisores profissionais (Oliveira, 2010). Quanto ao processo de revisão, prossegue Hayes (1996):

[...] quando lemos para revisar, nós tratamos o texto de maneira bem diferente. Ainda estamos preocupados com a mensagem do texto, mas agora também estamos preocupados com a má dicção, prolixidade e má organização – características textuais que talvez não estivéssemos atentos quando estávamos lendo para compreensão. Nas tarefas de revisão, as pessoas não leem apenas para compreender o significado do texto, mas, mais importante, elas leem para identificar problemas no texto. Com o objetivo extra de detectar problemas, o revisor lê de forma bastante diferente do leitor que está lendo apenas para compreensão, vendo não apenas problemas no texto, mas também oportunidades para melhorar o que não necessariamente decorre de problemas. (Hayes, 1996, p. 14-15).

A revisão textual é um processo recursivo que “pode se fazer presente em qualquer momento da atividade escrita, permeando todo o processo, o que contribui para aprofundar a reflexão e a avaliação crítica do texto” (Moterani; Menegassi, 2013, p. 223); ela “não é apenas uma das fases de produção de um texto, mas, sobretudo, aquela que demonstra esse caráter processual da escrita” (Ruiz, 2013, p. 25). A revisão textual implica um movimento de retorno ao já escrito. Nesse retorno, pode-se rever desvios gramaticais, ortográficos; avaliar coesão e coerência, adequação do texto ao gênero textual que o configura. A revisão pode ser acompanhada por um processo de reescrita textual. Também é preciso particularizar os termos revisão e edição.

Conforme Hayes e Flower (1980, p. 16), “a função do processo de revisão é melhorar a qualidade do texto escrito. Ele consiste em dois subprocessos: leitura e edição”. Para esses autores, a revisão “não é uma atividade impulsiva, mas sim uma atividade na qual o escritor decide dedicar um período de tempo ao exame sistemático e aprimoramento do texto” (1980, p. 18-19). Quanto à edição, destacam que seu objetivo “é detectar e corrigir violações nas convenções da escrita e imprecisões do significado e para avaliar materiais com relação aos objetivos da escrita” (Hayes; Flower, 1980, p. 16). Subprocesso da revisão textual, a edição consiste em ajustes pontuais relativos à ortografia, gramática, imprecisão de significado.

Revisão Textual em Contexto Escolar

A produção textual escrita se realiza na interação entre autor, texto e leitor (Koch; Elias, 2011). Ao relacionarmos essa interação à sala de aula, é preciso evidenciar o lugar ocupado pelas orientações curriculares. Ou seja, os textos estudantis são produzidos a partir das solicitações dos professores que, por sua vez, seguem orientações curriculares nacionais, estaduais e/ou municipais, escolares. Escrever em contexto escolar envolve o currículo posto em prática pelo professor em sala de aula.

No Brasil, o texto é a unidade de ensino de Língua Portuguesa. Portanto, produção e revisão estão associadas à diversidade textual. Nos anos finais do Ensino Fundamental, objetiva-se formar alunos críticos, reflexivos e participativos; alunos que leiam, compreendam, produzam e revisem seus textos considerando gênero textual, locais de circulação, prováveis leitores. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (Brasil, 1998), documento curricular anterior à Base Nacional Comum Curricular (2018), é esperado que o aluno do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental:

• I. redija diferentes tipos de textos, estruturando-os de maneira a garantir: a relevância das partes e dos tópicos em relação ao tema e propósitos do texto; a continuidade temática; a explicitação de informações contextuais ou de premissas indispensáveis à interpretação; a explicitação de relações entre expressões mediante recursos linguísticos apropriados (retomadas, anáforas, conectivos), que possibilitem a recuperação da referência por parte do destinatário; • II. realize escolhas de elementos lexicais, sintáticos, figurativos e ilustrativos, ajustando-as às circunstâncias, formalidade e propósitos da interação; • III. utilize com propriedade e desenvoltura os padrões da escrita em função das exigências do gênero e das condições de produção; • IV. **analise e revise o próprio texto em função dos objetivos estabelecidos, da intenção comunicativa e do leitor a que se destina, redigindo tantas quantas forem as versões necessárias para considerar o texto produzido bem escrito.** (Brasil, 1998, p. 51-52 – nosso grifo).

A revisão textual integra os documentos curriculares nacionais (Brasil, 1998, 2018), sendo necessário que o professor a incentive em sala de aula, pois, como sublinha Menegassi (2016):

[...] dentre as atividades e estratégias metodológicas que levam à produção adequada de um texto, pode-se afirmar que os processos de revisão e reescrita são os que mais evidenciam a interação e o papel ativo que devem exercer seus interlocutores. A revisão representa momento de troca, de negociação, de reflexão, seja entre professor e aluno ou entre aluno e texto. Por isso, a qualidade da reescrita está intrinsecamente ligada à efetividade da revisão, e claro à resposta que o produtor do texto dá a isso. (Menegassi, 2016, p. 4).

No processo de revisão, o docente é “aquele que lê, revisa e avalia os textos dos alunos para que ocorra a reescrita” (Montessori, 2013, p. 3). De seu lado, o aluno vivencia o processo que constitui a escrita, ao mesmo tempo em que seu conhecimento sobre a língua é aprofundado. “Por meio da revisão, o autor analisa seu produto, reflete a respeito dos elementos escolhidos, observando se suas escolhas colaboram para que seus objetivos sejam atingidos e, se

julgar necessário, reescreve seu texto, a fim de torná-lo mais claro (Monterani; Menegassi, 2013, p. 111). Por ser uma atividade essencialmente metalinguística, a revisão contribui com a aprendizagem da escrita (o sujeito reflete sobre diferentes aspectos textuais). É preciso, porém, que produção e revisão se realizem mediante “um trabalho consciente, deliberado, planejado, repensado” (Menegassi, 2010, p. 78-79); é preciso haver passagem de professor-corretor a professor-revisor (Menegassi, 2016; Monterani; Menagassi, 2013).

Os processos de revisão e reescrita textuais são discutidos por Assis, Moura e Fernandes (2021) a partir da análise de artigos de opinião produzidos por quatro turmas do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Goiás. O tema do artigo foi “A prática de bullying e cyberbullying no ambiente escolar”. Em seu trabalho, os autores trazem os dados de dois textos discentes, 1ª e 2ª versões. A 1ª versão corresponde à produção textual; a 2ª versão, ao texto reescrito. De acordo com os autores (2021), os textos motivadores abordaram, por exemplo, os conceitos de bullying e cyberbullying na escola. Posterior a discussão do tema, os alunos 4 e 31 escreveram seus textos (1ª versão). Depois, houve reescrita (2ª versão), o que pressupõe um processo de revisão. Na análise, os autores buscaram identificar *se* e *como* ocorreu a reescrita. Abaixo, um dos dados disponibilizados:

Quadro 1 - Relações entre 1ª e 2ª versões (aluno 4)

Recorte da 1ª versão (aluno 4)	Recorte da 2ª versão (aluno 4)
O bullying e uma pratica comum na escola [...].	O bullying [nas escolas] e uma pratica “Comum” na escola [...] [...].
O cyberbullying pode assumir diversas formas, entre as mas “Comuns” estão a Injuria a difamação a ofensa, a falsa identidade a calunia a ameaça o Racismo entre outras .	O cyberbullying pode assumir diversas [varias] formas, entre as mas [mais] “Comuns” [“Comum”] estão a injuria a difamação a ofensa a falsa Indentidade a calunia a ameaça [é] o racismo entre outras .
O bullying nas escolas acontece mais pela aparenca do corpo Pela aparência do rosto pela cor ou Raça	O bullying nas escolas acontece mais [muita das vezes] pela aparenca do corpo[,] Pela aparência do rosto [ou]

<p>pela Religião ou pela escolha Sexual. Os dois tipos de bullying pode causar muitos traumas nas pessoas traumas emocionais e fisico que pode levar a pessoa a uma depressão profunda [...].</p>	<p>pela [sua] cor [de pele pela sua] [ou] raça [pela Religião] ou [pela] sua escolha sexual, os dois tipos de bullying podem causar muitos traumas nas pessoas [traumas][emocionais][e][fisico] [tanto] [físico] [como] [emocional] que pode levar [a pessoa a] [ate] uma depressão profunda [...].</p>
---	---

Fonte: Assis; Moura; Fernandes (2021. Adaptado).

Apesar de não constar no quadro 1, “a primeira operação linguística realizada [na reescrita] foi o acréscimo do título ao texto, que não fora colocado na primeira versão” (Assis; Moura; Fernandes, 2021, p. 13). Ao reescrever seu artigo, o aluno 4 também alterou acentuação, acrescentou vírgula. Na segunda versão textual, ainda é possível identificar desvios ortográficos, de pontuação, acentuação. Porém, como ressaltam Assis, Moura e Fernandes (2021), o aluno expõe sua opinião relacionada ao assunto, discutindo o que é o bullying nas escolas e como ele acontece. Essa observação feita pelos autores é primordial, pois ela evidencia que os processos de escrita, revisão e reescrita textuais consideraram o gênero textual – o que é fundamental sobretudo no Brasil, cujos processos de ensino e aprendizagem possuem a diversidade textual como unidade de ensino.

Como revisar uma crônica desconhecendo suas características? Em cada gênero, requer-se considerar suas características, possíveis leitores. Portanto, como ressaltam Coelho e Antunes (2010, p. 3), “dentro da revisão textual, serão [precisam ser] ampliados os escopos de análise para questões concernentes à textualidade, ao gênero textual, ao seu suporte e à esfera de circulação”, principalmente ao considerarmos que a revisão textual se realiza em diferentes níveis inter-relacionados: linguístico, textual (tipo e gênero textual), contextual (sociopolítico, cultural).

Atualmente, no Brasil, os processos de ensino e aprendizagem se organizam a partir do posto pela Base Nacional Comum Curricular (2018). Esse documento normativo dialoga com

orientações curriculares produzidas nas últimas décadas, como os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (Brasil, 1998), ao mesmo tempo em que as atualiza a partir das recentes pesquisas da área e das transformações das práticas de linguagem ocorridas neste século – precisamente daquelas relacionadas ao desenvolvimento das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC).

O ensino de Língua Portuguesa é estruturado em quatro práticas de linguagem (também denominadas por eixos de ensino) intrinsecamente relacionadas: leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica), oralidade e análise linguística/semiótica. Esse ensino visa a contribuir para que os alunos aprofundem conhecimentos sobre sua língua materna, exemplificamos. Para tal, eles precisam ler, escutar, produzir textos (orais ou escritos) que circulem em variados campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e agindo criticamente, compartilhando informações, conteúdos adquiridos, experiências e sentimentos que continuarão a serem aprendidos ao longo dos anos. Em termos de produção textual, a Base Nacional Comum Curricular destaca:

[...] não se deve conceber que as habilidades de produção sejam desenvolvidas de forma genérica e descontextualizadas, mas por meio de situações efetivas de produção de textos pertencentes a gêneros que circulam nos diversos campos de atividade humana fazendo uso de recursos estilísticos e coesivos e da autonomia para planejar, produzir e revisar/editar as produções realizadas. (Brasil, 2018, p. 78).

Na Base Nacional, as práticas de linguagem estão organizadas em campos de atuação social. Esses campos apontam “para a importância da contextualização do conhecimento escolar, para a ideia de que essas práticas derivam de situações da vida social e, ao mesmo tempo, precisam ser situadas em contextos significativos para os estudantes” (Brasil, 2018, p. 84). Os campos de atuação delineiam a

seleção dos gêneros textuais a serem trabalhados com os alunos. E, como já dito, não é possível revisar um texto desconsiderando o gênero que o configura. Como destacam Coelho e Antunes (2010, p. 3), “o revisor precisa ater-se a dois aspectos fundamentais de um texto: seu gênero e sua textualidade. São esses aspectos que irão garantir a legibilidade e adequação globais do texto”.

Há quatro campos de atuação nos anos finais do Ensino Fundamental: campo jornalístico-midiático; campo das práticas de estudo e pesquisa; campo de atuação na vida pública; campo artístico-literário. O *campo jornalístico-midiático* aborda temas relacionados a fatos sociais e políticos geralmente publicados em jornais e revistas. Esse campo se caracteriza por incentivar e promover reflexões e opiniões argumentativas ligadas a textos publicitários. Ele também apreende peças e campanhas que ajudem a promover consumo consciente, valorizando a ética e o meio social.

O *campo das práticas de estudo e pesquisa* visa ao desenvolvimento de práticas, habilidades e aprendizagens de processos de leituras/escuta e produção textual relacionadas a estruturas de estudos científicos. Esse campo prevê a elaboração de resumos, gráficos, tabelas, infográficos. O *campo de atuação na vida pública* evidencia gêneros legais e normativos (Constituição Federal, Declaração dos Direitos Humanos, regimentos da escola e da sala de aula, Estatuto da Criança e do Adolescente, Código de Defesa do Consumidor). O objetivo é contribuir para que os alunos do 6º ao 9º ano entendam que eles têm deveres a cumprir, mas também direitos a serem assegurados. Esse campo também trabalha questões referentes aos direitos humanos.

O *campo artístico-literário* visa a que os educandos tenham contato com a diversidade artística literária produzida historicamente, para que possam compreendê-la, apreciá-la, valorizá-la, produzi-la, compartilhá-la. “Para tanto, as habilidades, no que tange à formação literária, envolvem conhecimentos de gêneros narrativos e poéticos que podem ser desenvolvidos em função dessa apreciação” (Brasil, 2018, p. 140).

Em citação direta longa apresentada na página anterior, observou-se que a Base Nacional Comum Curricular evidencia a importância tanto da contextualização, quanto das estratégias de produção (“planejamento, produzir e revisar/editar”) para a prática de produção textual. Centrando-nos nas estratégias de produção, ainda conforme esse documento, o aluno precisa:

Desenvolver estratégias de planejamento, revisão, edição, reescrita/redesign e avaliação de textos, considerando-se sua adequação aos contextos em que foram produzidos, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística e/ou semioses apropriadas a esse contexto, os enunciadores envolvidos, o gênero, o suporte, a esfera/campo de circulação, adequação à norma-padrão etc.

Utilizar *softwares* de edição de texto, de imagem e de áudio para editar textos produzidos em várias mídias, explorando os recursos multimídias disponíveis. (Brasil, 2018, p. 77-78).

Na Base Nacional Comum Curricular (2018), a estratégia de revisão textual apreende análise de aspectos “precisos” (norma-padrão) e “amplos” do texto (adequação ao gênero textual, ao contexto de circulação), estando em consonância com literatura especializada (Coelho; Antunes, 2010; Hayes; Flower, 1980; Montessori, 2013; Ruiz, 2013). Posterior a metodologia, analisaremos como esse documento curricular propõe a revisão textual do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental.

Metodologia

De cunho bibliográfico e documental, abordagens quantitativa e qualitativa (Almeida, 2019; Gil, 2010), este trabalho possui a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) como *corpus* de análise. Nesse documento curricular normativo, o ensino de Língua Portuguesa está organizado em quatro práticas de linguagem associadas a campos de atuação social. É no interior dessa dupla organização curricular (práticas de linguagem e campos de

atuação) que os objetos de conhecimento (“conteúdos escolares”) e as habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos são abordadas.

A análise se concentrou na prática de linguagem *produção textual escrita* e segue estrutura da Base Nacional. A princípio, esse documento traz informação do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Depois, há agrupamento a cada dois anos. Durante análise quantitativa, este trabalho busca identificar, descrever e quantificar a frequência do termo revisão textual por campo social do 6º ao 9º ano. Depois, o mesmo procedimento é feito no 6º e 7º anos e, por fim, no 8º e 9º anos do Ensino Fundamental.

A análise qualitativa reflete sobre o lugar ocupado pela revisão do 6º ao 9º ano. Em todas as análises quanti-qualitativas, buscamos identificar, descrever e analisar a presença da estratégia de revisão textual nos objetos de conhecimento e nas habilidades. Também foi considerado o campo de atuação em que a revisão textual estava inserida. Dentre as questões que norteiam nossas análises, perguntamo-nos *se há e quais são* as semelhanças e particularidades relacionadas à revisão textual no referente tanto aos diferentes campos de atuação social, quanto aos anos escolares.

Revisão Textual na Base Nacional Comum Curricular

A revisão textual é abordada do 6º ao 9º ano, em todos os campos de atuação que integram os anos finais do Ensino Fundamental.

Quadro 2 - Revisão textual do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, produção de texto

Campos de atuação	Objetos de conhecimento	Habilidades
Campo jornalístico-midiático	Textualização	(EF69LP07) Produzir textos em diferentes gêneros, considerando sua adequação ao contexto produção e circulação – os enunciadores envolvidos, os objetivos, o gênero, o suporte, a circulação –, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística e/ou

		<p>semiótica apropriada a esse contexto, à construção da textualidade relacionada às propriedades textuais e do gênero), utilizando estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/ <i>redesign</i> e avaliação de textos, para, com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, corrigir e aprimorar as produções realizadas, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de concordância, ortografia, pontuação em textos e editando imagens, arquivos sonoros, fazendo cortes, acréscimos, ajustes, acrescentando/ alterando efeitos, ordenamentos etc.</p>
	<p>Revisão/edição de texto informativo e opinativo</p>	<p>(EF69LP08) Revisar/editar o texto produzido – notícia, reportagem, resenha, artigo de opinião, dentre outros –, tendo em vista sua adequação ao contexto de produção, a mídia em questão, características do gênero, aspectos relativos à textualidade, a relação entre as diferentes semioses, a formatação e uso adequado das ferramentas de edição (de texto, foto, áudio e vídeo, dependendo do caso) e adequação à norma culta.</p>
<p>Campo de atuação na vida pública</p>	<p>Textualização, revisão e edição</p>	<p>(EF69LP22) Produzir, revisar e editar textos reivindicatórios ou propositivos sobre problemas que afetam a vida escolar ou da comunidade, justificando pontos de vista, reivindicações e detalhando propostas (justificativa, objetivos, ações previstas etc.), levando em conta seu contexto de produção e as características dos gêneros em questão.</p>
<p>Campo das práticas de estudo e pesquisa</p>	<p>Consideração das condições de produção de textos de divulgação científica</p>	<p>(EF69LP35) Planejar textos de divulgação científica, a partir da elaboração de esquema que considere as pesquisas feitas anteriormente, de notas e sínteses de leituras ou de registros de experimentos ou de estudo de campo, produzir, revisar e editar textos voltados para a divulgação do conhecimento e de dados e resultados de pesquisas, tais como artigo de divulgação científica, artigo de opinião, reportagem científica, verbete de</p>

	Estratégias de escrita	enciclopédia, verbete de enciclopédia digital colaborativa, infográfico, relatório, relato de experimento científico, relato (multimidiático) de campo, tendo em vista seus contextos de produção, que podem envolver a disponibilização de informações e conhecimentos em circulação em um formato mais acessível para um público específico ou a divulgação de conhecimentos advindos de pesquisas bibliográficas, experimentos científicos e estudos de campo realizados.
	Estratégias de escrita: textualização, revisão e edição	(EF69LP36) Produzir, revisar e editar textos voltados para a divulgação do conhecimento e de dados e resultados de pesquisas, tais como artigos de divulgação científica, verbete de enciclopédia, infográfico, infográfico animado, <i>podcast</i> ou <i>vlog</i> científico, relato de experimento, relatório, relatório multimidiático de campo, dentre outros, considerando o contexto de produção e as regularidades dos gêneros em termos de suas construções composicionais e estilos.
Campo artístico-literário	Consideração das condições de produção Estratégias de produção: planejamento, textualização e revisão /edição	(EF69LP51) Engajar-se ativamente nos processos de planejamento, textualização, revisão /edição e reescrita, tendo em vista as restrições temáticas, composicionais e estilísticas dos textos pretendidos e as configurações da situação de produção – o leitor pretendido, o suporte, o contexto de circulação do texto, as finalidades etc. – e considerando a imaginação, a estesia e a verossimilhança próprias ao texto literário.

Fonte: Brasil (2018, p. 145-149, p. 155, p. 161; negritos do documento; vermelhos nossos).

No *campo jornalístico-midiático*, a revisão é abordada em dois objetos de conhecimento: 1) textualização; 2) revisão/edição de texto informativo e opinativo. Em textualização, o aluno produzirá gêneros diversos, considerando as estratégias de produção textual (planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/redesign e avaliação de textos). Chama atenção a expressão “avaliação de

textos”, pois os processos de revisão, reescrita e edição pressupõem um “avaliar” textual. Em termos de ordem, seria mais adequado: revisão, reescrita/redesign e edição (edição posterior a reescrita).

O segundo objeto de conhecimento nos remete, a princípio, aos limites entre os termos revisão e edição. Em *revisão/edição de texto informativo e opinativo*, pode-se notar que as duas palavras estão separadas entre si por uma barra. Em algumas situações, a Base Nacional Comum Curricular emprega a barra (F69LP08 e EF69LP51); em outros usa o conectivo “e” (EF69LP22, EF69LP35 e EF69LP36) ou, ainda, a vírgula (EF69LP07). Essa variação não evidencia a posição do documento relativa a um possível uso sinônimo dos termos revisão e edição. Entretanto, apesar de haver inter-relação entre esses processos, revisão e edição têm particularidades (Hayes; Flower, 1980).

O *campo de atuação na vida pública* aborda a produção textual, a revisão e a edição de textos reivindicatórios. O termo revisão está presente tanto no objeto de conhecimento, quanto na habilidade a ser desenvolvida pelo discente. No *campo das práticas de estudo e pesquisa*, a revisão textual está relacionada a duas habilidades. A partir dos objetos de conhecimento “Consideração das condições de produção de textos de divulgação científica” e “Estratégias de escrita”, a habilidade EF69LP35 prevê a revisão de artigos científicos, artigos de opinião, reportagens, verbetes de enciclopédia. A segunda habilidade, EF69LP36, retoma os principais aspectos da habilidade anterior, estando associada ao objeto de conhecimento “Estratégias de escrita: textualização, revisão e edição”. Destacamos o uso da conjunção “e”, preservando o específico dos processos de revisão e edição.

No *campo artístico-literário*, a habilidade EF69LP51 está associada a dois objetos de conhecimento: “Consideração das condições de produção” e “Estratégias de produção: planejamento, textualização e revisão/edição”. Nessa habilidade, requer-se que o aluno escreva e revise seus textos não somente em termos gramaticais, ortográficos, mas que considere o meio e o contexto em que o texto irá circular, as finalidades do tema, o leitor previsto

e, também, “a imaginação, a estesia e a verossimilhança próprias ao texto literário” (Brasil, 2018, p. 159).

A leitura do quadro 2 nos permite observar os objetos de conhecimento e as habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental em termos de revisão. Espera-se que consigam produzir textos em diferentes gêneros, bem como revisá-los considerando aspectos relacionados aos contextos de produção e circulação (enunciadores, gênero textual, suporte), modalidade linguística (oral, escrita), textualidade. Similar ao defendido pela literatura especializada (Coelho; Antunes, 2010; Menegassi, 2010, 2016), a Base Nacional Comum Curricular (2018) não restringe a revisão textual a verificações e correções ortográficas e gramaticais. Esse documento curricular também está em consonância com a literatura especializada (Monterani; Menegassi, 2013; Ruiz, 2013) ao enfatizar a importância do professor e demais colegas no processo de revisão.

Em sala de aula, como evidencia a habilidade EP69LP07, a revisão pode ser feita pelo aluno ou ele pode compartilhar seu texto tanto com o professor, quanto com seus colegas. O professor, de modo preciso, deve fornecer subsídios ao educando para que ele melhore as revisões, reescritas e edições de seu texto no referente à gramática, características composicionais e funções comunicativas dos gêneros textuais. Em termos de mediação docente, como ressalta Ruiz (2013, p. 80): a “atuação dialógica do professor é imprescindível para que o aluno perceba a natureza eminentemente inconclusa do objeto texto e, por outro lado, a tarefa de revisão é o que possibilita que este realize um trabalho de reflexão sobre o próprio dizer”. Revisar evidencia o caráter processual do produzir texto, ao mesmo tempo em que contribui para a aprendizagem e aprofundamento da escrita textual.

Revisão de Texto no 6º e 7º Anos do Ensino Fundamental

No 6º e 7º anos do Ensino Fundamental, a estratégia de revisão textual foi identificada apenas no *campo jornalístico-midiático* e no *campo das práticas de estudo e pesquisa*.

Quadro 3 - Revisão textual no 6º e 7º anos do Ensino Fundamental, produção de texto

Campos de atuação social	Objetos de conhecimento	Habilidades	
		6º ano do EF	7º ano do EF
Campo jornalístico-midiático	Produção e edição de textos publicitários	(EF67LP13) Produzir, revisar e editar textos publicitários, levando em conta o contexto de produção dado, explorando recursos multissemióticos, relacionando elementos verbais e visuais, utilizando adequadamente estratégias discursivas de persuasão e/ou convencimento e criando título ou <i>slogan</i> que façam o leitor motivar-se a interagir com o texto produzido e se sinta atraído pelo serviço, ideia ou produto em questão.	
Campo das práticas de estudo e pesquisa	Estratégias de escrita: textualização, revisão e edição	(EF67LP21) Divulgar resultados de pesquisas por meio de apresentações orais, painéis, artigos de divulgação científica, verbetes de enciclopédia, <i>podcasts</i> científicos etc. (EF67LP22) Produzir resumos, a partir das notas e/ou esquemas feitos, com o uso adequado de paráfrases e citações.	

Fonte: Brasil (2018, p. 145-147, negritos e itálico do documento; vermelhos nossos).

No *campo jornalístico-midiático*, produção, revisão e edição textuais estão relacionadas aos textos publicitários. Durante a revisão do texto, o aluno precisará observar se o contexto de produção foi considerado e se houve uso adequado dos recursos multissemióticos e das estratégias discursivas de persuasão. Nesse campo de atuação social, o termo revisão consta somente na habilidade a ser desenvolvida pelo aluno (EF67LP13). Em seu objeto de conhecimento, lê-se: “produção e edição de textos

publicitários”. Por que houve a omissão do termo “revisão”? Estaria a revisão pressuposta na produção, como se o produzir textos implicasse, necessariamente, um processo de revisão? Em geral, nós revisamos nossos textos à medida que o produzimos e, também, uma vez finalizado. Seria essa a compreensão da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018)? Ou, por outro lado, a revisão estaria inclusa no processo de edição?

No *campo das práticas de estudo e pesquisa*, o objeto de conhecimento “Estratégias de escrita: textualização, revisão e edição” está relacionado a duas habilidades. A primeira, EF67LP21, envolve o “divulgar resultados de pesquisas por meio de apresentações orais, painéis, artigos de divulgação científica, verbetes de enciclopédia, *podcasts* científicos etc.”; a segunda, EF67LP22, “produzir resumos, a partir das notas e/ou esquemas feitos, com o uso adequado de paráfrases e citações”. Como pode ser observado, nesse campo de atuação social, o termo revisão está apenas no objeto de conhecimento, permitindo-nos inferir que a “divulgação dos resultados de pesquisas” (EF67LP21) e a “produção de resumos” (EF67LP22) passarão por um processo de revisão que precisa considerar gênero textual.

Revisão de Texto no 8º e 9º Anos do Ensino Fundamental

Similar aos dois anos anteriores, no 8º e 9º anos do Ensino Fundamental, o termo revisão textual só consta no *campo jornalístico-midiático* e no *campo das práticas de estudo e pesquisa*:

Quadro 4 - Língua Portuguesa no 8º e 9º anos do Ensino Fundamental, produção de texto

Campos de atuação social	Objetos de conhecimento	Habilidades	
		8º ano do EF	9º ano do EF
Campo jornalístico-midiático	Estratégias de produção: planejamento, textualização,	(EF89LP11) Produzir, revisar e editar peças e campanhas publicitárias, envolvendo o uso articulado e complementar de diferentes peças publicitárias: cartaz, <i>banner</i> , <i>indoor</i> , folheto,	

	revisão , edição de textos publicitários	panfleto, anúncio de jornal/revista, para internet, <i>spot</i> , propaganda de rádio, TV, a partir da escolha da questão/problema/causa significativa para a escola e/ou a comunidade escolar, da definição do público-alvo, das peças que serão produzidas, das estratégias de persuasão e convencimento que serão utilizadas.
Campo das práticas de estudo e pesquisa	Estratégias de escrita: textualização, revisão e edição	(EF89LP25) Divulgar o resultado de pesquisas por meio de apresentações orais, verbetes de enciclopédias colaborativas, reportagens de divulgação científica, <i>vlogs</i> científicos, vídeos de diferentes tipos etc. (EF89LP26) Produzir resenhas, a partir das notas e/ou esquemas feitos, com o manejo adequado das vozes envolvidas (do resenhador, do autor da obra e, se for o caso, também dos autores citados na obra resenhada), por meio do uso de paráfrases, marcas do discurso reportado e citações.

Fonte: Brasil (2018, p. 179-185; negritos do documento; vermelhos nossos).

No *campo jornalístico-midiático*, a habilidade EF89LP11 requer que o aluno produza, revise e edite campanhas e diferentes peças publicitárias a partir de diferentes gêneros (cartaz, anúncio, propaganda de rádio), sendo preciso que selecione a temática, defina o público-alvo e as estratégias de persuasão.

O *campo das práticas de estudo e pesquisa* está relacionado à divulgação de pesquisas através de reportagens, vídeos, empregando as ferramentas disponíveis – como a internet (EF89LP25), além da produção de resenhas a partir da escrita de notas e/ou esquemas (habilidade EF89LP26).

(Des)semelhanças na Revisão Textual do 6º ao 9º Ano do Ensino Fundamental

Na Base Nacional Comum Curricular, a estratégia de revisão textual está presente do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental (Brasil, 2018). Nessa subseção, observaremos se há semelhanças e/ou particularidades referentes à relação entre revisão textual, campos de atuação social e anos escolares.

Quadro 5 - Revisão textual no campo jornalístico-midiático

Anos escolares	Objetos de conhecimento	Habilidades
6º ao 9º ano do Ensino Fundamental	Textualização	(EF69LP07) Produzir textos em diferentes gêneros, considerando sua adequação ao contexto produção e circulação – os enunciadores envolvidos, os objetivos, o gênero, o suporte, a circulação –, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística e/ou semiótica apropriada a esse contexto, à construção da textualidade relacionada às propriedades textuais e do gênero), utilizando estratégias de planejamento, elaboração, revisão , edição, reescrita/ <i>redesign</i> e avaliação de textos, para, com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, corrigir e aprimorar as produções realizadas, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de concordância, ortografia, pontuação em textos e editando imagens, arquivos sonoros, fazendo cortes, acréscimos, ajustes, acrescentando/alterando efeitos, ordenamentos etc.
	Revisão /edição de texto informativo e opinativo	(EF69LP08) Revisar /editar o texto produzido – notícia, reportagem, resenha, artigo de opinião, dentre outros –, tendo em vista sua adequação ao contexto de produção, a mídia em questão, características do gênero, aspectos relativos à textualidade, a relação entre as diferentes semioses, a formatação e uso adequado das

		ferramentas de edição (de texto, foto, áudio e vídeo, dependendo do caso) e adequação à norma culta.
6º e 7º anos do Ensino Fundamental	Produção e edição de textos publicitários	(EF67LP13) Produzir, revisar e editar textos publicitários, levando em conta o contexto de produção dado, explorando recursos multissemióticos, relacionando elementos verbais e visuais, utilizando adequadamente estratégias discursivas de persuasão e/ou convencimento e criando título ou <i>slogan</i> que façam o leitor motivar-se a interagir com o texto produzido e se sinta atraído pelo serviço, ideia ou produto em questão.
8º e 9º anos do Ensino Fundamental	Estratégias de produção: planejamento, textualização, revisão edição de textos publicitários	(EF89LP11) Produzir, revisar e editar peças e campanhas publicitárias, envolvendo o uso articulado e complementar de diferentes peças publicitárias: cartaz, <i>banner</i> , <i>indoor</i> , folheto, panfleto, anúncio de jornal/ revista, para internet, <i>spot</i> , propaganda de rádio, TV, a partir da escolha da questão/problema/causa significativa para a escola e/ou a comunidade escolar, da definição do público-alvo, das peças que serão produzidas, das estratégias de persuasão e convencimento que serão utilizadas.

Fonte: Brasil (2018, p.165-180, negritos do documento; vermelhos nossos).

Do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, o *campo jornalístico-midiático* enfatiza a revisão de textos informativos e opinativos (notícia, reportagem, artigo de opinião, habilidade EF69LP08). Considerando os 6º/7º e 8º/9º anos, os alunos estarão envolvidos no planejamento, textualização, revisão e edição de textos publicitários. No 6º e 7º anos, não há menção aos gêneros que serão produzidos; enfatiza-se apenas a necessidade de “produzir, revisar e editar textos publicitários, levando em conta o contexto de produção dado, explorando recursos multissemióticos [...], utilizando adequadamente estratégias discursivas de persuasão” (EF67LP13). No 8º e 9º anos, a habilidade EF89LP11 enfatiza que deve haver a produção de peça publicitária, propagandas de rádio

etc. mediante uso das estratégias de produção textual, como evidenciado em seu objeto de conhecimento. Ter-se-ia uma possível contradição, se relacionarmos o requerido do 6º ao 9º ano (textos informativos e opinativos) e o posto para esses anos escolares separadamente (6º/7º e 8º/9º, textos publicitários)? Talvez. Essa incerteza se deve a presença da habilidade EF69LP07 que, por ser demasiado ampla, abarca diferentes tipos e gêneros textuais.

Quadro 6 - Revisão textual no campo das práticas de estudo e pesquisa

Anos escolares	Objetos de conhecimento	Habilidades
6º ao 9º ano do Ensino Fundamental	Consideração das condições de produção de textos de divulgação científica	(EF69LP35) Planejar textos de divulgação científica, a partir da elaboração de esquema que considere as pesquisas feitas anteriormente, de notas e sínteses de leituras ou de registros de experimentos ou de estudo de campo, produzir, revisar e editar textos voltados para a divulgação do conhecimento e de dados e resultados de pesquisas, tais como artigo de divulgação científica, artigo de opinião, reportagem científica, verbete de enciclopédia, verbete de enciclopédia digital colaborativa, infográfico, relatório, relato de experimento científico, relato (multimidiático) de campo, tendo em vista seus contextos de produção, que podem envolver a disponibilização de informações e conhecimentos em circulação em um formato mais acessível para um público específico ou a divulgação de conhecimentos advindos de pesquisas bibliográficas, experimentos científicos e estudos de campo realizados.
	Estratégias de escrita: textualização, revisão e edição	(EF69LP36) Produzir, revisar e editar textos voltados para a divulgação do conhecimento e de dados e resultados de pesquisas, tais como artigos de divulgação científica, verbete de enciclopédia, infográfico, infográfico animado, <i>podcast</i> ou <i>vlog</i> científico, relato de experimento, relatório, relatório multimidiático de campo, dentre outros, considerando o contexto de produção

		e as regularidades dos gêneros em termos de suas construções composicionais e estilos.
6º e 7º anos do Ensino Fundamental	Estratégias de escrita: textualização, revisão e edição	(EF67LP21) Divulgar resultados de pesquisas por meio de apresentações orais, painéis, artigos de divulgação científica, verbetes de enciclopédia, <i>podcasts</i> científicos etc. (EF67LP22) Produzir resumos, a partir das notas e/ou esquemas feitos, com o uso adequado de paráfrases e citações.
8º e 9º anos do Ensino Fundamental	Estratégias de escrita: textualização, revisão e edição	(EF89LP25) Divulgar o resultado de pesquisas por meio de apresentações orais, verbetes de enciclopédias colaborativas, reportagens de divulgação científica, <i>vlogs</i> científicos, vídeos de diferentes tipos etc. (EF89LP26) Produzir resenhas, a partir das notas e/ou esquemas feitos, com o manejo adequado das vozes envolvidas (do resenhador, do autor da obra e, se for o caso, também dos autores citados na obra resenhada), por meio do uso de paráfrases, marcas do discurso reportado e citações.

Fonte: Brasil (2018, p.169-185, negritos do documento; vermelhos nossos).

O *campo das práticas de estudo e pesquisa* aborda o processo de produção, revisão e edição de gêneros textuais voltados à divulgação científica. Em todos os anos finais do Ensino Fundamental, evidencia-se do processo que constitui os estudos científicos (pesquisas, escrita de esquemas, notas e sínteses de leituras, registros de experimentos ou de estudo de campo) até sua divulgação sob a forma de “artigo de divulgação científica, artigo de opinião, reportagem científica, verbete de enciclopédia, verbete de enciclopédia digital colaborativa, infográfico, infográfico animado, podcast ou vlog científico, relatório, relato de experimento científico, relato (multimidiático) de campo” (habilidades EF69LP35 e EF69LP36). Nesse campo de atuação, o

objeto de conhecimento “Estratégias de escrita: textualização, revisão e edição” é mantido do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental.

Ao relacionarmos os anos escolares (6º/7º e 8º/9º anos), é possível observar a semelhança entre as quatro habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes. Nas habilidades EF67LP21 e EF89LP25, os alunos irão “divulgar os resultados de pesquisas por meio de apresentações orais, verbetes de enciclopédias, artigos e/ou reportagens de divulgação científica, *podcasts* e/ou *vlogs* científicos”. A maior diferença está entre as habilidades EF67LP22 e EF67LP26, pois essa última requer a escrita, revisão e edição de resenha, cuja complexidade é maior do que a requerida em resumo.

Na tabela abaixo, visualizemos a presença da revisão textual do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental.

Tabela 1 - Frequência da estratégia de revisão textual do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental

Anos escolares / Campos de atuação social	6º ao 9º ano (Quadro 2)		6º e 7º anos (Quadro 3)		8º e 9º anos (Quadro 4)		Total
	Objeto do conhecimento	Habilidades	Objeto do conhecimento	Habilidades	Objeto do conhecimento	Habilidades	
Campo jornalístico- midiático	1	2	---	1	1	1	6
Campo das práticas de estudo e pesquisa	1	2	1	---	1	---	5
Campo de atuação na vida pública	1	1	---	---	---	---	2
Campo artístico-literário	1	1	---	---	---	---	2
Total	4	6	1	1	2	1	15

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

A revisão textual integra todos os campos de atuação social que constituem os anos finais do Ensino Fundamental, com maior recorrência no *campo jornalístico-midiático* (6) e no *campo das práticas de estudo e pesquisa* (5) – o que pode estar associado aos gêneros que integram esses campos de atuação (artigo de divulgação científica, banner). Também foi possível observar aparente, e inapropriado, uso sinonímico dos termos revisão e edição em alguns objetos do conhecimento e habilidades.

Conclusão

A revisão faz parte do processo de produção textual. Essa estratégia da escrita integra a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) que, similar aos Parâmetros Curriculares (Brasil, 1998), possui o texto como unidade de ensino de Língua Portuguesa. A literatura especializada defende que a revisão textual avalie o texto em sua integralidade (características do gênero, público-alvo, aspectos relativos à ortografia, gramática), o que é feito pela Base Nacional Comum Curricular. Também há consonância entre o defendido pela literatura especializada e o modo como a Base Nacional propõe a revisão no referente a sua realização individual e/ou entre pares (aluno-aluno; professor-aluno).

Dada a estreita relação entre gênero e revisão (Coelho; Antunes, 2010; Monterani; Menegassi, 2013; Ruiz, 2013), há o complexificar mesmo do processo de revisão textual. Do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, ao analisarmos a estratégia de revisão na prática de linguagem *produção textual*, contabilizamos, em média, trinta gêneros (nota, esquema, resumo, resenha, notícia, artigo científico, artigo de opinião, relatório multimidiático de campo, relato de experimento científico, relato (multimidiático), reportagem, reportagem de divulgação científica, verbete de enciclopédia, verbete de enciclopédia colaborativa, verbete de enciclopédia digital colaborativa, infográfico, infográfico animado, *podcast* científico, *vlog* científico, apresentações orais, painéis, cartaz, *banner*, *indoor*, folheto, panfleto, anúncio de jornal/revista para internet, *spot*, propaganda de rádio, TV). Se, por um lado, é importante identificarmos a presença da estratégia de revisão textual na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), por outro lado preocupa-nos a quantidade de gêneros propostos para que os alunos leiam, produzam, revisem, editem. Essa preocupação já fora explicitada por Geraldini (2015).

Centrando-nos ainda na estratégia de revisão textual, esses resultados apontam a necessidade de investigar como os livros didáticos de Língua Portuguesa, versão do professor, têm incorporado o proposto pela Base Nacional Comum Curricular, dada a influência que ambos (Base Nacional e livros didáticos) exercem nos processos de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa. Em estudo futuro, portanto, buscaremos analisar *se e como* os livros didáticos dos anos finais do Ensino Fundamental abordam a relação entre diversidade textual e revisão: as atividades propostas para os alunos consideram as particularidades dos gêneros textuais? Quais orientações são dadas ao professor?

Referências

- ALMEIDA, M. de S. **Elaboração de projeto, TCC, dissertação e tese: uma abordagem simples, prática e objetiva**, Editora Atlas. 2019.
- ASSIS, L. R. S.; MOURA, R. M. de; FERNANDES, E. M. da F. O processo de (re)escrita do gênero artigo de opinião com estudantes do 9º ano de uma escola pública de Goiás. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 10, p. 1-20, e02121, 2021.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a Base. Ministério da Educação. 2018.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental. Língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Lei 9.394/1996.
- COELHO, S. M; ANTUNES, L. B. Revisão textual: para além da revisão linguística. **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 14, n. 26, p. 205-224, 1º sem. 2010.
- GERALDI, J. W. O ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17,

p. 381-396, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso: 24 ab. 2024

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5 ed. São Paulo. Atlas. 2010.

GRÉSILLON, A. **Elementos de Crítica Genética**: ler os manuscritos modernos. Tradução de Cristina de Campos Velho Birck, Letícia Cobalchini, Simone Nunes Reis e Vicent Leclerq. Revisão de Patrícia Chittoni Ramos Reuillard. Rio Grande do Sul: Editora da UFRGS, 2007.

HAYES, J. **A New Framework for understanding cognitions**. 1996.

HAYES, J. R.; FLOWER, L. S. Identifying the organization of writing process. *In*: GREGG, L. W.; STEINBERG, E. R. (éds). **Cognitive processes in writing**. 1980.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

MENEGASSI, R. J. *et al.* Revisão textual-interativa: aspectos teórico-metodológicos. Revisão textual-interativa: Aspectos. **Domínios de Linguagem**: Uberlândia, v. 10, n.3, jul./set. 2016.

MENEGASSI, R. J. O processo de produção textual. *In*: SANTOS, A. R.; GREGO, E. A.; GUIMARÃES, T. B. (org.). **A produção textual e o ensino**. Maringá, PR: Eduem, 2010.

MONTERANI, N. G.; MENEGASSI, R. J. Aspectos linguístico-discursivos na revisão textual-interativa. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, v. 2, n. 52, jul./dez. 2013.

MONTESSORI, M. **Educação para um novo mundo**. São Paulo: Comenius, 2013.

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

RUIZ, E. D. **Como corrigir redações na escola**. São Paulo: Contexto: 2013.

O Gênero Textual Autobiografia como Ferramenta de Construção Identitária: uma proposta didática para os anos finais

Maria Elaine Pereira Mourato
Jane Cristina Beltramini Berto
Maria de Fátima Silva dos Santos

Introdução

O processo de construção identitária é fundamental na formação de indivíduos conscientes de suas histórias, valores, crenças e capacidades. A identidade é construída a partir de uma série de elementos, como o contexto familiar, social, étnico, cultural, entre outros. Nesse sentido, é importante que os alunos se conheçam e compreendam a importância de suas histórias individuais. E, o gênero autobiografia surge como uma ferramenta pedagógica relevante nesse processo, permitindo que os estudantes reflitam sobre suas vidas, suas origens, experiências e objetivos. Conforme constata-se, no documento curricular, Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018), a manifestação de que:

[...] a afirmação de sua identidade em relação ao coletivo no qual se inserem resulta em formas mais ativas de se relacionarem com esse coletivo e com as normas que regem as relações entre as pessoas dentro e fora da escola, pelo reconhecimento de suas potencialidades e pelo acolhimento e pela valorização das diferenças. (Brasil, 2018, p. 58).

Por isso, devemos considerar que a infância e a adolescência de um sujeito é um momento cheio de descobertas e aprendizados necessários para sua construção e formação cidadã, que, diferente de como costumamos falar: “um dia será alguém”, já é. Como Rachel de Queiroz reflete na crônica “A menina que vai crescer”,

mesmo que nesse processo haja mudanças físicas, de estilo, de pensar, quando alguém nasce, já é e não precisa esperar “ser grande” para ser e ser percebido como é, pois desde quando nascemos já somos e precisamos apreciar esse processo.

No entanto, ser questionado e questionar sobre quem o outro é e conhecer sobre o outro, é uma tarefa habitual entre nossas crianças e adolescentes, diferente da frequência em que são questionadas sobre quem são e orientadas sobre conhecer a si mesmo. Nessa perspectiva, sob a temática “Identidade/Quem sou?” foi desenvolvida uma sequência didática sobre o gênero textual autobiografia, qual será discutido seus resultados, aqui, em que o olhar e o refletir sobre o eu e sobre nossa ânsia e hábito de querer saber sobre o outro, ao mesmo tempo em que dispensamos saber e direcionar nosso olhar sobre nós mesmos foram base no processo de execução da presente sequência didática.

As mudanças próprias dessa fase da vida implicam a compreensão do adolescente como sujeito em desenvolvimento, com singularidades e formações identitárias e culturais próprias, que demandam práticas escolares diferenciadas, capazes de contemplar suas necessidades e diferentes modos de inserção social. (Brasil, 2018, p. 60).

O objetivo dessa proposta de sequência didática foi proporcionar conhecimentos de mundo sobre construção identitária, partindo do eu ao outro, com leituras de textos biográficos e autobiográficos, à produção de reflexões sobre o eu e a escrita e reescrita de um texto autobiográfico que culminou em um livro “Coletânea de Autobiografias do 7º Ano” para o acervo de livros biográficos da biblioteca Zeneide Maia.

A presente Coletânea de Autobiografias foi desenvolvida durante a sequência didática “Identidade/Quem sou?” pela turma do 7º ano da Escola Municipal Fausto Pereira, localizada no interior de Pernambuco, no Sertão do Alto Pajeú, durante as aulas de apoio pedagógico de Língua Portuguesa sob orientação da Professora Elaine Pereira.

Em vista disso, para além de produções textuais de autobiografias, os alunos puderam expressar suas diferentes realidades, conquistas e sonhos, o que nos provocou risadas e encanto pela genuína expressão da vida de cada um, composta e depositada em cada produção.

Fundamentação Teórica

O contexto sala de aula de língua portuguesa é um contexto muitas vezes limitado ao ensino prescritivo de regras gramaticais em frases isoladas, mas, na contramão desse contexto, a necessidade de transformação do ensino de língua tem sido objeto de discussão de vários estudiosos (Koch e Elias, 2011; Antunes, 2005), uma vez que entendemos que a linguagem é dialógica, que “é concebida de um ponto de vista histórico, cultural e social que inclui, para efeito de compreensão e análise, a comunicação efetiva e os sujeitos e discursos nela envolvidos” (Brait; Melo, 2018, p. 65).

Sendo assim, o ensino de língua portuguesa isolado, pautado em prescrições de regras gramaticais e resolução de exercícios com frases isoladas, não dá conta de pensar a língua em um contexto social, situações reais de uso, diferente do ensino dialógico-interativo a partir dos gêneros discursivos, levando em consideração que “As esferas de uso da linguagem não são uma noção abstrata, mas uma referência direta aos enunciados concretos que se manifestam nos discursos.” (Machado, 2018, p. 156), por isso, é importante transformar os estudos de linguagem em conteúdos significativos para os alunos, priorizando a leitura e escrita seguida de reescrita, consistindo, o processo de reescrita, em um momento de interação com o texto e análise necessária para compreensão do sistema linguístico, como apontam Gasparotto e Menegassi (2020) acerca da escrita como trabalho:

Uma forma de tornar a prática de escrita como trabalho produtiva, no que diz respeito ao domínio de habilidades linguísticas, textuais e discursivas pelo aluno e sua identificação como autor e conhecedor

de seu dizer, é o enfoque na análise linguística em todo processo de escrita. A reescrita pode ser objeto de análise linguística, que pode levar a uma nova reescrita. Possati (2013) destaca que, numa concepção de escrita como trabalho, a produção textual, após sua primeira versão, já é constituída como objeto de análise linguística e que, ainda que o aluno não conheça a metalinguagem, é importante perceber os efeitos que se mobilizam de acordo com as revisões e reformulações realizadas em seu texto. (Gasparotto; Menegassi, 2020, p. 1436).

Tendo em consideração essas afirmações, o processo de escrita e reescrita proposto em sala de aula com o gênero autobiografia, conforme apresentamos, parte da concepção de ensino de língua de forma interativa e significativa. Uma vez que, assim como Antunes (2005) acredita que o estudo da língua portuguesa precisa de um novo “rumo”, tendo em vista “o processo de escrever” como um aliado em potencial e que escrever é uma “atividade de interação”, acreditamos e vimos que a prática de escrita em sala de aula precisa ser melhor abordada, de forma que incentive e faça com que o aluno se envolva com o processo. Pensando dessa forma, um dos nossos pilares para introduzir o momento de escrita das autobiografias em sala de aula foi criar um sentido para o momento, escrever uma coletânea de autobiografias para compor o acervo da biblioteca nova, na verdade, um espaço inédito na escola, assim, associando a escrita dos alunos para um público leitor, seus colegas, alunos da escola, e professores, em conformidade com o que diz Antunes (2005):

Escrever é, como falar, uma atividade de interação, de intercâmbio verbal. Por isso é que não tem sentido escrever quando não se está procurando agir com outro, trocar com alguém alguma informação, alguma ideia, dizer-lhe algo, sob algum pretexto. Não tem sentido o vazio de uma escrita sem destinatário, sem alguém do outro lado da linha, sem uma intenção particular. (Antunes, 2005, p. 28).

Assim como o que diz Koch e Elias (2011, p. 34, grifos das autoras) sobre o processo de produção da escrita: “Nessa concepção **interacional (dialógica) da língua**, tanto aquele que escreve como aquele para quem se escreve são vistos como **atores/construtores sociais, sujeitos ativos que - dialogicamente - se constroem e são construídos no texto**”. Como também, não podemos esquecer do papel colaborador do professor, que assume, no processo de revisão, o papel de mediação, indicando o que pode ser melhorado com sugestões e indagações sobre o sujeito autor para aprimorar sua escrita de forma coesa e coerente. Papel abordado e que se demonstrou de fundamental importância no processo de escrita das autobiografias, pois, como podemos notar nas produções iniciais dos alunos apresentadas na seção posterior, para além da revisão ortográfica, foi realizada uma abordagem colaborativa, indagando, sugerindo acrescentar informações interessantes sobre o aluno, que sozinho, ele não tinha a percepção de que era algo a ser considerado sobre o seu sujeito e que outras pessoas iriam gostar de ler sobre aquela informação. Sobre isso, Gasparotto e Menegassi (2020) refletem a partir da concepção processual de escrita discutida no Brasil por Geraldi:

O cerne dessa concepção processual, cunhada no Brasil por Geraldi como escrita oriunda de trabalho efetivo (GERALDI, [1984] 2011), é compreender a escrita como um acontecimento contínuo (TRUPPIANO, 2006), em que são relevantes todas as etapas de escrita, desde o planejamento até a última versão de reescrita, nas quais o professor atua como coautor, leitor, revisor, colaborador e o aluno é efetivamente reconhecido como sujeito autor de seu discurso. (Gasparotto; Menegassi, 2020, p. 1436).

Dessa forma, para

[...] mantermos uma coerência entre uma concepção de linguagem como interação e uma concepção de educação, esta nos conduz a uma mudança de atitude - enquanto professores - ante o aluno. Dele precisamos nos tornar interlocutores para, respeitando-lhe a palavra,

agirmos como reais parceiros: concordando, discordando, acrescentando, questionando, perguntando, etc. (Geraldi, 2011 [1984], p. 128).

Vale ressaltar, também, que o desenvolvimento da escrita está intrinsecamente ligado ao desenvolvimento da leitura, que a escola deve valorizar o aluno por meio da construção de um plano de ensino que explore sua compreensão do mundo e sua capacidade de se posicionar diante dele, trabalhando os elementos linguísticos e recursos expressivos presentes na língua de forma interativa e significativa em atividades contextualizadas, fugindo do que Antunes (2005) nomeou como “escrita falseada”, ou seja, uma escrita sem finalidade, sem remetente, sem valorização da autoria/sujeito, limitada a uma escrita apenas com uma finalidade escolar.

Por isso, uma vez que, é inegável que a escrita representa um obstáculo para a maioria dos alunos e há algumas dificuldades com as atividades de produção textual que ainda não foram ultrapassadas no contexto escolar, tornando-se um desafio tanto para os estudantes como para os professores. Assim, pensamos de forma positiva e baseada em estudos que apontam o melhor desempenho do ensino-aprendizagem de português associado à produção de textos, cuja proposta de aula executada e aqui apresentada, foi planejada com o objetivo de explorar o gênero autobiografia, de forma a desenvolver nos alunos habilidades de leitura, oralidade, compreensão do processo de produção textual desmistificando a concepção de que só escreve bem quem nasce com o “dom da escrita”. Esse mito da escrita pronta, sem revisão e sem reescrita, que amedronta e encerra a carreira como escritores de muitas crianças e jovens (ainda em fase de aprendizagem) e, por fim a análise linguística, constituindo-se, então, em uma abordagem dialógica de ensino de língua com a finalidade de promover a escrita e reescrita no contexto escolar de forma significativa e interativa.

Procedimento Metodológico

A proposta de aula aqui apresentada, consiste em uma sequência de aulas que têm como objetivo explorar o gênero autobiografia, desenvolvendo nos alunos habilidades de leitura, oralidade e produção textual, composta por seis momentos, cada um com objetivos específicos e atividades direcionadas à promoção da construção identitária do aluno, como segue:

Quadro 1- Planejamento da Proposta didática com gênero textual autobiografia

Módulo	Tempo	Eixos/Ações didáticas	Recursos
Aula introdutória	1h/a	Leitura Debate de ideias sobre o tema	Texto impresso- Poema Identidade de Pedro Bandeira
Apreciação do gênero	2h/a	Texto identidade (Pedro Bandeira), “Diário de Anne Frank”, Biografia de Santos Dumont, autobiografia de MalalaYousafzai.	Audiobook - “Diário de Anne Frank”; Textos impressos - Autobiografia MalalaYousafzai e biografia de Santos Dumont.
Exposição dos elementos composicionais	2h/a	Análise e compreensão dos gêneros textuais, biografia e autobiografia. Atividade de análise linguística: adjetivos e locuções adjetivas.	Textos impressos- Autobiografia de MalalaYousafzai e biografia de Santos Dumont. Ficha técnica (Figura 1). Autobiografia de Lázaro Ramos (Figura 2 e 3)
1ª escrita (versão1)	1h/a	Pesquisa de dados pessoas e produção textual inicial.	Ficha biográfica (Figura 4), produção escrita manuscrita e digitada (Figura 5, 7 e 9)
Orientação para revisão	2h/a	Orientação individual.	Retomada dos textos
2ª reescrita (versão final)	1h/a	Produção final.	Produção escrita digitada (Figura 6, 8 e 10)

Orientação final	2h/a	Orientação sobre a formatação do texto, seleção das fotos e layout.	Emprego de recursos - Canva. Diagramação.
Culminância	2h/a	Momento de entrega e apreciação dos livros, leitura e autógrafos dos autores.	Livros impressos.

Fonte: Planejamento das autoras (2022).

1º módulo

No primeiro momento, ocorreu uma aula introdutória onde a professora utilizou o poema “Identidade”, de Pedro Bandeira, para introduzir o tema principal da aula. Através de perguntas direcionadas, os alunos foram levados a refletir sobre o significado do título do poema, a relação do título com o poema, sobre o que o poema fala e como isso se relaciona com o conceito de identidade. Em seguida, a professora realizou uma dinâmica com o uso de espelhos, incentivando os alunos a se auto-observarem e a fazerem uma autodescrição, refletindo sobre suas características individuais, sua ancestralidade e contexto familiar.

Poema “Identidade” de Pedro Bandeira

Identidade

Às vezes nem eu mesmo
sei quem sou.
às vezes sou
"o meu queridinho",
às vezes sou
"moleque malcriado".
Para mim
tem vezes que eu sou rei,
herói voador,
caubói lutador,
jogador campeão.

às vezes sou pulga,
sou mosca também,
que voa e se esconde
de medo e vergonha.
Às vezes eu sou Hércules,
Sansão vencedor,
peito de aço
goleador!
Mas o que importa
o que pensam de mim?
Eu sou quem sou,
eu sou eu,
sou assim,
sou menino.

2º módulo

No segundo momento, ocorreu uma aula de apreciação do gênero textual autobiografia. A professora utilizou fotos de personalidades como Anne Frank, Malala e Santos Dumont, seguidas de perguntas para instigar a curiosidade e despertar o interesse dos alunos. Através da exploração dessas figuras históricas e da leitura/apreciação de trechos de suas biografias ou autobiografias, os estudantes foram convidados a refletir sobre a importância e significado desses gêneros literários, como, também, praticar a leitura semiótica e a escuta. Também foi apresentado o conceito de biografia e autobiografia, e os alunos foram convidados a ler trechos da autobiografia "Eu sou Malala" e da biografia de Santos Dumont, comparando as semelhanças e diferenças entre os textos através de uma ficha técnica (Figura 1) produzida pelo professor para esse momento.

Figura 1- Ficha técnica (proposta do professor)

FICHA TÉCNICA

ALUNO: _____

GÊNERO TEXTUAL: _____

ESFERA TEXTUAL: _____

TIPO TEXTUAL: _____

FUNÇÃO TEXTUAL: _____

LINGUAGEM EMPREGADA: _____

QUAL PESSOA É USADA NO TEXTO: _____

QUAL O TEMPO VERBAL: _____

OBSERVAÇÕES: _____

FICHA TÉCNICA

Gênero textual
Esfera textual
Tipo textual
Função textual
Linguagem empregada
Qual pessoa é usada no texto?
Qual o tempo verbal?
Observações:-----

Fonte: Acervo da primeira autora (2022).

Atividade Proposta

1- Pesquisa em sites de domínio público, sobre personalidades.

2- Discussão acerca da leitura, com destaque para os termos biografia e autobiografia.

Exemplos:

Malala Yousafzai¹

Disponível em: <http://www.estudoparamental.com.br/portugues/introducao-4/>. Acesso em 29 de março de 2021.

O livro *Eu Sou Malala – A História da Garota Que Defendeu a Educação e Foi Baleada pelo Talibã*, lançado em 2013, conta toda a história dessa jovem superpoderosa, que acredita que as palavras (e os livros) têm o poder de mudar o mundo.

Autobiografia - "Eu Sou Malala": leia um trecho da autobiografia da vencedora do Nobel da Paz

Eu nasci na pequena cidade de Mingora, no Paquistão, no dia 12 de julho de 1997. Aos 15 anos, ainda bem jovem fui baleada na cabeça pelo grupo rebelde talibã Tehrik-e-Niswan, que acredita que as mulheres, desde cedo, devem aprender a ser exímias donas de casa. Escola? Faculdade? Estudo? Ah! Nada disso é coisa de menina. Eu quase morri, mas suportei a dor e lutei pela vida.

Sempre pensei de forma diferente. Desde criança, me destacava por ser uma excelente e dedicada aluna. O tempo passou e o meu interesse de jovem pelo conhecimento só aumentou. Eu não reclamava de ser proibida de ir à aula.

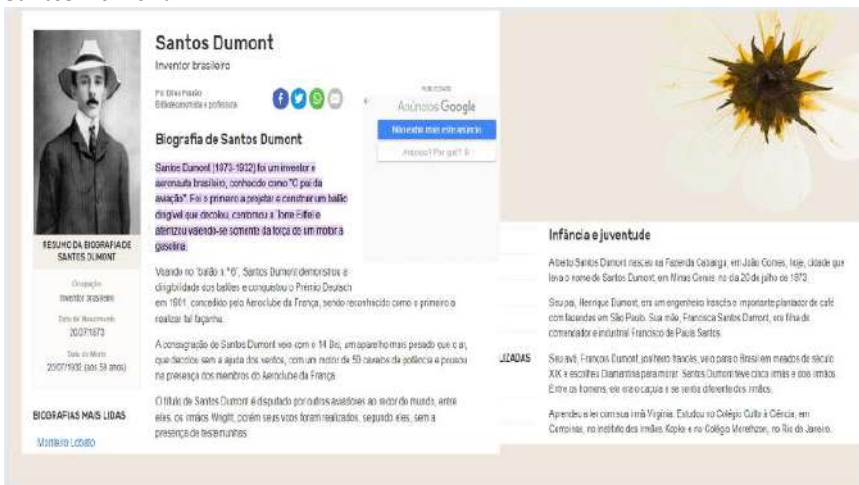
Apesar das constantes ameaças feitas pelos talibãs, que até hoje não admitem que garotas frequentem a escola, continuei com os estudos. Foi então que o pior aconteceu. No dia 9 de outubro de 2012, levei um tiro na cabeça assim que deixei o colégio. Mas engana-se quem pensa que isso me parou.

É claro que sofri. Eu tive medo. Muito medo! Pelo menos, de início. Depois, senti que precisava fazer ainda mais por mim e por minhas colegas paquistanesas, cujo maior crime é querer estudar.

Fonte: Google imagens (2022).

¹ Disponível em <<https://images.app.goo.gl/uYEnrsfxEFD63MRu7>>.

Santos Dumont



Santos Dumont
Inventor brasileiro

Para mais fotos: Estabelecimento e profissão

Biografia de Santos Dumont

Santos Dumont (1873-1902) foi um inventor e aeronauta brasileiro, conhecido como "O pai da aviação". Foi o primeiro a projetar e construir um balão dirigível que voou sozinho e levou a cabo a primeira tentativa de voar sozinho com um motor a gasolina.

Vindo do "barão" e "O", Santos Dumont demonstrou a dirigibilidade dos balões e conquistou o Prêmio Deutsch em 1891, concedido pelo Aeroclube da França, sendo reconhecido como o primeiro a realizar tal façanha.

A consagração de Santos Dumont veio com o 14 Bis, empalme humano preso que o ar, que desce sem a ajuda dos ventos, com um motor de 50 cavaleis de potência a pressão na presença dos membros do Aeroclube da França.

O título de Santos Dumont é disputado por outros aviações ao redor do mundo, entre eles, os irmãos Wright, porém seus voos foram realizados, segundo eles, sem a presença de aeroplanos.

Infância e juventude

Alberto Santos Dumont nasceu na Fazenda Cabugi, em Juiz de Fora, hoje, cidade que leva o nome de Santos Dumont, em Minas Gerais, no dia 20 de julho de 1873.

Sua mãe, Henriqueta Dumont, era um engenheiro brasileiro e importante produtor de café com fazendas em São Paulo. Sua mãe, Francisca Santos Dumont, era filha de comerciante e ministro francês de Paulo Santos.

LEIAS

Sua mãe, Francisca Dumont, sofreu traumas, veio para o Brasil em meados de século XIX e escolheu Diamantina para morar. Santos Dumont teve cinco irmãs e dois irmãos. Entre as irmãs, ele era o caçula e se sentia diferente dos irmãos.

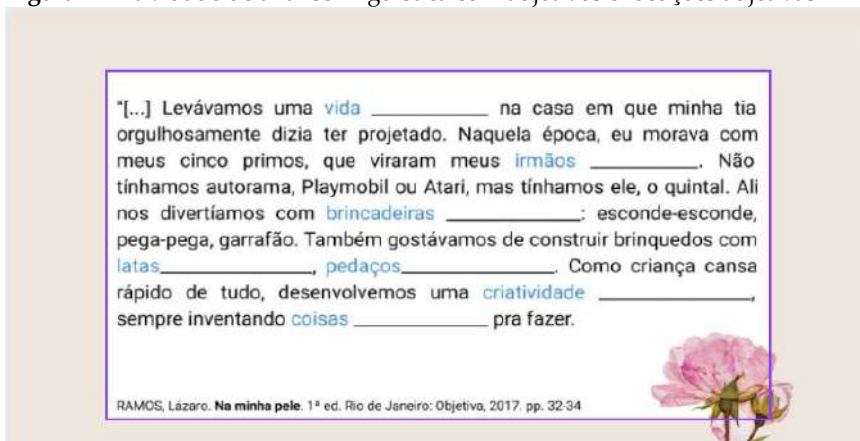
Aprendeu a ler com sua irmã Virginia. Estudou no Colégio Culto à Ciência, em Coimbra, no Instituto das Irmãs, Kaple e no Colégio Mineirão, no Rio de Janeiro.

Fonte: Site ebiografia (2022).

3ª módulo

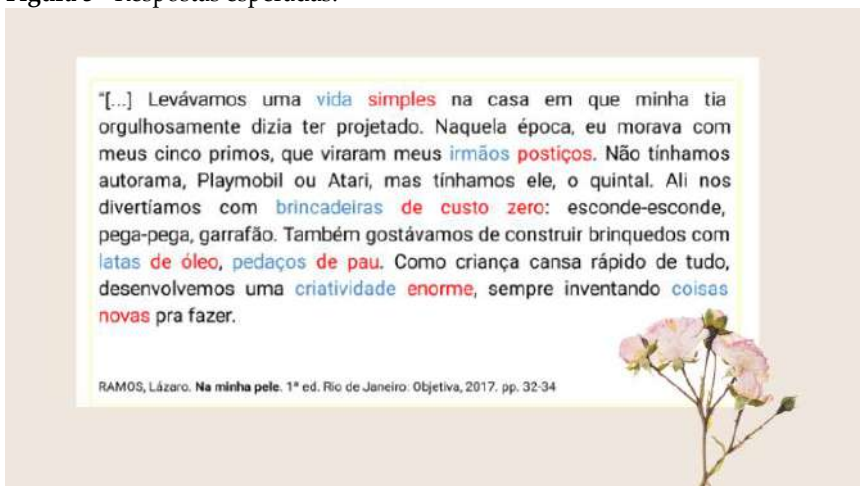
Já no terceiro momento, ocorreu uma aula de exposição dos elementos composicionais/estruturais do gênero autobiografia, A professora explorou a função social do gênero, retomando a experiência prévia dos alunos com as biografias, além de apresentar a estrutura composicional, temática e estilo das autobiografias. Foram discutidos os aspectos gramaticais que se fazem presentes nesse tipo de texto, como adjetivos e locuções adjetivas. Nesse momento, os alunos foram, então, convidados a realizar a leitura de uma autobiografia e responder questões de análise linguística (figura 2 e 3), as respostas foram obtidas pela prática da oralidade.

Figura 2 - Atividade de análise linguística com adjetivos e locuções adjetivas



Fonte: Dados organizados pela autora em trabalho em sala (2022).

Figura 3 - Respostas esperadas.



Fonte: Dados organizados pela primeira autora em trabalho em sala (2022).

4º módulo

No quarto momento, ocorreu a primeira escrita. A professora explicou sobre o processo de escrita, incluindo a primeira escrita, reescrita e escrita final. Os alunos foram orientados a utilizar os fatos, previamente colhidos, sobre suas próprias vidas a partir de

uma ficha biográfica produzida e entregue pela professora (Figura 4), para, portanto, produzirem sua autobiografia.

Figura 4 - Ficha biográfica (modelo elaborado pela professora)

The image shows a hand-drawn form titled "FICHA BIOGRÁFICA" with the following fields:

- NOME COMPLETO:
- NOMES DOS PAIS:
- DATA DE NASCIMENTO:
- ONDE NASCEU:
- ONDE RESIDE:
- ONDE MOROU:
- ONDE ESTUDOU/ESTUDA:
- O QUE GOSTA DE FAZER:
- O QUE NÃO GOSTA DE FAZER:
- METAS/OBJETIVOS QUE JÁ CONSEGUIU ALCANÇAR E FATOS INTERESSANTES DE SUA VIDA:

Ficha Autobiográfica

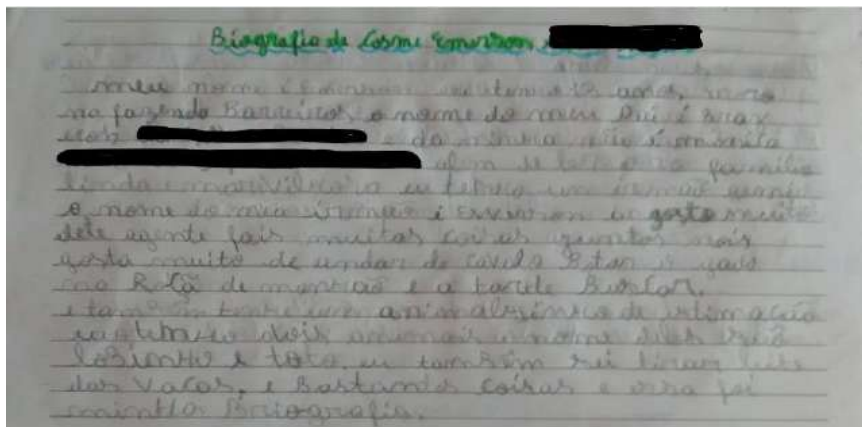
Nome completo:
Nomes dos pais:
Data de nascimento:
Onde nasceu:
Onde reside:
Onde morou:
Onde estudou/estuda:
O que gosta de fazer:
O que não gosta de fazer:
Metas/objetivos que conseguiu alcançar e fatos interessantes de sua vida:

Fonte: Acervo pessoal da autora (Pereira-Mourato, 2022).

5º módulo

No quinto momento, ocorreu a orientação, revisão textual e produção final. A professora realizou a leitura individualmente com os estudantes, revisou o texto e orientou pontos necessários para o desenvolvimento de uma produção coesa e coerente. Os alunos foram convidados a reescreverem o texto atendendo as indicações para, posteriormente produzirem a versão final de suas autobiografias com vistas a compor um livro físico para o acervo de biografias da biblioteca da escola, organizado pela professora. Observamos a Figura 5, reproduzida a seguir:

Figura 5 - Produção Textual da 1ª versão do aluno C. M.



Fonte: Acervo pessoal da autora (Pereira-Mourato, 2022).

Na sequência, apresentamos alguns resultados, na versão final, com destaque para a culminância do projeto.

Figura 6 - Versão final do texto do aluno C. M.

A photograph of a printed document titled 'Eu sou Cosme Emerson'. On the left is a portrait of a young boy with a blurred face. Below the photo is a table with personal information:

Ocupação	Estudante
Data de nascimento	28/04/2009
Idade	13 anos

On the right, the text is typed and structured into paragraphs:

Meu nome é Emerson, eu tenho 13 anos, moro na Fazenda Barreiros, o nome de meu pai é Bráz Eron da [redacted] e da minha mãe é Mônica [redacted].

Além de ter essa família linda e maravilhosa, eu tenho um irmão gêmeo, o nome do meu irmão é Ewerson, gosto muito dele e gente faz muitas coisas juntos, nós gostamos muito de andar de cavalo, botar o gado na roça de manhã e a tarde buscar.

Também tenho um animalzinho de estimação, eu tenho dois cachorros e o nome deles são Lobinho e Toté. Também sei tirar leite das vacas e bastante coisas.

Fonte: Acervo pessoal da autora (Pereira-Mourato, 2022).

Figura 7 - Produção textual da 1ª versão do aluno G. R.

Encaminhada

eu sou Gabriel Ramos [REDACTED] nasci em Serra talhada no dia 8 de dezembro 2009 sou filho de Edivânia Ramos [REDACTED] e de Anderson [REDACTED] e eu moro em cacimba velha tenho três irmãos chamado João Vitor, Marcos, Carlos Iago, com ele me divirta e faço bagunça. eu estudo na Fausto Pereira e estou no sétimo ano eu gosto de jogar no celular, não gosto quer as pessoas de poste de mim, pois isso me faz sentir mal. eu já consegui a ler e consegui medalha, 🏆 valioso pra, mim, porque eu consegui porque eu tenho que fazer prova para conseguir medalha e estudar 📖 muito. ❤️

19:12 ✓

Fonte: Acervo pessoal da autora (Pereira-Mourato, 2022).

Figura 8 - Produção textual final de G. R.

Eu sou Gabriel Ramos



Ocupação
Estudante

Data de nascimento
08/12/2009

Idade
12 anos

Eu sou Gabriel Ramos [REDACTED] nasci em Serra talhada no dia 8 de dezembro de 2009. Sou filho da Edivânia Ramos [REDACTED] e de Anderson [REDACTED].

Eu moro em Fazenda Cacimba Velha em Luanda, 4º distrito de Serra Talhada-PE, tenho três irmãos chamado João Vitor, Marcos e Carlos Iago, com eles me divirta e faço bagunça.

Eu estudo na Escola Municipal Fausto Pereira e estou no sétimo ano, eu gosto de jogar no celular, não gosto que as pessoas debochem de mim, pois isso me faz sentir mal. Eu já consegui ler e consegui medalha, 🏆 que foi valioso pra mim, eu consegui porque estudei 📖 muito ❤️ e fiz uma prova e fui muito bem nela.

Fonte: Fonte: Acervo pessoal da autora (Pereira-Mourato, 2022).

Figura 9 - Produção textual da 1ª versão do aluno J. I.

Encaminhada

eu sou Jose Italo [REDACTED] eu sou felho de Josefa [REDACTED] e de zimario [REDACTED] minha mãe e muita trabalhadora e meu pai trabalhava narosa eu moro na fazenda jardim e estudo na Escola Municipal Fausto Pereira meu pai mesenava andar de moto i nós Jogava bola e brincava comigo eu medir no

19:12 ✓

Fonte: Acervo pessoal da autora (Pereira-Mourato, 2022).

Figura 10 - Produção textual final de J. I.

Eu sou José Ítalo



Ocupação
Estudante

Data de nascimento
17/01/2010

Idade
12 anos

Eu sou José Ítalo [REDACTED].
nasci em 17 de janeiro de 2010, em Serra
Talhada. Sou filho de Josefa [REDACTED]
[REDACTED] e de Zimário [REDACTED].
[REDACTED] minha mãe é muito trabalhadora e
meu pai trabalhava na roça, eu moro na
Fazenda Jardim no distrito de Luanda e
estudo na Escola Municipal Fausto
Pereira.

Meu pai me ensinava andar de moto,
nós jogávamos bola e brincávamos
muito, me divertia muito com ele. Meu
pai me deu um cachorro e ele se tornou
um amigo para mim.

Eu gosto de jogar no celular e jogar
bola com meu primo quando ele vem
para casa dos meus avós, nós dois
jogamos no celular e brincamos de várias
coisas.

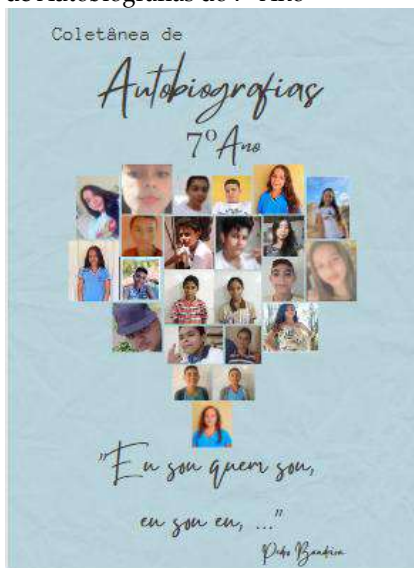
Meu sonho é ir um dia para o exército
brasileiro, e para isso eu tenho que
estudar e dar o meu melhor.

Fonte: Acervo pessoal da autora (Pereira-Mourato, 2022).

6º módulo

No sexto momento, ocorreu a culminância da proposta com a divulgação do gênero textual produzido pelos próprios alunos. A professora organizou um momento mais íntimo com a turma para apresentação do livro de autobiografias produzidas pelos alunos para apreciação das leituras de suas autobiografias e reflexão sobre o processo de produção. (Figuras 11 e 12).

Figura 11- Capa do Livro “Coletânea de Autobiografias do 7º Ano”



Fonte: Acervo pessoal da autora (Pereira-Mourato, 2022).

Figura 12 - Culminância



Fonte: Acervo pessoal da autora (Pereira-Mourato, 2022).

Para além do contexto da sala de aula no interior do espaço escolar, no dia 21 de setembro de 2022, a sequência didática “Identidade/Quem sou?”, também foi apresentada em um simpósio temático na XII Semana de Letras da UAST (XII SELUAST), evento de extensão organizado pela Universidade Federal Rural de Pernambuco - Unidade Acadêmica de Serra Talhada, com o seguinte título: “Eu sou quem sou: uma abordagem de língua portuguesa entre autobiografias e conhecimento linguístico”.

A professora inscreveu o trabalho, com o resumo e apresentou sua comunicação tendo como ouvintes os alunos-escritores, com a explanação dos resultados alcançados pelos alunos-autores durante cada etapa da sequência didática (Figura 13). O relato seguiu com a afirmação dos participantes que demonstraram em posição de atenção e afirmação de cada passo da apresentação, fruto de uma vivência em que eles participaram ativamente. Por

fim, seguiu-se o convite para a escrita deste relato em livro pelas professoras coordenadoras do Simpósio.

Figura 13 - Participação dos alunos-autores da coletânea de autobiografias como ouvintes na XII SELUAST -Simpósio 02, sob a coordenação de Jane C. B Berto e Maria de Fatima Santos Silva, na UAST-UFRPE, em Serra Talhada-PE.



Fonte: Acervo pessoal da autora (Pereira-Mourato, 2022).

A participação dos alunos na apresentação dos resultados da sequência didática no simpósio temático na XII SELUAST, prática vivenciada por eles em sala de aula, foi descrita oralmente e após em um texto, em formato de relato de experiência, solicitado pela professora:

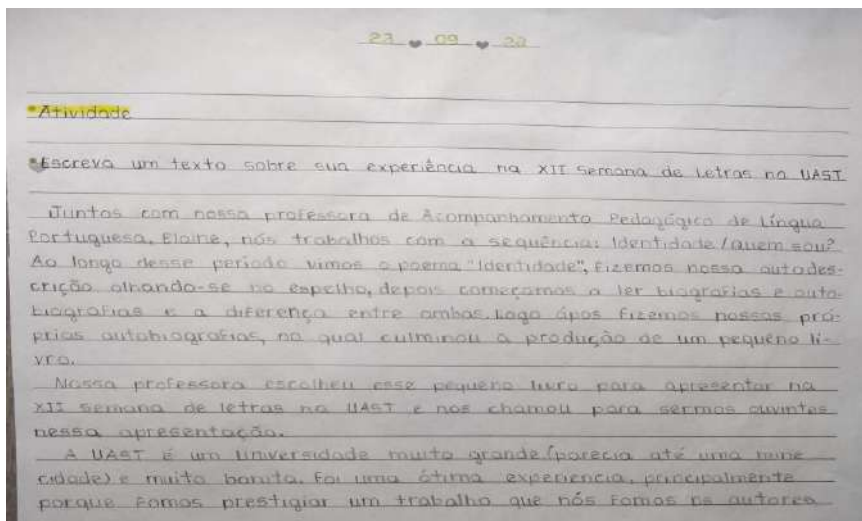
Aluno X- “uma apresentação encantadora”;

Aluno Y- “a apresentação [...] sobre toda trajetória em sala de aula, com todo o ciclo de produção sobre as autobiografias do 7º ano, ou seja, minha sala. Foi emocionante viver tudo aquilo em um lugar bem bonito.”;

Aluno Z - “Foi uma ótima experiência, principalmente porque fomos prestigiar um trabalho que nós fomos autores.”

Com base nessas afirmações, apresentamos outros relatos escritos por eles sobre a experiência de participar de um evento científico em uma universidade, exemplificado na Figura 14.

Figura 14 - Relato de experiência produzido por uma aluna do 7º ano



Fonte: Acervo pessoal da autora (Pereira-Mourato, 2022).

Portanto, ao entendermos o texto como parte de um ensino de língua dialógico-interativo, formado a partir de um processo de vários níveis, no qual o falante sempre escreve para um público alvo, percebemos que para transformar o contexto da sala de aula de língua portuguesa é preciso uma abordagem de valorização das identidades dos sujeitos autores. Nesse sentido, a partir do processo de escrita e reescrita dentro de um contexto dotado de sentido para eles, eleva-se sua capacidade de produção e amplia-se sua capacidade de metacognição sobre os elementos textuais linguísticos e discursivos durante as atividades de produção escrita, assim como, a consideração do texto como um evento comunicativo capaz de produzir significados para o leitor.

Conclusão

Ponderamos que a partir da abordagem de escrita e reescrita das autobiografias, podemos destacar a importância do processo de construção identitária na formação dos indivíduos. Assim como,

a identidade é formada por uma série de elementos, o contexto familiar, social, étnico e cultural é fundamental que os alunos se conheçam e compreendam a importância de suas histórias individuais.

A organização deste trabalho contou com a participação ativa e responsiva dos alunos em interação com a professora. O projeto de dizer coadunou-se aos objetivos da escrita como trabalho e as etapas de revisão e de reescrita foram respeitadas, a contar pelo desempenho dos alunos quanto ao tema e gênero propostos. Nesse sentido, destacamos que a atividade de escrita corrobora para o desenvolvimento de habilidades de escrita dos alunos e contribuem para a sua autonomia, pois estes sentiram-se motivados a produzir seus textos.

O gênero autobiografia apareceu como uma ferramenta pedagógica relevante nesse processo, permitindo que os estudantes refletissem sobre suas vidas, suas origens, experiências e objetivos. Assim, durante a sequência didática “Identidade/Quem sou?”, os alunos tiveram a oportunidade de explorar o gênero, através de leituras de textos biográficos e autobiográficos, e com a produção de suas próprias reflexões e autobiografias.

Com isso, a sequência didática “Identidade/Quem sou?” mostrou-se eficaz no desenvolvimento da construção identitária dos alunos, estimulando o conhecimento de si mesmos e a valorização de suas histórias e experiências e, também, como uma abordagem metodológica transformadora em um contexto de ensino de língua portuguesa, respeitados os módulos e os tempos de aprendizagem dos alunos.

Destacamos que a experiência propiciada aos alunos autores e conseqüentemente sua inserção em um espaço acadêmico como sujeitos de pesquisa tornou-se de fato uma experiência ímpar a acompanhá-los por toda sua vida. Eis a riqueza da educação, propiciar experiências vivas, felizes e profundas em saberes diversos.

Referências

- ANTUNES, I. **Lutar com palavras: coesão e coerência**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 23-39.
- BANDEIRA, P. **Cavalcando o arco-íris**. 4. Ed. São Paulo: Moderna, 2009.
- BRAIT, B; MELO, R. Enunciado/enunciado concreto/enunciação. *In*: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. 5. ed., 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018, p. 61-78.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular-BNCC**. Brasília: MEC, 2018.
- DRUMOND, S. H. **Planejamento e Projeto Identidade**. Disponível em: <<https://simonehelendrumond.blogspot.com/2012/08/planejamento-e-projeto-identidade.html?m=1>> Acesso em 10 mar. 2022.
- FRAZÃO, D. Santos Dumont. **Ebiografia**. Disponível em: <https://www.ebiografia.com/santos_dumont/> acesso em 12 jan. 2024.
- GASPAROTTO, D. M; MENEGASSI, R. J. **Abordagens práticas de revisão textual dialógica no ensino médio**. Campinas: Trab. Ling. Aplic., 2020, n(59.2): 1432-1454.
- GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula** 5. ed. São Paulo: Ática, 2011.
- KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2011, p. 32-52.
- MACHADO, I. Gêneros discursivos. *In*: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. 5. ed., 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018, p. 151-156.
- MALALA. Imagem da autobiografia: **Eu sou Malala**. Google imagens. Disponível em: <<https://images.app.goo.gl/uYEnrsfxEFD63MRu7>> acesso em 12 jan. 2024.
- PERNAMBUCO. **Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa – Ensino Fundamental e Médio**. 2013.

QUEIROZ, R. de. **A menina que vai crescer**. Rio de Janeiro: Record, 1993.

RAMOS, L. **Na minha pele**. 1. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2017, p. 32-34.

Produção e Publicação de Histórias em Quadrinhos: uma experiência vivenciada por alunos do 9º ano da cidade de Carpina-PE

Eronildo da Silva Biondinni
Jonathas de Paula Chaguri

Introdução

Neste capítulo o que procuramos descrever é um panorama geral de uma intervenção didático-pedagógica que resultou na publicação de uma coletânea que reúne 20 (vinte) Histórias em Quadrinhos (HQs) escritas por 20 (vinte) alunos do 9º ano do ensino fundamental. Os resultados e discussões reunidas neste espaço enunciativo é fruto da dissertação de mestrado em Educação desenvolvida pelo primeiro autor do capítulo. A pesquisa foi desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado e Doutorado Profissional), na Universidade de Pernambuco, *Campus* Mata Norte (UPE), sob supervisão do segundo autor.

O processo interventivo ocorreu na Escola de Referência em Ensino Fundamental e Médio Deputado João Teobaldo de Azevedo, chamada de EREFEM-JTA, localizada no município de Carpina, na Zona da Mata Norte de Pernambuco. A cidade de Carpina, portanto, está situada aproximadamente a 58 km da capital pernambucana. A região apresenta destaques na economia agrícola com o cultivo da cana de açúcar, banana, inhame e produtos hortifrutí. Além disso, há presença econômica da indústria do turismo e da prestação de serviços nesta região.

A Zona da Mata Norte (região que está situada a cidade de Carpina) abrange uma área territorial de 8.404,5 km², correspondendo a 8,55% do território estadual, sendo composta por 17 (dezessete) municípios: Aliança; Buenos Aires; Camutanga;

Carpina; Condado; Ferreiros; Goiana; Itambé; Itaquitinga; Lagoa do Carro; Macaparana; Nazaré da Mata; Paudalho; São Vicente Ferrer; Timbaúba; Tracunhaém e Vicência.

Como fundamentação teórica, o processo interventivo apoiou-se nos estudos do Círculo de Bakhtin (Bakhtin, 1997; Bakhtin/Volochínov, 2006) acerca do trabalho com o gênero discursivo História em Quadrinhos (HQs) e no dispositivo metodológico acerca da sequência didática desenvolvido pelos pesquisadores de Genebra (Dolz; Noverraz e Schneuwly, 2004) a partir da proposta de adaptação, orientada por Costa-Hübes (2009; 2011), que consiste na inserção de um módulo de reconhecimento do gênero antes da etapa de produção inicial em atividades e exercícios da sequência didática. Já o aspecto metodológico guiou-se por uma pesquisa-ação (Engel, 2000; Tripp, 2005; Thiollent, 2009) de cunho qualitativo (Gil, 2008). O instrumento de coleta de dados foi por meio de 24 (vinte e quatro) aulas de Língua Portuguesa que se enquadrou por meio de uma sequência didática elaborada pelo primeiro autor deste capítulo e um diário de bordo.

Queremos destacar que, para o processo interventivo, a sequência didática passou a ser chamada de Caderno de Atividades Didático-Pedagógico (Biondinni; Chaguri, 2024a; 2024b) por se tratar de um produto social criado para intervenção didático-pedagógica. Este Caderno, então, é composto por duas versões. A primeira destina-se aos professores de Língua Portuguesa porque contém respostas das atividades e orientações metodológicas. A segunda está direcionada aos alunos com as atividades sobre as HQs. Os Cadernos de Atividades Didático-Pedagógica (versão do professor e do aluno) estão publicados e disponíveis para aquisição no *site* da Agbook¹.

A análise de dados foi de cunho qualitativo, partindo dos elementos constitutivos sobre a HQ a partir do Círculo de Bakhtin (Bakhtin, 1997) e do dispositivo metodológico da sequência

¹ A versão do professor está disponível em: <<https://abre.ai/jJdi>>. Já a versão do aluno está disponível em: <<https://abre.ai/jJdl>>.

didática que nos serviu para organizar o trabalho com a HQ nas 24 (vinte e quatro) aulas de Língua Portuguesa do processo interventivo. Na seção, a seguir, passamos, então, descrever como foi o processo de produção e publicação das HQs, bem como o lançamento da coletânea de HQs escrita pelos alunos do 9º ano do ensino fundamental.

Encaminhamento do Processo de Produção das HQs

O processo interventivo iniciou no dia 09 de março de 2023 e encerrou no dia 27 de junho de 2023, organizado por 24 (vinte e quatro) aulas. Cada encontro era composto por 02 (duas) aulas geminadas. A duração de cada aula foi de 50 (cinquenta) minutos. Cada aluno recebeu o Caderno de Atividades Didático-Pedagógico (Biondinni; Chaguri, 2024b) para realizarem todas as atividades propostas. A diagramação com o processo de revisão e reescrita das HQs dos alunos ocorreu entre os dias 03 de julho de 2023 a 07 de julho de 2023, contabilizando, portanto, 06 (seis) aulas.

Para atingir este propósito final, os alunos retomaram as versões de suas HQs que elaboraram ao longo das aulas. Nesta reta final, alguns alunos apresentaram dificuldades na elaboração do enredo, pois, constatamos que esta dificuldade surgiu em função da falta de sistematização da escrita. Em outras palavras, apresentavam os elementos que constitui o enredo verbalmente, mas, não conseguiam materializar na escrita. Decorrente a este contexto, o primeiro autor do capítulo realizou a escuta individualizada de cada aluno que apresentou esta dificuldade, ajudando-os na elaboração desta etapa.

Neste processo de revisão e reescrita do processo final das HQs, os alunos pediram permissão ao primeiro autor para desenvolverem esta atividade na biblioteca escolar, argumentando que, naquele espaço, haveria melhor conforto para o desenvolvimento da produção final. Diante disso, os alunos foram conduzidos até a biblioteca escolar para realização da revisão e reescrita das HQs.

Enquanto os alunos desenvolviam a atividade de revisão e reescrita das HQs, o professor² buscava alguma forma de editar profissionalmente as HQs dos alunos. Contudo, o alto custo que teria com serviços de design gráfico e impressão, tornava-se inviável, uma vez que as editoras só fazem este tipo de trabalho quando há HQs nacionalmente ou internacionalmente envolvidas no processo de editoração com uma tiragem expressiva. Não foi o caso deste relato que estamos apresentando aos leitores.

Então, realizando uma busca na *internet*, descobrimos a ferramenta *Pixton*³. Trata-se de uma ferramenta *online* que possibilita a profissionalização das HQs. Com esta descoberta, o professor iniciou o estudo desta ferramenta para ensinar a utilização deste aplicativo aos alunos para que eles pudessem realizar a diagramação de suas próprias HQs, tornando-as com um padrão de editoração profissional. Após finalizarmos o processo de revisão e reescrita das HQs com os alunos, o pesquisador apresentou para todos, a ferramenta *Pixton*, explorando os diversos recursos para realizar o início da diagramação das HQs.

Nesta aula, por meio da ferramenta *Pixton*, o professor apresentou aos alunos a arte da criação de HQs, destacando os principais recursos oferecidos pela ferramenta para construção e montagem deste tipo de texto. Para isso, destacamos as seguintes ações: a) criação de personagens com seus possíveis movimentos dentro da cena; b) montagem das cenas e sua organização; c) importação de imagens de fora do *Pixton*; d) posição dos tipos de balões de fala; e) tipos de expressões faciais; f) inserção de onomatopeias e g) expressões faciais dos personagens. Em seguida, o professor encorajou os alunos analisarem cada elemento de suas

² Toda vez que usarmos o termo “professor”, referimo-nos ao primeiro autor do capítulo.

³ Esta ferramenta pode ser encontrada como indicação no livro organizado por Nascimento (2019, p. 18) e demais colaboradores. O livro teve a supervisão editorial da Prof.^a Dr.^a Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva, podendo ser realizado o *download* gratuitamente na página da editora Parábola em: <<https://www.parabolaeditorial.com.br/Custom.asp?IDLoja=34487&arq=ebook.htm>>.

próprias HQs, considerando como eles poderiam fazer uso dos recursos disponíveis na ferramenta *Pixton* para aprimorarem a narrativa, visando a comunicação com o leitor.

Na próxima seção deste capítulo, abordamos o processo de diagramação das HQs produzidas pelos alunos.

Diagramação das HQs com a Ferramenta *Pixton*

A ferramenta *Pixton* está disponível para uso em aparelhos celulares com sistema operacional *Android*, *iOS* e *site* na internet disponível em: <www.pixton.com>. Esta ferramenta possui uma versão gratuita. Contudo, é limitada a utilização de algumas ferramentas. Por isso, optamos por realizar a assinatura, para que os alunos tivessem contato com todas as ferramentas oferecidas pela ferramenta. O custo da assinatura foi custeado com recursos próprios do professor.

O momento da execução da diagramação com os alunos foi um momento de apreensão, pois a escola onde ocorreu o processo interventivo, não dispunha de um laboratório de informática para que pudessemos acompanhar e orientar os alunos na diagramação e uso da ferramenta *Pixton*. Desse modo, o professor teve como alternativa levá-los novamente para a biblioteca da escola, pois lá havia um computador conectado à *internet*. O professor ofereceu seu aparelho *tablet* para um aluno. Para os demais, sugeriu que usassem seus aparelhos *smartphones*, mas os alunos não tinham *internet* para operacionalizá-los. Dessa maneira, o professor realizou o processo de roteamento de seus dados móveis para que pudessem, então, realizar a diagramação das HQs com o maior número de alunos conectados por seus aparelhos celulares.

Durante a realização da diagramação, a vice-gestora da escola chegou à biblioteca. Ficou impressionada com a dinâmica. Sensibilizada com a precária situação de uso de aparelhos conectados à *internet*, a vice-gestora resolveu, então, solicitar, sob empréstimo, os aparelhos de *notebooks* dos demais professores da escola para que os alunos pudessem realizar a diagramação das HQs.

Ao tomar conhecimento do trabalho dos alunos, a vice-gestora da escola toma a iniciativa de reestruturar a infraestrutura escolar, alocando um espaço para montagem de um laboratório de informática com o intuito de subsidiar as próximas práticas pedagógicas que exigem equipamentos de tecnologia e informática, além de fortalecer o contato com o letramento digital⁴ para os alunos.

Atualmente, o espaço conta com os seguintes equipamentos: 06 (seis) equipamentos conectados à rede mundial de computadores; 01(uma) caixa de som amplificada; (um) projetor multimídia; (uma) tela para projeção; (uma) estante em aço; 01 (um) quadro de giz de fundo escuro; 01 (uma) porta de entrada e saída; 12 (doze) lâmpadas fluorescentes; 01 (um) roteador *wi-fi* de alto desempenho; 07 (sete) mesas para computadores; 01 (uma) bancada e 28 (vinte e oito) cadeiras. Cabe ressaltar que o servidor de informática da escola encontra-se alocado neste espaço. A Foto 1 exibe a infraestrutura do atual laboratório de informática, devido ao trabalho realizado com o processo interventivo da pesquisa.

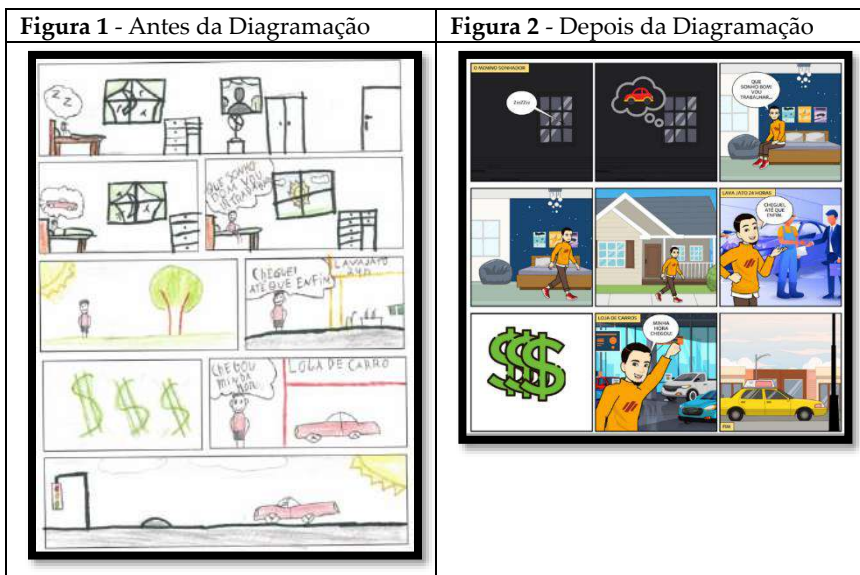
⁴ Sugerimos a consulta aos estudos de Rojo e Moura (2012); Rojo (2007; 2013); Freitas e Rodrigues (2022); Ribeiro e Coscarelli (2023) para discussão sobre o letramento digital.

Foto 1 - Laboratório de Informática



Fonte: Acervo pessoal do primeiro autor (2023).

Por conseguinte, a seguir, apresentamos uma HQ dos alunos contendo antes e depois da diagramação realizada pela ferramenta *Pixton*. As figuras 1 e 2 exibem estes resultados.



Fonte: Acervo pessoal do primeiro autor (2023).

Nesta HQ, encontramos o uso da entonação valorativa expressa nos balões de fala. Neste caso, o autor dessa HQ colocou dentro do balão de fala, a ilustração de um automóvel, traduzindo o desejo, de um dia, possuí-lo. Na diagramação realizada pelo aluno, conforme ilustra a Figura 2, evidenciamos o êxito dele transpor, para a ferramenta *Pixton*, sua perspectiva, mantendo-se fiel as características composicionais de sua HQ. Durante a execução da diagramação, o aluno sentiu dificuldade ao diagramá-la, pois as cenas exigiam um cenário que não estava entre as disponíveis na plataforma. Assim, foi necessário ajuda do professor no processo de importação de imagens da *Google* Imagens.

As imagens importadas encontram-se no quadro das cenas 06, 07 e 08 respectivamente. O curioso é que o aluno não renunciou ao cifrão que reporta o valor do dinheiro, pois ele poderia simplesmente ter trocado por imagens de cédulas de dinheiro. Ao ser questionado sobre a possibilidade da troca, o aluno relatou que se houvesse a troca, ele não estaria seguindo sua ideia original, uma vez que acredita que o cifrão, em cena isolada e aumentada, denota maiores condições financeiras, riqueza e/ou fortuna. Por outro

lado, vale destacar que a escolha do quadro da cena 06 foi para ilustrar o espaço físico de seu trabalho. Já o quadro da cena 08 mostra a loja de automóveis para registrar o momento da aquisição do veículo.

Ao terminarmos o trabalho de diagramação com os alunos, observamos que eles puderam vivenciar todo o panorama que envolve a HQ, além de experimentar, por meio de suas próprias narrativas, todo o processo composicional que vai desde a criação do enredo, passando pela elaboração dos personagens, chegando na utilização dos aspectos enunciativos⁵ na elaboração da linguagem na HQ.

Na próxima seção deste capítulo, relatamos como aconteceu o momento da culminância vivido pelos participantes na escola.

Divulgação dos Produtos Sociais do Processo Interventivo

O momento de culminância (lançamento) contou não somente com a coletânea contendo as HQs elaboradas pelos alunos ao longo do processo interventivo, mas também com os Cadernos de Atividades Didático-Pedagógico organizados e elaborados pelos autores desse capítulo para realização da intervenção didático-pedagógica. Portanto, para este momento de culminância vivido na escola, contamos com o lançamento dos seguintes produtos sociais:

- **Coletânea com Histórias em Quadrinhos: produções dos alunos do 9º ano** (Biondinni; Chaguri, 2024c);
- **Produção de Histórias em Quadrinhos na Formação dos Estudantes (versão do professor)** (Biondinni; Chaguri, 2024b);
- **Produção de Histórias em Quadrinhos na Formação dos Estudantes (versão do aluno)** (Biondinni; Chaguri, 2024a).

A Foto 3 ilustra estes produtos sociais, resultantes do processo interventivo. Estes produtos encontram-se disponíveis para

⁵ Referimo-nos ao estudo da interjeição, adjetivos, grau do substantivo, metáforas visuais, variação linguística (regional, social e estilística).

aquisição no *site* da *Agbook*⁶ e/ou por meio do *QR code* ao lado da imagem abaixo.

Foto 3 - Produtos sociais como resultado da intervenção didático-pedagógica



Fonte: Acervo pessoal do primeiro autor (2023).



Os produtos sociais supracitados foram divulgados como resultado do processo interventivo em uma festividade solene intitulada **Culminância dos Produtos Socais: resultado de um processo interventivo**. Este evento ocorreu na unidade escolar no dia 13 de setembro de 2023 para divulgação dos resultados da intervenção didático-pedagógica. Na ocasião, a Equipe Gestora enviou um convite para todos os pais e/ou responsáveis dos alunos, às autoridades locais, à Gerência Regional de Educação da Mata Norte e para União Carpinense de Escritores e Artistas-UCEA de Carpina, estado de Pernambuco. Este evento foi sediado na escola com início a partir das 8h da manhã. Na próxima seção deste

⁶ Todos estes materiais estão disponíveis em <<https://abre.ai/jJeN>>.

capítulo, apresentamos como ocorreu o evento de culminância dos produtos sociais.

O Dia do Evento

No dia do evento, a escola amanheceu em festa e, ao mesmo tempo, com um cenário de ansiedade, pois os alunos das outras turmas ficaram surpresos com a organização e a dinâmica escolar preparada para este dia. Para aqueles que visitaram as redes sociais da escola, depararam-se com o convite no formato vídeo, preparado por 02 (dois) alunos, socializado com todos.

Às 7h30 da manhã, todos os alunos dirigiram-se para suas salas. Às 8h, os pais e/ou responsáveis começaram a chegar na escola. Na sequência, fez-se presente o escritor e presidente da União Carpinense de Escritores e Artistas-UCEA, o Sr. Anaximadro de Moura Salgado, a escritora carpinense Alcione Angelina Melo e o representante da Gerência Regional de Educação-GRE da Mata Norte do estado de Pernambuco, o professor Everson Nunes. Minutos antes de iniciarmos o evento, solicitamos que os presentes se dirigissem até o espaço da Biblioteca, pois foi servido um café da manhã.

Após o café da manhã, iniciamos o evento. Foram convidados para compor a mesa de abertura, o presidente da UCEA, o Sr. Anaximadro Salgado, a escritora carpinense Alcione Angelina, o representante da GRE, Prof. Everson Nunes, a Prof.^a de Apoio Célia Ramos, a diretora escolar, Prof.^a Ivelise Severina, a vice-gestora Michelini Gusmão, representando os professores, o pesquisador e o aluno Joás Abinadabe Serqueira representando os estudantes. A Foto 4 registra a mesa de autoridades.

Foto 4 - Mesa de Autoridades



Fonte: Acervo pessoal do primeiro autor (2023).

Na ocasião, o presidente da UCEA, Sr. Anaximadro Salgado destacou o trabalho que a escola tem desenvolvido para promover a escrita dos alunos.

[...] Fico maravilhado ao ver que a escola está cumprindo seu papel, de formar cidadãos críticos. Ao mesmo tempo, saber que nossos filhos estão nas mãos de profissionais que sabem fazer educação, incentivando a produção da escrita, por meio dos diversos gêneros que estão presentes e circulam em sociedade (Excerto do depoimento de Anaximadro Salgado, registrado no diário de bordo do professor, 2023).

A professora de Apoio da Escola, Célia Ramos enfatiza a importância do trabalho desenvolvido pelo pesquisador na escola.

[...] Estamos em uma escola às margens da sociedade local, numa comunidade de extrema vulnerabilidade social, esquecida pelo Governo do Estado e até mesmo pela Gerência Regional de Ensino, por não acreditar em nossos estudantes. Mas, hoje, diante de todas as dificuldades que enfrentamos, com o auxílio de nosso corpo docente, em especial, do pesquisador, os holofotes educacionais se

voltam para nós, pois mostramos para todos aqueles que desacreditavam, que temos força e vontade de transformar, impactar de forma positiva a realidade dos estudantes e/ou daqueles que dependem de nós como educadores (Excerto do depoimento de Célia Ramos, registrado no diário de bordo do professor, 2023).

Por conseguinte, o representante da Gerência Regional de Educação, Prof. Everson Nunes, destaca a imponência do trabalho desenvolvido pela escola.

[...] Quando recebemos o convite para esta culminância, pensávamos que se tratava de algo mais corriqueiro das atividades pedagógicas diárias que acontecem na escola. E, ao chegar, percebi que estava diante de uma produção esplendorosa desenvolvida pelos alunos com o apoio do professor, que prova que esta escola tem muito potencial. Bem como havia discutido a pouco com o pesquisador, um trabalho formidável como este, não pode ficar apenas nesta comunidade escolar, mas sim, transcender novos horizontes e impactar a vida de outros estudantes (Excerto do depoimento de Everson Nunes, registrado no diário de bordo do professor, 2023).

Dando continuidade aos discursos das autoridades que compõe a mesa do evento, foi a vez de discursar um dos alunos participantes da pesquisa e representando da turma, Joás Abinadabe Serqueira⁷. Na ocasião, Joás relata a superação que vivenciaram para realização das HQs.

[...] O professor sempre se dispôs a nos ajudar e a criar nossas próprias HQs, pois sempre acreditou que podíamos criar algo, bastava acreditar em nós mesmos e se errássemos recomeçássemos. As aulas, apesar de serem um pouco difíceis no início, com o passar do tempo, foram se tornando bem divertidas. As temáticas e tudo que nós estudamos foram temas bem interessantes que realmente gostei de ter estudado, algo único e impressionante (Excerto Joás

⁷ Foi criado um pseudônimo para manter o anonimato de identidade do aluno.

Abinadabe Serqueira, registrado no diário de bordo do professor, 2023).

O depoimento de Joás emocionou todos os presentes, principalmente, o professor, pois rememorou o momento quando conversava com alguns colegas de trabalho, no qual o aconselharam a escolher outra escola para aplicar o processo interventivo porque os estudantes não conseguiriam desenvolver as atividades que seriam propostas, tampouco teriam capacidade para produzir uma HQ. Isto posto, diante deste argumento, o professor escolheu acreditar no potencial dos alunos e realizar a intervenção didático-pedagógica no espaço escolar supracitado ao longo desta pesquisa.

Após os depoimentos da mesa de autoridades, o pesquisador foi convidado para discorrer sobre o processo interventivo ao público presente. Para isso, enfatizou como as aulas ocorreram e o que os alunos apreenderam ao longo de cada aula. Na sequência, mostrou as HQs elaboradas pelos alunos antes e depois da diagramação por intermédio da ferramenta *Pixton*. A Foto 5 registra o momento de interação do pesquisador com o público presente no evento.

Foto 5 - Exposição do Professor



Fonte: Acervo pessoal do primeiro autor (2023).

Este evento teve um significado tanto para a comunidade escolar quanto para a comunidade civil. Para a comunidade escolar, representou um momento de celebração e reconhecimento dos estudos dos alunos, bem como uma oportunidade de promover a interação com o fortalecimento dos laços dentro da escola. Para a comunidade civil, o evento teve o potencial de abrir as portas da escola para a sociedade, mostrando a função social da escola que é garantir o aprendizado a todo o cidadão.

Diante disso, a escola enfatiza seu papel na formação de cidadãos e no progresso da comunidade, fortalecendo os laços de colaboração entre a escola e a comunidade, enfatizando que a educação é um esforço coletivo que beneficia a sociedade como um todo. Na próxima seção deste capítulo, apresentamos a exposição dos trabalhos com as outras turmas da escola.

Socialização com Outras Turmas

Para este momento, organizamos 03 (três) mesas (duas redondas e uma retangular), de forma centralizada, no qual expusemos os produtos sociais (coletânea de HQs dos alunos, o caderno de atividades didático-pedagógico [versão do professor e do aluno]) e inúmeras cópias avulsas das HQs escritas pelos alunos. Dispomos esta exposição neste formato para que os outros alunos da escola pudessem ter acesso de forma confortável as produções e/ou realizar troca entre eles, após a leitura. A Foto 6 mostra o espaço da biblioteca organizado para exposição dos trabalhos.

Foto 6 - Organização do Espaço para Socialização



Fonte: Acervo pessoal do primeiro autor (2023).

Com o ambiente organizado, iniciamos a recepção dos alunos das outras turmas. O tempo de permanência de cada turma na biblioteca foi de 30 (trinta) minutos. Essa organização de tempo foi necessária para que cada turma pudesse comparecer na biblioteca da escola, uma por vez, lendo as HQs escritas pelos alunos do 9º ano. Compareceram na exposição dos trabalhos, as turmas do 7º e

8º ano do ensino fundamental e as turmas do 1º, 2º e 3º ano do ensino médio. Após o momento de socialização com os alunos, realizamos o encerramento do evento. Em seguida, promovemos uma sessão de fotos com os presentes no dia do evento de lançamento da coletânea de HQ e dos Cadernos de Atividades Didático-Pedagógico.

Conclusão

Em linhas gerais, no decorrer deste capítulo, apresentamos o processo interventivo que resultou na publicação de uma coletânea que reúne 20 (vinte) HQs escritas por 20 (vinte) alunos do 9º ano do ensino fundamental da Escola de Referência em Ensino Fundamental e Médio Deputado João Teobaldo de Azevedo (EREFEM-JTA), no município de Carpina, estado de Pernambuco. Para ocasião, como resultado final, a intervenção didático-pedagógica resultou em três ações. A primeira é o desenvolvimento da prática social dos alunos. A segunda, o fortalecimento das práticas discursivas (oralidade, leitura e escrita) e a terceira, o estudo das HQs para reconhecimento das questões políticos, econômicas e sociais no mundo.

O processo interventivo impactou consideravelmente a vida dos alunos, transformando suas realidades de vida, bem como a da comunidade escolar. Exploramos as atividades sequenciadas que exigia dos alunos uma autonomia crítica para solucionar as questões propostas, moldando, assim, a produção das HQs. Por fim, neste capítulo, apresentamos todo o processo interventivo e o resultado que esta intervenção gerou na comunidade local. Em outras palavras, apresentamos como foi possível propor que os alunos vivenciassem a experiência de serem protagonista de suas produções textuais (neste caso a HQs) para além do muro da escola.

Referências

- BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BIONDINNI, E. S.; CHAGURI, J. P. **A Produção de História em Quadrinho na Formação dos Estudantes (versão do professor)**. Lagoa do Carro: Ed. dos Autores, 2024a.
- BIONDINNI, E. S.; CHAGURI, J. P. **A Produção de História em Quadrinho na Formação dos Estudantes (versão do aluno)**. Lagoa do Carro: Ed. dos Autores, 2024b.
- BIONDINNI, E. S.; CHAGURI, J. P. (Orgs.). **Coletânea com Histórias em Quadrinhos: produções dos(as) alunos(as) do 9º ano**. Nazaré da Mata: Ed. dos Autores, 2024c.
- COSTA-HÜBES, T. C. Reflexões Linguísticas sobre Metodologia e Prática de Ensino em Língua Portuguesa. **Confluência**, Rio de Janeiro, v. 1, nº. 35, p. 129-146, 2009.
- COSTA-HÜBES, T. C. Por uma Concepção Sociointeracionista da Linguagem: orientações para o ensino da Língua Portuguesa. **Línguas & Letras**, Cascavel, v.--, nº. especial XIX CELLIP, 2011.
- ENGEL, G. I. Pesquisa-Ação. **Educar**, Curitiba, v.--, n. 16, p.181-191, 2000.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez & Autores Associados, 2009.
- TRIPP, D. Pesquisa-Ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, 2005.

Chat GPT como Recurso Paradidático no Ensino de Linguagens: uma proposta para o ensino médio

Cícero Kleandro Bezerra da Silva
Stephany Wictória Marinho Nunes

Introdução

Considerando esta a era da tecnologia, observar os fenômenos de inovação na perspectiva educativa pode trazer inúmeros benefícios a cada passo que avança, seja nas inteligências artificiais, seja na utilização de ferramentas de pesquisa. Entretanto, quanto ao manejo dessas ferramentas pelo alunado, existe uma grande dúvida ao que indica a promoção de aparelhos (referindo-se àqueles que se baseiam na condição de inteligência artificial, como o próprio Chat GPT) em sala de aula e a formação dos professores. Uma parte dos estudiosos do caso, porém, apresentam uma possibilidade de utilização de tais meios que não seja concentrada em apenas uma parcela da sala de aula, e sim, preparada para apoio aos profissionais da educação.

Sendo descoberta nos anos 1950 e dado seus primeiros passos no meio educacional por volta dos anos 1970 (Boulay, 2023), a inteligência artificial não é uma descoberta desta década. Prematuramente, as máquinas possuíam um sistema que imitava sinais já codificados e os reproduzia, atingindo um maior patamar através da influência da neurociência em seu desenvolvimento, podendo agora ir além da simples decodificação e passando a experimentar um processo inspirado no funcionamento do cérebro humano. Combinado a esse processo de avanço, a IA vem de forma contínua voltando seu olhar para a educação, com diversas patentes que buscam desde auxiliar nos resultados de pesquisa dos discentes à melhora da conduta do professor em sala de aula:

Seguiram-se modelos de interface baseadas em estimulação cerebral profunda, e alguns resultados dessa interdisciplinaridade já chegaram às aplicações educacionais por meio de aparatos que recebem e emitem sinais ao cérebro para manter a atenção do aluno nas aulas. (Vicari, 2021, p. 75).

Para além de espaços unicamente voltados para a experiência educacional, a inteligência artificial consegue expandir-se aos mais diversos contextos no espaço virtual que também podem ser reaproveitados no contexto escolar. A facilidade da criação de novas imagens pode, por exemplo, seguir *scripts* definidos pelo usuário (aqui representando o professor e/ou o aluno), onde numa aula específica a IA pode ilustrar as principais obras de movimentos literários, ajudando na sintetização da aprendizagem de forma imersiva e visual. É nesse contexto que a plataforma Chat GPT é utilizada na proposta aqui desenvolvida, percebendo nela uma ferramenta semelhante aos *chats* comumente encontrados em redes sociais (habituais da vida do aluno), em que responde a comandos, *prompts*, em formato de texto em uma linguagem direta, e que também já é aproveitada em experimentações em que analisam sua laboração em práxis no ambiente de sala (tal como F. P. Sant'Ana et. al, 2023).

Deve-se considerar, porém, que a utilização da IA pode traduzir-se em riscos em quaisquer dos âmbitos em que ela seja aplicada. Casos como *AI hallucinations* (definidas por erros cometidos por ferramentas como o Chat GPT, onde comandos – por vezes mal estruturados – causam certa desconexão da resposta exigida), coleta de dados e questões éticas, ambos discutidos por Boulay (2023), e desestímulo do raciocínio autônomo têm sido importantes tópicos em debates acerca dos avanços tecnológicos.

Contudo, apoiando-se no que indica a Base Nacional Comum Curricular (2018), é previsto que o alunado possa estar preparado para o surgimento dessas novas tecnologias, podendo ingressar nos mais diversos postos que serão futuramente inseridos no

mercado de trabalho e que também apresentarão essas dificuldades.

Ainda sobre o currículo, o documento também propõe o relacionamento entre as áreas de inovação tecnológica e os campos de ensino aprendizagem da Língua Portuguesa – na reflexão da linguagem no círculo da vida social e pessoal do educando, por exemplo. Sobre a Língua Estrangeira, sendo a Língua Inglesa exigida pelos currículos a partir do sexto ano do Ensino Fundamental, aponta de forma enfática a validação da absorção dos multiletramentos no mundo digital para a apreensão do porte social e cultural na aprendizagem de uma nova língua.

Desta forma, o presente artigo prevê uma análise bibliográfica acerca do que se tem apresentado sobre os parâmetros que permeiam o uso da inteligência artificial na educação, além das possibilidades de facilitação que o seu uso proporciona e a reflexão sobre suas fragilidades. Mais adiante, após a sintetização dos estudos apresentados, propõe-se uma utilização que tem como objetivo o aproveitamento dos avanços tecnológicos por parte, não só do corpo discente, mas do professorado, vendo na utilização adequada de recursos de IA um grande passo para o avanço e democratização do ensino. Assim, prevê transformar a demonização do emprego de inovações no campo educacional em facilitação nos aspectos de ensino aprendizagem.

A Linguística Aplicada e Uso de IA no Ensino de LE

Inicialmente, faz-se crucial a percepção de que a internet trouxe consigo uma nova forma de linguagem e comunicação para a sociedade. Ao ser transformada em um veículo multifuncional – considerando que a vida *online* informa, entretém e socializa os seus usuários cotidianamente –, a internet é inevitavelmente parte da cultura e, conseqüentemente, da educação, mesmo em suas formas indiretas. Desta forma, há um constante consumo de textos em suas mais diversas formas sendo distribuídos e interligados entre si, como analisado pela definição de hipertexto deferida por Xavier (2003):

Hipertextos são dispositivos digitais multimodais e semiolingüísticos (dotados de elementos verbais, imagéticos e sonoros) on-line, isto é, páginas eletrônicas que estão indexadas à Internet, interligadas e que possuem um domínio URL ou endereço eletrônico, na World Wide Web. (Xavier, 2003, p. 285).

Embora expresso mesmo antes que o uso das IA fosse um grande fenômeno de discussão entre estudiosos, tais apontamentos podem ser ligados a contextos atuais de forma efetiva, compreendendo que, além da transferência de informações ocorridas através do acesso aos hipertextos, hoje há na utilização de ferramentas como o Chat GPT uma concentração de intertextualidade de informações em seu formato, nem sempre dispendo de um diálogo coeso entre os comandos, assim, como no caso dos *hiperlinks*, dependem de melhor captação para obter melhores resultados. Posteriormente, ainda sobre a mesma relação, deve-se também considerar que as multifuncionalidades contidas entre as páginas *online*, a infinita coleção de *hiperlinks* e as possibilidades sociocomunicativas de fácil acesso podem comprometer a concentração do usuário (Xavier, 2003), desta forma, considerar o uso de inteligência artificial evidencia a necessidade de um cuidado especial dos utilizadores, principalmente se seu uso for usado para fins educativos.

Para além disso, existem considerações acerca da perspectiva da linguística aplicada que devem ser elencadas para a discussão da utilização de ferramentas de IA para o ensino de línguas. E por que seria de interesse da LA a formulação de textos emitidos pelas IA? Bem, linguística aplicada se encaixaria justamente nas interações.

[...]a LA se interessa por problemas de uso de Linguagem (em L₁, L₂ ou LE) dentro ou fora do contexto escolar, vejo seu foco de ação como sendo a interação face-a-face (conversação) ou ouvido-a-ouvido (conversação telefônica) e a interação à distância mediada pelo texto. Estes dois tipos de interação em sua abrangência incluem o ensino de línguas. (Cavalcanti, 1986, p. 8).

Em outras palavras, a autora defende que essa área da linguística objetiva a sua atividade na comunicação em todas as suas formas. No caso da IA, esta relação estaria entre a interação entre o ser humano e o computador através do envio — quando dos *prompts*, que são enviados pelo usuário à máquina e quando da máquina, que entrega os resultados de pesquisa — e recepção de textos — como a plataforma recebe e interpreta os *prompts* e como o ser humano recebe e interpreta os seus resultados —, onde essa troca resulta na obtenção de dados entre os dois mediadores.

Atrelados a tais fatores, existe a dúvida sobre qual o papel da LA na ação da linguagem dos tempos atuais, onde existe a comunicação através de textos cibernéticos. Em um de seus textos, Kumaravadivelu (2006, p.146) conclui que: “Nenhuma disciplina acadêmica nas ciências sociais e nas humanidades deixa de ser afetada pelos processos e discursos da globalização”, em suma, as evoluções tecnológicas estão diretamente ligadas às conexões globais, resultando em processos de maior socialização entre indivíduos de todas as partes do mundo e que, conseqüentemente, podem ser afetadas pelo discurso dominante, reforçando ideais preconceituosos. A exemplo de casos como esse, pode-se analisar a seguinte denúncia:

Figura 1 - Racismo na IA

Cultura

'O que essa tecnologia está fazendo com a história?': artistas negras apontam viés racista em inteligência artificial

Empresas de tecnologia reconhecem que algoritmos podem perpetuar a discriminação racial e precisam de melhorias

Por Zachary Small, do New York Times — Nova York
09/07/2023 03h30 - Atualizado



Fonte: O Globo (2023).

A matéria jornalística acima explicita como algumas respostas da IA (referenciando principalmente as ferramentas de criação de imagens) apresentam casos de racismo, onde a plataforma, que tem seu algoritmo alimentado pela reunião de dados recebidos, acaba por reproduzir a visão da cultura dominante nos seus resultados. Mesmo que o artigo citado refira-se às ilustrações geradas por inteligência artificial, a atenção dos usuários na geração de textos também deve ser direcionada para responsabilidade na interpretação de suas apurações, principalmente quando aplicados na sala de aula.

Deve-se observar que a identidade do sujeito — enquanto crença, discurso e experiência (Barcelos, 2004) — é fundamental para aprendizagem enquanto LM ou LE e, atrelada à identidade do aprendiz, existe a sua compreensão de condição material, considerando que as relações de poder também podem interferir na linguagem (Cavalcanti, 1986). Portanto, deve-se refletir sobre os resultados obtidos pela inteligência artificial quanto à bagagem cultural carregada pelo seu usuário para que o ensino seja efetivo a partir dessas relações. Por exemplo, não é de capacidade da IA oferecer naturalmente aspectos regionalistas que são importantes para aprendizagem de línguas sem especificação dos comandos, mesmo assim, como visto nas alegações supracitadas, ela pode apresentar apurações que reforcem estereótipos sobre eles. Por isso, ainda sobre a linguística aplicada, podemos defini-la pela função de: “aplicação de princípios, técnicas e resultados das investigações teóricas sobre as línguas para a solução de problemas educacionais e sócio-culturais.” (Almeida Filho, 1991, p.04) Assim, podemos dizer que tais estudos da linguística, além de observarem o fenômeno da linguagem e comunicação, evidenciam os impactos dele em ambientes como a escola e a sociedade.

É inegável que esse seja um problema discutível para LA, sendo ele imposto ao contexto educacional ou não. Isto significa que, seja na análise dos *prompts* e dos textos produzidos pelo Chat GPT na forma individual do usuário, seja na pontualidade de suas respostas enquanto propósito educacional, não deixando de focar

na experiência da linguagem em todas as situações listadas, a linguística aplicada deve permear entre elas. Quando analisados os pontos aos quais se referem ao ensino de línguas, principalmente na aprendizagem de uma língua estrangeira, existem questões a serem discutidas: estaria na IA como acesso paradidático no ensino de línguas um prolongamento de perspectivas da classe dominante? Mas esta não é uma problemática que também se apresenta na metodologia tradicional?

De certo, vista as evidências apresentadas anteriormente, a inteligência artificial pode perpetuar estereótipos, tendo em vista a forma como sua base de dados é alimentada (apresentada em tópicos seguintes deste artigo). Assim, ao considerar ferramentas como o Chat GPT para auxiliar a aprendizagem em um outro idioma poderá reforçar preconceitos que podem se apresentar na definição ou tradução de termos, além da geração de frases e diálogos que são comumente utilizados para fins educacionais. Porém, evitar as evoluções tecnológicas — tais como as de inteligência artificial — não exclui a possibilidade de perpetuação de hábitos coloniais e nem mesmo trazem a garantia de que um ensino mediado pelo docente mudaria essas condições, sabendo que nas escolas e nos livros didáticos a metodologia tradicional é feita dominante. Contudo, com a presença de um professor ativo, principalmente ao considerar o estudante secundarista, há a probabilidade de oferta de uma ensinagem crítica, sendo este termo assim definido por Tagata (2017).

Criticidade, aqui, significa assumir a responsabilidade por nossas leituras e reconhecer nosso papel na construção dos saberes e dos sentidos que atribuímos aos textos, nunca naturais, mas necessariamente fabricados, e relativos a um contexto específico. (Tagata, 2017, p. 390).

Portanto, na percepção de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, seja na metodologia didática utilizada cotidianamente em uma sala de aula do Ensino Médio através do

livros didáticos e/ou metodologia ativa, seja na utilização da tecnologia como um recurso de acessibilidade paradidática, a visão crítica deve estar sempre presente entre aluno e professor de LE. Neste último caso, o qual é apresentado como assunto principal do corrente trabalho, resta-se pensar em como habilitá-lo para que apresente um ensino efetivo pela visão da LA, tomando consciência das dificuldades citadas anteriormente. Além disso, é uma proposta de método imersivo para o ensino de LE que é apontado como mais apropriado por alguns estudiosos.

Existe também a possibilidade de se aprender a língua alvo por imersão. O interessado vai até o lugar onde a língua é falada com LM. Ele se sentirá cercado pela língua que quer aprender e exposto a situações que o farão usar a língua meta para conseguir o que quer. Nesse caso, a situação de comunicação é real, a situação é o próprio método. (Ramos, 2000, p. 145-146).

A metodologia de imersão mostra resultados positivos justamente por tornar a experiência da linguagem em algo palpável que facilitará uma comunicação mais desenvolvida pelo aprendiz. É por isso que, atualmente, professores procuram de alguma forma tornar tais inovações tecnológicas em mecanismos de democratização da educação, inserindo através delas a possibilidade de aprimoramento e agregação das conversações sociais e apresentando a IA como uma ferramenta que o usuário pode buscar para estudar. No caso da notícia abaixo, a professora Talita Oliveira especifica o desenvolvimento na língua inglesa, LE mais presente no Ensino Médio das escolas públicas brasileiras:

Figura 2 - Aprendendo uma língua estrangeira com IA

 CARREIRA

Veja como enriquecer a sua aprendizagem de inglês com inteligência artificial

Professora compartilha algumas estratégias para usar a IA na sua prática do idioma

Fonte: Exame (2023).

Na matéria são apresentadas diversas estratégias como formulação de conversações, comparações, correção de textos e enriquecimento de vocabulário, onde o próprio Chat GPT é referenciado como uma plataforma possível de apoio na aprendizagem. Desta forma, é plausível enxergar esperança na dinâmica de utilização de tecnologia no ensino. O uso da IA para formar diálogos, por exemplo, é uma estratégia de metodologia imersiva, embora seja apropriada a sua moldagem para evitar que fortaleça dinâmicas eurocentristas estabelecidas no ensino de língua inglesa comumente no Brasil (Pereira, 2000), e que ainda pode ajudar na descontinuidade de uma metodologia de ensino de língua estrangeira unicamente tradicionalista.

Portanto, é preciso entender como tais ferramentas funcionam para que haja um melhor aproveitamento dos mecanismos ao seu máximo, restando as dúvidas sobre o que é a IA e o Chat GPT, além de como é feita a alimentação de seu banco de dados, e como usá-lo de forma coerente como recurso educacional sem que haja um completo descarte das inovações tecnológicas na sala de aula.

Chat GPT como Ferramenta Educacional

Ao envolver tecnologia e educação, é necessário que haja análise do que se pondera sobre os determinados assuntos. Além disso, tais aplicações podem ser bastante proveitosas quanto sua utilização na vida cotidiana do professor de língua inglesa, possibilitando a expansão de procedimentos metodológicos, por exemplo. No entanto, basta saber se o *ChatGPT* entregará ou não a melhor forma de ensino e aprendizagem.

Inteligências artificiais e Chat GPT

Com o desenvolvimento da tecnologia, o artifício de Inteligência Artificial, IA, foi descoberto e aprimorado, gerando ferramentas especializadas em nichos específicos através deste artifício, fragmentando-se em ferramentas como a de criação de mídias — seja de áudio, imagens, vídeos ou de texto.

Embora não sendo uma inovação datada neste século, a inteligência artificial começou a ser discutida como uma ferramenta presente e funcional na vida dos usuários da *internet* nas últimas décadas, com um aumento significativo nas menções e, sem dúvidas, nas preocupações acerca do que esse recurso pode trazer no cotidiano. Como apresenta Vicari, a IA vem sendo desenvolvida em recentes inovações tecnológicas que pretendem possuir ainda maior alcance que atualmente. Desta forma, ao observar a inteligência e sua utilização há décadas atrás, é possível ter uma previsão da capacidade de seu alcance em lançamentos futuros, como pontua Vicari (2021).

Até pouco tempo, a IA tratava de módulos, peças que montavam a arquitetura dos sistemas; hoje procura integrar mecanismos para construir arquiteturas híbridas. A procura desses mecanismos é crucial para o desenvolvimento de teorias. Por exemplo, a inteligência pode emergir de um conjunto de mecanismos intencionais, causais e funcionais e desdobrar-se em modelos, como os da causalidade, o que significa raciocinar com relações. (Vicari, 2021, p. 74).

É numa nova capacidade de raciocínio contextualizado que a IA vem sendo compreendida como uma presente ferramenta funcional utilizada pelos educandos no espaço escolar e fora dele. Com uma precisão impressionante de obtenção de dados, fácil acesso e comunicação (já que pode responder com diferentes artifícios em uma linguagem direta), é inegável que a inteligência é uma revolucionária ferramenta de pesquisa no século XXI.

Uma delas o Chat GPT — *Chat*, do inglês *conversa*, GPT, da sigla, também em inglês, *Generative Pre-trained Transformer* (Transformador Pré-Treinado Geracional) —, um algoritmo baseado na geração de textos por inteligência artificial que responde a comandos emulados pelo usuário. Em suma, este *software* é uma ferramenta de respostas precisas produzidas pelo computador de forma que resulte aquilo que é demandado. A maioria dos sites de inteligência artificial funciona através de um algoritmo que coleta dados e constrói-os, transforma-os, ou molda-os em uma nova formatação, ou seja, no Chat GPT, que é uma ferramenta de produção de textos, haverá a captura de dados que serão transformados em uma espécie de agrupamento contextualizado, formulando um texto “inédito”: “O modelo é treinado em abundância de dados de texto para aprender a reconhecer padrões e produzir textos coerentes e coesos.” (Santos et al, 2023, p.1163).

Deve-se considerar porém, que, embora observada a magnitude das ferramentas disponíveis a um “clique” e tamanhos os benefícios delas, é necessário que haja a observação de quais e como são utilizados tais recursos. Alertar-se quanto a responsabilidade e ética do usuário, além da posse de um olhar crítico sobre os trabalhos que virão a ser realizados na perspectiva educacional, seja pelo alunado ou pelo professorado, tem que estar como pauta fundamental para utilização de tais plataformas.

Na utilização do aluno, a orientação do professor na introdução do recurso deve ser primordial, ainda apontam os autores:

Além disso, é fundamental que a tecnologia seja vista como uma ferramenta para complementar e aprimorar o ensino e a aprendizagem, e não como uma substituição dos professores e do ensino tradicional. (Santos et al., 2023, p. 1170).

É previsto que o docente aja como um mediador da ferramenta e que ela seja não somente um recurso de pesquisa com resultados

absolutos, mas uma facilitação que necessite de uma análise crítica e debates sobre a melhor utilização e compreensão do produto de pesquisa recebido, considerando que, embora apresente respostas diretas e claras, a contextualização é possivelmente falha pelo algoritmo, onde uma simples desconexão na formulação dos *prompts*¹ pode comprometer os seus resultados, como apontam Moura e Carvalho (2023) ao descrever a literacia de *prompts*:

[...] a Literacia em IA surge da necessidade de compreender e interagir criticamente com a IA e iv) a Literacia de Prompts que é a capacidade para criar instruções ou comandos (*prompts*), interpretar os resultados e refinar o texto de entrada até obter o resultado desejado, permitindo que a interação com a IA se torne efetiva e eficiente. (Moura e Carvalho, 2023, p. 6).

No entanto, a utilização da IA por parte do professorado também precisa ser estimulada para que haja o melhor desfrute dos benefícios trazidos por essa inovação tecnológica, realizando a promoção da cultura digital na educação. As inseguranças surgem, porém, de diversas maneiras, como ao permear como filtrar as falhas desses veículos e utilizá-los de forma didática em que facilite a aprendizagem sem ferir a ética.

***ChatGPT* como recurso didático**

Além do uso do *ChatGPT* como plataforma de pesquisa para o auxílio do professor, a IA também pode participar da formulação das mais diversas tipologias textuais. Atualmente, pode-se encontrar pesquisas científicas ou colunas meramente informativas formuladas a partir da parceria entre acadêmicos e recursos de inteligência artificial, mas resta ponderar sobre como o *ChatGPT* poderá ajudar docentes ativamente em campo de sala.

¹ Comandos direcionados ao *ChatGPT* por parte do usuário para que haja o resultado buscado.

Uma das utilizações se dá na construção de planos de aula, onde os objetivos, habilidades e demais capacitações do currículo são inferidas pelo docente que utiliza a plataforma através de *prompts*, recebendo, além de atividades e frases, contextualizações que poderão ser aplicadas no âmbito escolar. Os resultados obtidos em experimentos acadêmicos têm mostrado-se promissores quanto esta demanda, como citado por Sant'Ana:

Ao solicitar para que a IA elaborasse um planejamento para desenvolvimento de aula com os softwares anteriormente citados, o que obtivemos como resposta não apresentou divergência significativa do que normalmente utilizamos. Os planejamentos solicitados para cada um dos softwares, apresentaram a mesma estrutura básica, ou seja: Objetivo, Materiais necessários, Público-alvo, Duração da aula, Atividades, Avaliação e Conclusão. (F. P. Sant'Ana et al, 2023, p.78).

Ainda que a destinação dos autores tenha sido aplicada na disciplina de Matemática, a premissa da funcionalidade de uso é considerável como um resultado semelhante ao da LP ou LE, por exemplo. Embora venham a concluir falhas em alguns resultados na execução de certas atividades em sala de aula (por exemplo na verificação de *AI hallucinations*), a realização de plano de aula pelo *ChatGPT* é contestada apenas pelo ponto de vista ético e de regulamentação (F. P. Sant'An, et. al, 2023).

Conduzindo ao aspecto da ética na utilização das inteligências artificiais, existe uma grande lacuna quanto às discussões até as pesquisas presentes. A razão deste impasse se dá pela falta de fontes concisas dos resultados de busca ou dados que contemplem a satisfação da validade dos resultados inferidos pelas IA. Por exemplo, embora os *prompts*, ou comandos, sejam precisamente específicos ao contexto em que aquela aula será aplicada (como a quantidade de discentes, nível de aprendizagem, etc.), não há como se certificar que o plano de aula elaborado tratará aquela determinada turma democraticamente tal qual sugerido pelo *ChatGPT*, por exemplo. Entretanto, alguns estudiosos puderam

refletir sobre a relação de confiabilidade sempre presente ao tratar-se da inteligência artificial (Carbonera et al, 2018):

O aspecto mais frequentemente mencionado é que a confiança nas decisões e avaliações produzidas por esses sistemas depende, como é frequente entre nós, seres humanos, de que o usuário – beneficiário ou de outra forma afetado pelo resultado da inferência automática – se convença de que ela procede e tem fundamento. (Carbonera et al, 2018, p. 70).

Neste caso, os autores analisam o comportamento comum de questionamentos sobre a veracidade dos resultados obtidos pela IA, porém, ele explicita que tal necessidade de comprovação dos fatos deve ser sempre um fator em quaisquer ocasiões do cotidiano, seja tecnológica ou não, trazendo novamente apontamentos que instigam a criticidade do usuário ao manejar o Chat GPT: se um docente planeja inclui-lo na sala de aula, deverá potencializar a crítica por parte de seus discentes. Ao analisar outro veículo de inteligência artificial, o Lumilo, Boulay permeia acerca de quais os limites que separam a função do professor e da plataforma IA:

[...] qual a melhor forma de gerir e apoiar a divisão do trabalho entre o(s) professor(es) humano(s) e o sistema, dada a complexidade manifesta e a natureza dinâmica da maioria das salas de aula cheias de alunos? Por exemplo, como é que uma ferramenta utilizada para a gestão dinâmica deve diferir de uma ferramenta utilizada para a prática reflexiva? (Boulay, 2023, p. 11).

Segmentando tais questionamentos, o autor não aponta que haja a exclusão de possibilidades do uso da IA, mas considera que o utilizador de tais recursos preserve seu papel como principal mediador, sendo o docente a figura viva que consegue detectar as problemáticas qualitativas de sua sala de aula. Portanto, não inibe a utilização da IA como um desenvolvedor de atividades, todavia, não recomenda o uso individual dela na esfera educacional.

Voltando para o ensino de línguas, por exemplo, a utilização destes recursos podem trazer certas dificuldades pertinentes, pois, considerando a língua um fenômeno vivo, eventualidades como a variação linguística podem apresentar complicações na colheita de resultados, novamente atestando a presença da figura mediadora como imprescindível ao selecionar as atividades que aplicará em sala.

Todavia, Melo (2019) observa que, embora conceda avanços tecnológicos, a IA, por sua vez, reforça os métodos já utilizados pelos livros didáticos tradicionais. A autora ainda aponta a análise de diversas plataformas além do Chat GPT, onde seus resultados condizem com estudiosos (F. P. Sant'Ana et al, 2023) que constatam que as atividades propostas pelo *software* não se diferenciam de forma significativa das atividades já propostas pela forma tradicional, persistindo em métodos como o de tradução e de audiolinguagem.

Usufruir de ferramentas tão evoluídas e insistir em métodos antiquados, principalmente no ensino de línguas, pode comprometer a descoberta de melhores métodos de ensino aprendizagem. Portanto, relacionando os fragmentos acima, pode-se atestar que a utilização do Chat GPT pode ser um importante veículo de facilitação de pesquisas e propostas de atividades, porém, à maneira da práxis, a utilização dela deve ser moderada pelo docente, tendo este que atentar-se às metodologias sugeridas pela IA, buscando trazer suas adaptações atualizadas e eficazes ao contexto apresentado.

Proposta de Utilização de Chat GPT no Ensino de LI no EM

Dado o exposto nas análises supracitadas, pode-se considerar as seguintes colocações sobre elas: 1ª) as inovações tecnológicas e o uso de inteligências artificiais já estão sendo aplicados no cotidiano e não há como fugir delas; 2ª) o uso didático da IA não deve prender-se apenas nas ferramentas feitas unicamente à educação, mas a criatividade do educador e do discente deve expandir-se

sobre as multifacetárias plataformas encontradas; 3ª) a utilização de tais recursos no ensino exige uma cautela incisiva para que sobressaia a questão ética e a autonomia de pensamento crítico sobre os resultados obtidos

No entanto, como o professor deve nortear atividades que envolvam as novas tecnologias no âmbito escolar sem que comprometa nenhuma das questões polêmicas acima ponderadas? A BNCC indica que o aluno deve ser apresentado a estas dinâmicas para que esteja melhor preparado para o ambiente de trabalho – considerando as futuras profissões que se apresentarão ao educando quando formar-se no Ensino Médio –, além de ser capacitado a produzir soluções às problemáticas que serão enfrentadas, conforme é observado no documento da BNCC:

É preciso garantir aos jovens aprendizagens para atuar em uma sociedade em constante mudança, prepará-los para profissões que ainda não existem, para usar tecnologias que ainda não foram inventadas e para resolver problemas que ainda não conhecemos. Certamente, grande parte das futuras profissões envolverá, direta ou indiretamente, computação e tecnologias digitais. (Brasil, 2018, p. 473).

Para além disso, o currículo insere de forma direta nos campos das Linguagens e suas Tecnologias que é preciso que haja a absorção de cultura digital e multiletramento nas diversas inovações encontradas no campo virtual. Para tanto, é preciso que o professor esteja disponível para compreender os novos aspectos para inseri-los à sua didática, evitando a persistência de conteúdos e técnicas tradicionalistas ultrapassados (como visto na formulação do plano de aula pelo Chat GPT no exemplo passado) ou que não apresente uma estratégia inovadora e que de fato facilite a entrada do mundo digital no contexto escolar.

Marcom e Porto (2023) refletem sobre como os professores podem alcançar o resultado esperado:

A formação docente é fundamental para capacitar os professores a utilizarem efetivamente as tecnologias digitais em sala de aula. Os professores precisam desenvolver competências e habilidades específicas para compreenderem e aproveitarem o potencial das tecnologias, bem como para promoverem a aprendizagem dos alunos de forma significativa. (Marcom; Porto, 2023, p. 240).

Inevitavelmente, para que a incrementação de recursos tecnológicos em sala de aula seja positiva, o docente precisa possuir a capacidade de manuseá-los e permitir o diálogo professor-aluno, possibilitando uma mediação efetiva. Se não há esta preocupação, as inovações não irão diferir das dinâmicas tradicionalistas já aplicadas no ensino. É papel do professor, portanto, filtrar e transformar de forma autêntica os dados recebidos, e que use de ocorrências (como as *AI hallucinations*) para despertar o senso crítico do educando.

Outros autores sugerem como uma proposta contundente (podendo ser cabível ao contexto do EM) na especificidade de Linguagens onde o Chat GPT seria apresentado como um analisador preciso de textos produzidos pelos educandos, explicitando erros gramaticais e semânticos:

Por exemplo, melhor do que o aluno utilizar a ferramenta para a construção de seu próprio texto, a redação, o mais efetivo seria usá-la para outras ações que são relevantes como: correção da redação, em que há a possibilidade de sugestões de alterações, caso seja preciso; usá-la como proposta de sala de aula invertida, [...]. (Guimarães et al. 2023, p. 6).

Para mais, essa mesma proposta pode cumprir um papel semelhante na disciplina de Língua Inglesa na produção de pequenos textos que narrem o cotidiano do aluno. No entanto, o ensino de LE deve ser mais cauteloso quanto às utilizações da AI. Isso acontece pois os métodos que geralmente se aplicam às plataformas de inteligência se restringem aos mecanismos de

tradução de textos e não apresentam mudanças inovadoras nas técnicas de ensino (Melo, 2019).

É importante ressaltar que tais sugestões não inibem a presença do professor, que seria responsável por medir a análise de profundidade crítica desenvolvida na produção do aluno, por exemplo. Embora esta situação compita aos mais diversos gêneros textuais, a promoção da elaboração dissertativa-argumentativa exigida nos exames nacionais pode ser bastante positiva, já que costumam ter enfoque no Ensino Médio. Assim, as produções textuais teriam o educando, o educador e o mundo digital trabalhando de forma conjunta, promovendo a inovação tecnológica na educação.

Conclusão

Iniciando-se no objetivo analisar estudos que percorriam a respeito do uso de inteligência artificial na educação, o presente artigo conseguiu coletar importantes dados sobre o que se obtém sobre este fenômeno na contemporaneidade no âmbito educacional. No entanto, pôde-se constatar que a amostra de estudos de caso ainda são consideravelmente *crus* ou inexistentes, causando uma lacuna sobre o que de fato se experiência em sala de aula nas especificidades da área de linguagem e, sobretudo, no Ensino Médio.

Deve-se considerar também que as inovações tecnológicas são inevitáveis no contexto escolar, já que estão cada vez mais presentes na vida dos discentes, além de ser uma insistência pertinente no currículo quanto ao estudo da cultura digital. Exige-se então que o professor esteja devidamente capacitado para acompanhar e manusear as ferramentas de forma correta, possibilitando a autonomia do aluno e a mediação do professor, considerando que, como apresentado, as plataformas de IA podem gerar erros acarretados por erros na literacia de *prompts* ou equívocos das *AI hallucinations*.

Além disso, alertar-se sobre as questões éticas na utilização dessas plataformas é primordial, reafirmando o dever do professor observar e orientar o uso do educando dessas ferramentas e atentar-se ao seu uso individual. Para mais, é comum que haja nestas plataformas apenas uma reafirmação de métodos antiquados ou que não divergem daquilo que os livros didáticos já apresentam, não permitindo a promoção de uma educação efetivamente inovadora. Por isso, mesmo com propostas efetivas como as de revisão textual, a presença do professor se faz imprescindível em todos os ambientes.

Referências

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Maneiras de compreender lingüística aplicada**. Letras: UFSM, n. 2, p. 4-10, 1991. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/download/11407/6882>. Acesso em: 3 mar. 2024.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Crenças sobre aprendizagem de línguas, Lingüística Aplicada e ensino de línguas. **Revista linguagem & ensino**, v. 7, n. 1, p. 123-156, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.15210/rle.v7i1.15586>. Acesso em: 3 mar. 2024.

BOULAY, Benedict du. Inteligência artificial na educação e ética. **RE@D – Revista de Educação a Distância e eLearning** [Em linha]. ISSN 2182-4967. Vol. 6, nº 1, jan.-junho, 2023. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.2/14808>. Acesso em: 3 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>

CARBONERA, Joel; GONÇALVES, Bernardo; DE SOUZA, Clarisse. O problema da explicação em Inteligência Artificial: considerações a partir da semiótica. **TECCOGS: Revista Digital de Tecnologias Cognitivas**, n. 17, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.23925/1984-3585.2018i17p59-75>. Acesso em: 3 mar. 2024.

CAVALCANTI, Marilda C. **A propósito de linguística aplicada. Trabalhos em linguística aplicada**, v. 7, 1986. Disponível: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/download/8639020/6615>. Acesso em: 3 mar. 2023.

GUIMARÃES, Ueudison Alves et al. As mídias digitais no campo educacional: um olhar pelas aplicações do chat GPT na educação. **RECIMA21-Revista Científica Multidisciplinar**, v. 4, n. 7, p. e473556-e473556, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.47820/recima21.v4i7.3556>. Acesso em: 3 mar. 2024.

KUMARAVADIVELU, Bala. A Linguística Aplicada na era da globalização. In: Moita Lopes, L. P. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, p. 129-148, 2006. Acesso em: 4 mar. 2024.

MARCOM, Jacinta Lúcia Rizzi; PORTO, Ana Paula Teixeira. O uso da inteligência artificial na educação com ênfase à formação docente. **Revista de Ciências Humanas**, v. 24, n. 3, p. 229-246, 2023. Disponível em: <http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/4584>. Acesso em: 3 mar. 2024.

MELO, Maria Aparecida Viegas de et al. **Inteligência Artificial e ensino de inglês como língua estrangeira: inovação tecnológica e metodológica/de abordagem?** 2019. Disponível em: <http://repositorio.ufu.br/handle/123456789/26726>. Acesso em: 3 mar. 2024.

MINEO TAGATA, William. Letramento crítico, ética e ensino de língua inglesa no século XXI: por um diálogo entre culturas. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 17, n. 3, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1984-6398201710973>. Acesso em: 4 mar. 2024.

MOURA, Adelina; CARVALHO, Ana Amélia. Literacia de Prompts para Potenciar o Uso da Inteligência Artificial na Educação. **RE@ D-Revista de Educação a Distância e Elearning**, v. 6, n. 2, 2023. Disponível em: https://revistas.rcaap.pt/lead_read/article/view/33981/23833? Acesso em: 3 mar. 2024.

OLIVEIRA, Talita. Veja como enriquecer a sua aprendizagem de inglês com inteligência artificial. **Exame**, 06 out. 2023. Disponível em: <https://exame.com/carreira/veja-como-enriquecer-a-sua-aprendizagem-de-ingles-com-inteligencia-artificial>. Acesso em: 3 mar. 2024.

PEREIRA, Ariovaldo Lopes. **O eurocentrismo nos livros didáticos de língua inglesa. Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, v. 35, 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639302>. Acesso em: 4 mar. 2024.

RAMOS, Samantha G. M. Métodos de ensino de segunda língua e língua estrangeira. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, [S. l.], v. 1, n. 1, 2015. Disponível em: <https://revistaensinoeducacao.pgsscogna.com.br/ensino/article/view/1215>. Acesso em: 4 mar. 2024.

SANT'ANA, F. P.; SANT'ANA, I. P.; SANT'ANA, C. de C. Uma utilização do Chat GPT no ensino. **Com a Palavra, o Professor**, [S. l.], v. 8, n. 20, p. 74–86, 2023. Disponível em: <http://revista.geem.mat.br/index.php/PPP/article/view/951>. Acesso em: 3 mar. 2024.

SANTOS, Ademar Alves dos, et al. A aplicação da inteligência artificial (ia) na educação e suas tendências atuais. **Cuadernos de Educación y Desarrollo**, v. 15, n. 2, p. 1155-1172, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.55905/cuadv15n2-011>. Acesso em: 3 mar. 2024.

SMALL, Zachary. 'O que essa tecnologia está fazendo com a história?': artistas negras apontam viés racista em inteligência artificial. **O Globo**, 09 jul. 2023. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/cultura/noticia/2023/07/09/o-que-essa-tecnologia-esta-fazendo-com-a-historia-artistas-negras-apontam-vies-racista-em-inteligencia-artificial.ghtml>. Acesso em: 3 mar. 2024.

VICARI, Rosa Maria. Influências das Tecnologias da Inteligência Artificial no ensino. **Estudos Avançados**, v. 35, p. 73-84, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0103-4014.2021.35101.006>. Acesso em: 3 mar. 2024.

XAVIER, Antônio Carlos. Hipertexto e intertextualidade. **Cadernos de estudos linguísticos**, v. 44, p. 283-290, 2003. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8637082>. Acesso em: 3 mar. 2024.

Ensino de Português: variação linguística no livro didático dos anos finais do Ensino Fundamental

Jussara Lopes Vasconcelos
Maria de Fátima Silva dos Santos
Fátima Soares da Silva

Introdução

Este capítulo tem como foco de interesse a abordagem do ensino da variação linguística em um livro didático de português. Para atender a esse interesse, fizemos um estudo em dois eixos: 1) leitura de textos que abordam a variação linguística e, 2) como é abordada a variação linguística em livro didático de português. Para o primeiro, fizemos uma pesquisa bibliográfica, observando o estado da arte sobre a temática abordada e, para o segundo, fizemos uma pesquisa documental, em que se analisou o livro didático de língua portuguesa, volume do 7º ano, aprovado no último Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

Considerando os desdobramentos propostos ao ensino de português no contexto da sala de aula, assim como o foco do nosso interesse em compreender a abordagem da variação linguística no livro didático, formulamos o seguinte questionamento: Como acontece a abordagem da variação linguística no livro didático de português? A partir deste questionamento, elegemos para este capítulo os seguintes objetivos: a) analisar a abordagem do ensino da variação linguística em um livro didático de português; b) descrever as atividades propostas para o ensino da variação linguística no livro didático selecionado para análise.

Para fundamentar a análise, buscamos respaldo principalmente em Bagno (2005), Bortoloni-Ricardo (2005),

Travaglia (2000; 2007) que aborda o ensino da variação linguística no contexto escolar, e nos documentos oficiais que tratam do ensino de língua portuguesa, incluindo a abordagem do fenômeno da variação linguística, a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (1998) e da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018).

A escrita deste capítulo encontra-se assim organizado: inicialmente, abordamos o ensino de língua portuguesa no contexto escolar. Logo em seguida, apresentamos uma breve explanação sobre variação linguística. Dando prosseguimento, traçamos uma breve trajetória do livro didático, destacando a importância desse instrumento pedagógico como ferramenta que auxilia na ação do professor em sala de aula. Por fim, apresentamos os resultados da análise e a discussão desses resultados, seguido das conclusões e das referências bibliográficas.

Ensino de Língua Portuguesa no Contexto Escolar

Quando falamos no ensino de português, logo se pensa no ensino da gramática tradicional. Acredita-se que conhecer a gramática é suficiente para saber português. De acordo com os PCN (1998) e a BNCC (2018), a linguagem é uma forma de ação interindividual que orienta para uma finalidade específica; isto é, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos da sua história. Tratar desse ensino é pensar também em seu contexto de uso, tendo em vista que interagir pela linguagem significa realizar uma atividade discursiva: dizer alguma coisa a alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico e em determinadas circunstâncias de interlocução. Isso significa que as escolhas feitas ao produzir um discurso não são aleatórias, ainda que possam ser inconscientes, mas decorrentes das condições em que o discurso é realizado (cf. Brasil, 1998, 2018).

Logo, de acordo com esses documentos oficiais, a linguagem deve ser tomada como atividade discursiva, o texto como unidade básica de ensino e a noção de gramática como relativa ao conhecimento que o falante tem de sua linguagem. Nessa concepção, temos que rever o ensino da língua portuguesa nas escolas. Geralmente, nas aulas de português, o que é mais visto e cobrado é o ensino da gramática normativa. A maioria dos professores exige dos seus alunos que escrevam e falem de acordo com essas regras e acabam deixando de lado o que esses sujeitos aprenderam durante a sua vida, na sua casa e no lugar onde vivem.

Apesar do ensino de língua portuguesa ser ligado diretamente ao ensino da leitura, produção e compreensão de textos e o aprendizado do vocabulário, o foco recai, geralmente, na gramática. Isso significa que nas aulas de português existe uma carência significativa de atividades relacionadas à produção e compreensão de textos. Do mesmo modo, percebe-se o uso constante da metalinguagem no ensino de gramática teórica, usada para identificar e classificar categorias, relações e funções dos componentes linguísticos, que são características do ensino descritivo. Na maior das aulas de português, o tempo é gasto no estudo e no uso da metalinguagem, que tem progredido pouco, visto que os professores continuam com o mesmo método de ensino e os alunos não avançam.

Portanto é preciso buscar uma nova proposta para o ensino da língua materna nas escolas, que é muito mais que gramática, visto que aparentemente não tem colaborado muito com as habilidades de compreensão e interpretação do aluno. De maneira oposta, vem causando um distanciamento da língua falada diariamente por esses alunos. A forma que a língua é ensinada nas aulas de português é muito diferente do que o aluno fala no seu cotidiano. Por esse motivo, é de suma importância o cuidado com as escolhas dos conteúdos pois estes devem “[...] ser tematizados em função das necessidades apresentadas pelos alunos nas atividades de produção, leitura e escuta de textos.” (PCN,1998, p.29).

No ambiente escolar, as práticas de linguagem precisam seguir o caminho discursivo e pragmático da linguagem, assim como é indicado nos documentos oficiais, com propósito de se fazer reflexão, de forma fácil e organizada. Desta forma, os conteúdos de língua portuguesa são planejados, tendo como fundamentos dois eixos: o uso da língua oral e escrita e a observação de língua e linguagem.

Isso não significa que o ensino da gramática nas aulas de português seja errado, mas de nada adianta ensinar algo que o aluno não consegue pôr em prática. A gramática de uma língua é uma forma de conhecê-la, mas que não seja só repassada sem nem um objetivo de uso. Porém, a forma que está sendo estudada é com objetivo que se entenda as regras e não que se tenha conhecimento sobre a língua.

Conseqüentemente, a finalidade das aulas de português que é, segundo Travaglia (2000), o desenvolvimento da competência comunicativa do falante da língua, está longe de ser atingido. Isso porque o que se tem observado é um trabalho de transmissão de definições, baseados em critérios nocionais e, por isso, tem-se mostrado insuficiente para dar conta da complexidade do funcionamento da linguagem.

Com efeito, todo usuário da língua tem a capacidade de se comunicar:

Essa competência comunicativa refere-se à capacidade que o usuário da língua tem de, em situações específicas de interação comunicativa, produzir textos (orais e escritos) que sejam adequados à produção de determinados efeitos de sentido para a consecução de dada intenção/objetivo específico de comunicação; e, ao mesmo tempo, ser capaz de compreender os textos (orais e / ou escritos) que recebem, estabelecendo / percebendo sentido(s) adequado(s) à forma como cada texto se apresenta construído, ao contexto sócio-histórico-ideológico e à situação imediata de comunicação em que ele está sendo utilizado como meio ou instrumento para a comunicação.” (TRAVAGLIA, 2007, p. 96-97).

Qualquer falante nativo de uma língua sabe usá-la, consegue se comunicar, logo, questiona-se o que é ensinado nas aulas de português? De uma coisa temos certeza, não é para ensinar a língua, também não é ensinar a se comunicar, isso é algo que os alunos vão aprendendo com o passar do tempo, na convivência com o outro. Na opinião de Travaglia (2000, p.17), a justificativa do ensino da língua portuguesa para os falantes da língua portuguesa é “o aprimoramento da capacidade comunicativa desses falantes”, ou seja, a capacidade do usuário de empregar adequadamente a língua nas diversas situações de interação comunicativa. Com efeito, para o êxito desse objetivo é necessário que o aluno tenha contato com diversas situações de interação comunicativa, o que requer a realização de um ensino que priorize o trabalho com o texto, e o veja como

[...] espaço intersubjetivo, resultado da interação entre sujeitos da linguagem que atuam em situação de comunicação para atingir determinados objetivos, ou seja, para consecução de uma intenção mediante o estabelecimento de efeitos de sentido pela mobilização de recursos linguísticos que, em seu conjunto, constituem textos. (Travaglia, 2000, p. 19).

Entendemos que produzir linguagem significa produzir discursos. Ou seja, significa falar algo para alguém, de uma determinada maneira, em um determinado contexto. Logo, podemos afirmar que para o aluno desenvolver a sua competência comunicativa, é fundamental que o professor proporcione o contato do aluno com textos em situações reais de comunicação.

Variação Linguística e Ensino

Por muito tempo, acreditava-se que os modos diferentes de falar evidenciavam deficiências dos falantes no uso da língua. As variedades que se diferenciavam da variedade considerada padrão eram tidas como imperfeitas, incorretas, inadequadas e, por isso,

eram estigmatizadas. Com os avanços dos estudos linguísticos, mostrou-se que essas avaliações eram preconceituosas e usadas para discriminar os indivíduos e suas classes sociais pelos modos de falar. A esse respeito, Geraldi (1996, p. 57) afirma que as variedades eram “estigmatizadas na mesma medida da estigmatização social de seus falantes”, fazendo com que essas diferenças fossem vistas como marcas de menor prestígio social.

Como consequência dessa crença equivocada, esse pensamento era reproduzido, de forma que as noções de certo e errado, culto ou inculto, erudito ou popular, eram adotadas tal como na sociedade. Portanto, os alunos eram rotulados em função de seus modos de falar. Com isso, os usos diferentes não só não eram aceitos, como também discriminados.

Faraco (2008), entre outros, afirma que a variedade padrão tem funcionado como modelo ideal e artificial da língua e não como variedade propriamente dita. A esse respeito, Faraco argumenta:

Se a norma culta/comum/standard (chamada recentemente ainda de Variedade Urbana de prestígio) é a variedade que os letrados usam correntemente em suas práticas mais monitoradas de fala e escrita, a norma-padrão não é propriamente uma variedade da língua, mas, [...] um constructo sócio-histórico que serve de referência para estimular um processo de uniformização (Faraco, 2008, p. 75).

Por sua vez, Bagno (2005, p. 64-65) afirma que o termo norma-padrão serve para designar algo que está fora e acima da atividade linguística dos falantes. “É uma norma, no sentido mais jurídico do termo: ‘lei’, ‘ditame’, ‘regra compulsória’, imposta de cima para baixo, decretada por pessoas e instituições que tentam reger, regular e regulamentar o uso da língua”. Ressalta, contudo, que é também um “padrão: um modelo artificial, arbitrário”, construído segundo critérios de bom gosto vinculados a uma determinada classe social, a um determinado período histórico e num determinado lugar.

Basear-se nesse pressuposto não significa abdicar do ensino da norma-padrão nas aulas de língua. Pelo contrário, acreditamos ser um direito do aluno ter acesso a ela, para que tenha a liberdade de escolher, escrever e falar da maneira que julgar adequado, tendo em vista as diversas situações de interações sociais em que age e agirá ao longo de sua vida, balizada por convenções sociais e históricas.

Ao abordar os objetivos do ensino de língua materna, dissemos, baseados em Travaglia (2000), que para desenvolver a competência comunicativa dos usuários da língua era preciso abrir a escola à pluralidade dos discursos. Uma dimensão dessa pluralidade diz respeito às variedades linguísticas. Sabe-se que existe um grande número de variedades linguísticas e que em determinadas situações de interação deve-se usar a língua de modos variados.

Considerando a língua um fenômeno intrinsecamente heterogêneo e o fato de seus usuários atuarem em diferentes espaços, deixando marcas em seus usos, Travaglia (2007) propõe a respeito da diversidade e heterogeneidade do português brasileiro o seguinte conjunto de variações linguísticas:

- variação geográfica: correlação entre a região de que procedem os falantes e as marcas de sua produção linguística, dando origem à variedade geográfica ou regional;
- variação sociocultural: correlação que se estabelece entre os fatos linguísticos e o espaço social em que se movem os falantes, dando origem às variedades culta e não culta (ou popular);
- variação individual: registro de acordo com a familiaridade entre os interlocutores, a idade, o sexo: linguagem formal e linguagem informal/coloquial.

Apesar de no Brasil a língua oficial falada ser o português, é uma língua que varia muito de região para região. O país tem uma vasta extensão territorial, isso faz com que cada estado fale de uma maneira diferente, muitas vezes dentro do próprio estado vamos encontrar variações de fala. Portanto, não existe uma unidade linguística no Brasil. Logo,

[...] não há porque, ao realizar as atividades de ensino/aprendizagem da língua materna, insistir no trabalho apenas com uma das variedades, a norma culta, discutindo apenas suas características e buscando apenas o seu domínio em detrimento das outras formas de uso da língua que podem ser mais adequadas a determinadas situações. (Travaglia, 2000, p. 41).

No Brasil, quase sempre as diferenças linguísticas não são respeitadas. “A escola é norteadora para ensinar a língua da cultura dominante; tudo o que se afasta desse código é defeituoso e deve ser eliminado. O ensino sistemático da língua é de fato uma atividade impositiva.” Mas, “[...] se a padronização é impositiva, não deixa de ser necessária.” (Bortoni-Ricardo, 2005, p. 14). É bem verdade que o problema não está na padronização de um código, mas no acesso restrito que grandes segmentos da população têm a ele. Sem falar no despreparo da escola para ensinar de forma eficiente a língua padrão.

A variedade linguística, fenômeno inerente a toda língua natural em qualquer comunidade de fala, assume no contexto social um forte mecanismo de identificação social e de pertinência a determinado grupo. Cada enunciado é para o falante um ato de identidade.

Com efeito, a escola tem apresentado a variedade padrão culta como a única possível (correta) no uso da língua. É, pois, inaceitável a atitude de querer que o aluno apague a variedade de seu grupo de origem e a substitua por outra considerada de maior prestígio. No entanto, é perfeitamente admissível que a escola exija do aluno o aprendizado e o domínio da variedade padrão, a fim de que ele possa utilizá-la em determinadas situações em que o uso dessa variedade seja a mais adequada, a qual dará ao aluno maiores possibilidades de mobilidade social. Assim, a escola peca quando aceita ou considera apenas a variedade culta ou padrão da língua como única forma aceitável, desconsiderando as outras variedades. Daí a necessidade de desenvolver a competência comunicativa abrindo a escola para

todos os discursos, incluídos aí as variedades linguísticas, que são, na verdade, reflexo de discursos diversos.

O livro Didático de Português

A trajetória do livro didático teve início em 1929, com o surgimento do órgão de políticas para o livro didático, chamado Instituto Nacional do Livro (INL). Foi em 1934, no governo de Getúlio Vargas que o Instituto Nacional do Livro obteve suas primeiras tarefas de como editar obras literárias, como desenvolver enciclopédias e expandir as bibliotecas. O Decreto-Lei nº 1.006, de dezembro de 1938, instituiu o livro didático como Compêndios, que eram os livros que apresentavam total ou parcialmente a matéria das disciplinas constantes dos programas escolares; tais livros eram também chamados de livro-texto, compendio escolar, livro escolar, livro de classe, manual, livro didático (Oliveira, 1984).

Nesse contexto, segundo Batista e Rojo (2005, p. 15), o livro didático foi pensado com o intuito de auxiliar no ensino de uma determinada disciplina, por meio da “[...] apresentação de um conjunto extenso de conteúdos do currículo, de acordo com uma progressão, sob a forma de unidades ou lições, e por meio de uma organização que favorece tanto usos coletivos, quanto individuais.”.

Após a sua constituição oficial, com o passar do tempo, este recurso didático adquiriu funções únicas ao servir a diferentes públicos, interesses, ideologias e contextos históricos. Desse modo, o livro didático tornou-se um aliado constante no processo de ensino e aprendizagem de línguas, instituindo-se como instrumento básico do trabalho pedagógico desenvolvido pelo professor, dentro e fora da sala de aula, quando não, a única fonte de que o professor dispõe para pesquisa. Assim, o autor do livro didático assume a responsabilidade e a tarefa de formular os exercícios e propor questões que antes era atribuída ao professor.

Ainda hoje, apesar de todo avanço tecnológico, o livro didático continua sendo um elemento central na produção, circulação e

apropriação de conhecimentos, sobretudo dos conhecimentos por cuja difusão a escola é responsável. A esse respeito, Berto e Guimarães (2019, p. 81) afirmam que “o livro didático constitui-se em um instrumento, perpassado por ideologias, no qual discursos diversos são veiculados a fim de influenciar o processo de aprendizagem dos alunos sobre as diversas temáticas que ele contempla”. Além disso, conforme as autoras, o LD constitui-se como um meio que tem a função de contribuir para o ensino dentro e fora da sala de aula.

Com efeito, o livro didático representa, na educação brasileira, o material mais utilizado em salas de aula das instituições de Ensino Básico. Esse papel importante é justificado principalmente por se tratar de um material facilitador da aprendizagem, funcionando muito bem como um instrumento de suporte à prática pedagógica.

O responsável pela entrada desse material, hoje, na sala de aula é o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) que atua desde 1996 e tem por objetivo oferecer a alunos e professores de escolas públicas livros didáticos e dicionários de língua portuguesa de qualidade para apoio ao processo de ensino e de aprendizagem em sala de aula.

A qualidade dos livros, em especial dos livros didáticos, que são distribuídos é fiscalizada pelo Fundo de Desenvolvimento da Educação (FNDE), que lança a cada três anos o edital de seleção, que estabelece as regras para inscrição e os critérios pelos quais os livros serão avaliados, para que os detentores de direito autoral inscrevam suas obras didáticas.

A escolha do livro didático se dá com base no Guia de Livros didático, elaborado ao final de cada processo de avaliação. Nele, são apresentados os critérios que norteiam a avaliação desses livros, bem como as resenhas das obras aprovadas, passíveis de escolhas por parte dos professores. A fim de terem a adoção de suas obras garantida pelos professores, geralmente autores de livros didáticos apresentam, no Manual do professor, esclarecimentos sobre as correntes teóricas em que fundamentam suas obras.

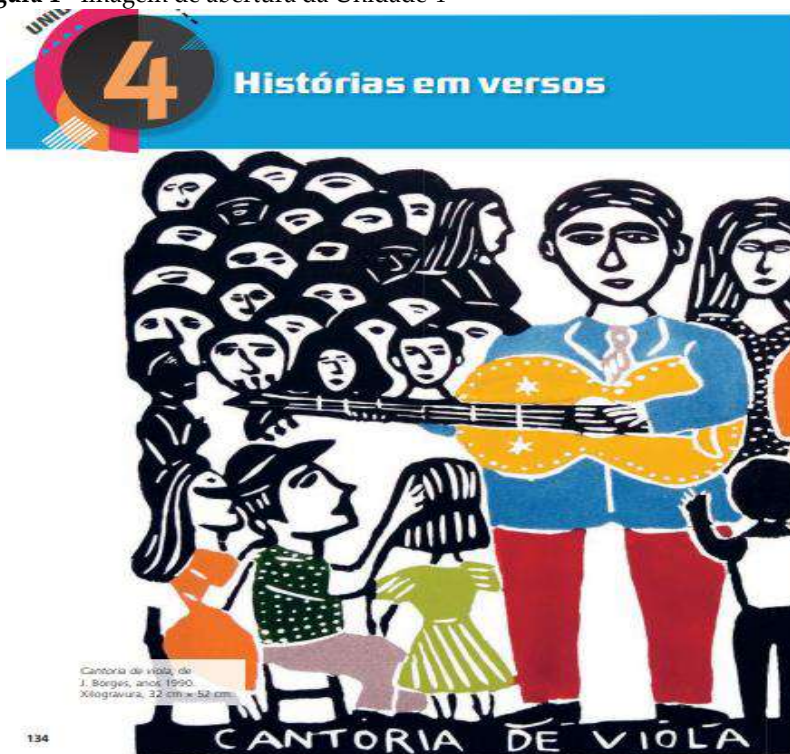
Contudo, é bom lembrar que nem sempre há uma correlação entre tais teorias e as atividades propostas pelo livro. Algumas vezes, parece haver mais uma estratégia de *marketing* e não uma orientação teórico-metodológica.

Abordagem da Variação Linguística no Livro Didático de Português

Para análise, foi selecionado o livro didático **Português: conexão e uso**, do 7º ano, publicado pela Editora Saraiva. A escolha do livro teve como critério a aprovação no último PNL. Selecionamos este porque foi o que conseguimos o arquivo em PDF. Após uma busca com a palavra-chave “variação linguística” nos quatros volumes da coleção, apenas no volume do 7º ano encontramos uma abordagem deste fenômeno linguístico. Nos demais volumes da coleção não há uma abordagem consistente da variação linguística, apenas uma ou outra atividade em que aparece uma questão sobre variação linguística, porém sem aprofundar a discussão.

Foi selecionada a **Unidade 4 – Histórias em versos**, porque nesta Unidade é abordada a variação linguística histórica e regional, em associação com os temas preconceito linguístico e cultura popular. A Unidade inicia-se com a apresentação da imagem “Cantoria de viola”, de J. Borges, anos 1990. Xilogravura, 32 cm × 52 cm. Observe-se a reprodução desta imagem na Figura 1, logo a seguir:

Figura 1 - Imagem de abertura da Unidade 4



Fonte: Delmanto e Carvalho (2018, p. 134).

Logo após a apresentação da Xilogravura, o LD propõe no **Boxe Trocando idéias** (p. 135), algumas questões para introduzir o tema a ser trabalhado na Unidade. Veja-se:

Quadro 1 – Questões para introduzir o tema da Unidade

Esta imagem foi produzida pelo cordelista e xilogravurista brasileiro J. Borges. Pernambucano, ele é um dos mestres da literatura de cordel mais reconhecidos no mundo. Observe os detalhes da obra e responda às questões a seguir.

1. Esta gravura é uma xilogravura. Você sabe o que é xilogravura e onde se encontram ilustrações como essa?
2. Descreva a imagem.
3. O que mais chama a atenção na imagem?
4. Observe as cores utilizadas. Por que algumas figuras estão coloridas e as demais, em preto e branco?

5.O título da gravura é Cantoria de viola. Quem toca viola é chamado de violeiro. Você já teve oportunidade de ouvir ou ver um violeiro tocando ou cantando? Se sim, conte para os colegas onde e como foi.

Fonte: Delmanto; Carvalho (2018, p. 134).

No Manual do Professor, há orientações e sugestões de como introduzir o conteúdo a ser explorado na Unidade. Com relação à variação linguística, há sugestões e indicação de leituras diversas,

Sobre variação linguística, sugerimos a leitura de Pequena Gramática do Português Brasileiro, de Ataliba T. de Castilho e Vanda Maria Elias (Contexto, 2012), e do artigo “Norma culta e variedades linguísticas”, de Roberto Gomes Camacho, [...]. Recomendamos também que assista ao vídeo da TV Escola que fala da relação entre cultura e variação linguística (Manual do Professor, p. 135).

Na sequência, no Boxe Leitura 1, o LD propõe a leitura do cordel “A hora da morte” (p. 136-137) chamando a atenção para a cultura popular nordestina, a fim de que o aluno aprecie e conheçam poemas que contam histórias, e reflitam sobre variedades linguísticas regionais. Antes da leitura, o LD apresenta uma questão, reproduzida logo adiante, a fim de trabalhar a importância de respeitar os falares de outros países e regiões:

1. Você já se deparou com pessoas que acham que a cultura de um país é melhor que a de outros? Que existem pronúncias mais corretas e superiores a outras? Que existem regiões do país mais “evoluídas” culturalmente? O que você acha de posições como essas? Converse com os colegas a respeito, justificando as opiniões. (Delmanto e Carvalho, 2018, p. 136).

Como se ver, o LD propõe uma discussão preliminar sobre produções artísticas de diferentes regiões do país, de variedades linguísticas e de preconceito linguístico. No Manual do Professor, há sugestões para que o professor ouça os alunos e redirecione a discussão quando surgirem opiniões discriminatórias, solicitando

que analisem esses pontos de vista. Após a leitura do cordel “A hora da morte”, o LD apresenta uma série de questões interpretativas sobre o texto, com questões mais voltadas para a estrutura e construção do cordel (linguagem, expressividade, ritmo, rimas e métrica), bem como exploração do texto (interpretação e compreensão do texto, foco narrativo e estrutura do enredo).

Mais adiante, na página 142, o LD apresenta outro texto para leitura, desta vez propõe a leitura de um repente. Antes da leitura, o LD apresenta explicações para que o aluno possa compreender o que vem a ser um repente: “Você vai conhecer agora um cordel que busca retratar outro texto que pertence à literatura popular e também é próximo da tradição nordestina, porém na modalidade oral: o repente (chamado de cantoria, quando acompanhado de viola)”. Na sequência, reproduzimos a página com a representação escrita do repente. O Manual do Professor apresenta uma série de orientações e sugestões de como o professor deve trabalhar o texto em sala com os alunos. Dentre as sugestões, destacamos as seguintes: (i) contextualização do repente, verificando os conhecimentos prévios dos alunos em relação ao gênero. (ii) explicar que se trata de versos improvisados, tradicionalmente apresentados em ambientes públicos. (iii) perguntar sobre a relação entre o nome repente e o que acontece no momento em que ocorre. (iv) explicar que o texto “Bertulino e Zé Tingó” é a representação escrita de um repente, já que o gênero, por ser oral e de criação instantânea, não fica registrado. (v) realizar uma leitura expressiva, enfatizando o ritmo e a modulação de voz, levando os alunos a imaginar a cena e apreciar o texto.

Observe-se a reprodução da escrita do repente, logo a seguir.

Figura 2 – Reprodução do repente “Bertulino e Zé Tingó”

Bertulino e Zé Tingó

Zé Tingó:

— Meu bom dia, Bertulino,
como vai meu camarada?
Já faz uns pouco de dia
que eu ando em sua pisada.
Com muito cuidado e pressa,
fiz até uma promessa
pra não vortá sem lhe vê.
E vou logo lhe avisando,
eu ando lhe precurando
mode proseá com você

Bertulino:

— Pois não, amigo Tingó,
agora nóis vamo a ela
vai já encontrá um texto
que dê na sua panela.
Vô preguntá pra você
e tem que responde,
se é poeta porfundo,
e rima sem quebra pé,
vá me dizendo qual é
a coisa maió do mundo.

Zé Tingó:

— Bertulino, esta pergunta
te respondo muito bem.
Das coisa que anda sem fôrgo,
a mais maió é o trem,
mas porém de bicho vivo,
vou lhe falá positivo,
do que eu conheço hoje em dia
e agora tô lembrado,
é o boi zebu raciado
do Coroné Malaquia.

Bertulino:

— Zé Tingó, eu nunca vi
tão tolo assim como tu.
A coisa maió do mundo
não é trem nem boi zebu.
Colega, a coisa maió
e também a mais mió
eu vou lhe dizê qual é,
sem demorá um segundo:
a coisa maió do mundo
é o grande amô da muié.
[...]

pisada: pegada, rastro, no sentido de procura.

mode: redução da expressão popular “pra mor de”, que significa “a fim de, para”.

proseá: redução do verbo prosear (conversar).

quebra pé: nesse contexto, é fazer versos de “pé quebrado”, ou seja, com sílabas de mais ou de menos.

fôrgo: redução de “fôlego”, capacidade de respirar.

raciado: mestiço.



ASSARÉ, Estativa do. Bertulino e Zé Tingó. In: SILVA, João Melquíades E. da; BARROS, Leandro Gomes de; ASSARÉ, Estativa do. *Feira de versos: poesia de cordel*. São Paulo: Ática, 2004. p. 100-101. (Coleção Para gostar de ler).

Fonte: Delmanto; Carvalho (2018, p. 142).

Nesta atividade, foram trabalhadas as habilidades (EF67LP23) e (EF69LP55) da BNCC:

(EF67LP23) Respeitar os turnos de fala, na participação em conversações e em discussões ou atividades coletivas, na sala de aula e na escola e formular perguntas coerentes e adequadas em momentos oportunos em situações de aulas, apresentação oral, seminário etc.

(EF69LP55) Reconheceras variedades da língua falada, o conceito de norma-padrão e o de preconceito linguístico. (Brasil, 2018, p.157-165).

Como podemos observar, as habilidades trabalhadas são voltadas para a variação linguística, de modo que traz para o contexto da sala de aula o conhecimento sobre as variações da língua e de que forma se forma essa variação, considerando as características e as circunstâncias que se encontra o falante.

Após a leitura do poema, o LD propõe algumas questões para explorar o texto. Destacamos a questão 5, que reproduzimos a seguir:

5. Patativa do Assaré se considerava o poeta do povo e, em muitos de seus poemas, retratou a linguagem do sertanejo, que ele conhecia bem. Essa maneira de escrever nem sempre segue as regras da **norma-padrão**.

Norma-padrão é um modelo ideal de língua, um conjunto de regras que estabelece o que deve ser usado pelos falantes em um contexto que está fora da realidade prática do uso, especialmente na oralidade.

a) Observe.

a coisa maió do mundo é o grande amô da muié.

- Que efeito essa forma de escrever as palavras produz?

b) Identifique, no cordel, uma representação da linguagem sertaneja que também é utilizada por falantes do português brasileiro de outras regiões do país.

Dando continuidade ao estudo da variação linguística, o LD apresenta um boxe intitulado “A língua não é sempre a mesma” (p. 144), que contribui para que os alunos desenvolvam progressivamente a competência de discutir e compreender, de maneira crítica, o fenômeno da variação linguística. Observe-se:

Figura 3 – Texto para explorar as variedades linguísticas



Compreensão das variedades linguísticas

Você já sabe que nem todos os falantes da língua falam da mesma maneira. As inúmeras variedades da língua portuguesa, construídas pelos milhões de brasileiros de todas as regiões, idades e grupos sociais atestam a diversidade de nossa cultura.

Sente-se com um ou dois colegas com os quais você ainda não trabalhou neste ano. Juntos, reflitam sobre as questões a seguir, levando em conta conhecimentos já adquiridos sobre a língua portuguesa e seu uso pelos falantes. Em seguida, apresentem as considerações do grupo aos demais colegas e ao professor.

1. Você teve dificuldade para entender algum trecho dos textos desta Unidade? Se sim, dê exemplos. *Resposta pessoal.*
2. Você acha que as variedades linguísticas usadas nos cordéis lidos interferem na interação entre cordelista e seu público? Justifique sua resposta.
3. Você já encontrou algum tipo de obstáculo à interação social com pessoas de outro estado que não o seu, de outras idades ou de outro grupo social por causa do vocabulário que essa pessoa utilizava? Se sim, dê exemplos. *Resposta pessoal.*
4. Leia o boxe a seguir.

As variedades linguísticas próximas da norma-padrão são consideradas **variedades urbanas de prestígio**.

- a) O que você pensa sobre a opinião de quem considera “errado” o modo de falar de quem não se comunica seguindo a variedade urbana de prestígio? *Resposta pessoal. Espera-se que os alunos identifiquem essa atitude como preconceito linguístico e falta de conhecimento do verdadeiro funcionamento da língua.*
- b) O que você diria para essa pessoa, com base em seus conhecimentos sobre variação linguística, para explicar esse fenômeno da língua? *Resposta pessoal.*

Fonte: Delmanto; Carvalho (2018, p. 144).

No boxe apresentado pela questão 4, o LD afirma que “As variedades linguísticas próximas da norma-padrão são consideradas **variedades urbanas de prestígio**”. Isso quer dizer

que as variações usadas no ambiente urbano são privilegiadas e não são discriminadas pela sociedade. Nesse Boxe, compreendemos o que menciona Abaurre (2012) quando afirma que todas as variedades constituem sistemas linguísticos adequados para a expressão das necessidades comunicativas e cognitivas dos falantes. Logo, nenhuma variedade linguística sobreviveria se não fosse adequada a um determinado contexto e a uma determinada cultura.

Atividades desse tipo desenvolvem no aluno uma atitude respeitosa diante de variedades linguísticas, questionando e rejeitando preconceitos linguísticos como forma de discriminação.

Na seção **Reflexão sobre a língua** (p. 149), esse trabalho é aprofundado, como podemos ver nas imagens reproduzidas na sequência. Na seção, o LD esclarece que existem diferenças nas falas dentro do nosso país, e o que faz com que essas diferenças ocorram são: os diferentes contextos sociais e culturais em diversas regiões; as diferenças de idade e grupos sociais.

Na mesma página é proposta a leitura do texto intitulado: *Vício na fala*, de Oswald Andrade. Logo após a leitura do texto “Vício na Fala” temos uma atividade com as questões “a” e “b” que tem o objetivo de fazer com que os alunos identifiquem palavras diferentes da norma-padrão e entendam através dos textos que existem as diferenças na fala e que não é algo que é errado e sim comum.

A atividade possibilita que o professor trabalhe com o aluno questões que estão ligadas ao “certo” e ao “errado”, principalmente quando está relacionado à escrita. Observe-se:

Figura 4 – Leitura do texto “Vício na Fala”



❶ A norma-padrão e as variedades urbanas de prestígio

Existem muitas diferenças entre a língua portuguesa falada em Portugal e a falada no Brasil. Porém, não é apenas entre o português europeu e o brasileiro que ocorrem variações. Por ser falada em diferentes contextos sociais e culturais, em diferentes regiões, por pessoas de diferentes idades e grupos sociais e em diferentes momentos históricos, até mesmo dentro do território brasileiro, a língua portuguesa apresenta muitas variações.

As variações de uma língua em razão das diferentes condições socioeconômicas, culturais, regionais e históricas vividas por seus falantes são tecnicamente conhecidas por **variedades linguísticas**.

1. Leia o poema a seguir, escrito por Oswald de Andrade, poeta e intelectual que lutou pelo reconhecimento de uma língua portuguesa do Brasil.

vício na fala

Para dizerem milho dizem mio
Para melhor dizem mió
Para peor pió
Para telha dizem têia
Para telhado dizem teado
E vão fazendo telhados

ANDRADE, Oswald de. Vício na fala. In: _____. *Poemas reunidas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2017, p. 38. © Oswald de Andrade

- a) Que palavras no poema não estão escritas de acordo com a grafia oficial da norma-padrão? *mio, mió, peor, pió, têia, teado*
- b) Você acha que, para Oswald de Andrade, falar dessa maneira diferente é um problema? Justifique sua opinião.

Fonte: Delmanto; Carvalho (2018, p. 149).

Na continuidade, o LD propõe outra atividade. Veja-se:

Figura 5 – Questões para explorar o texto “Vício na fala”

2. Releia o último verso do poema “vício na fala”.

- a) Fazer telhados é algo que exige habilidades? Explique.
- b) Pode-se entender que o eu poético critica ou respeita as pessoas que falam **mio**, **mió**, **pió** e constroem telhados? Por quê?
- c) Indique no caderno apenas a conclusão sugerida pelo poema. **II**
 - I. Todos os trabalhadores deveriam dominar a norma-padrão.
 - II. O valor de uma pessoa não está na variedade linguística que emprega.
 - III. O valor de uma pessoa depende da variedade linguística que ela emprega.

Fonte: Delmanto; Carvalho (2018, p. 150).

E introduz uma questão sobre preconceito linguístico:

Figura 6 – Exploração do termo preconceito linguístico no LD

O termo **preconceito linguístico** se refere à avaliação prévia que se faz de uma pessoa pelo seu modo de falar, considerando-o errado ou “feio” apenas por ser diferente daquele a que se está acostumado ou por fugir das variedades urbanas de prestígio.

3. Leia agora a letra da canção “Assum Preto”, de Luiz Gonzaga e Humberto Teixeira, considerada um clássico da música popular brasileira (MPB).

Tudo em vorta é só beleza	Assum Preto veve sorto
Sol de Abril e a mata em frô	Mas num pode avuá
Mas Assum Preto, cego	Mil vez a sina de uma gaiola
[dos óio	Desde que o céu, ai, pudesse oiá
	[(bis)
Num vendo a luz, ai, canta de	
[dor (bis)	Assum Preto, o meu cantar
	É tão triste como o teu
Tarvez por ignorança	Também roubaro o meu amor
Ou mardade das pió	Que era a luz, ai, dos óios meus
Furaro os óio do Assum Preto	Também roubaro o meu amor
Pra ele assim, ai, cantá de mió	Que era a luz, ai, dos óios meus.
[(bis)	

GONZAGA, Luiz; TEIXEIRA, Humberto. Assum Preto. In: GONZAGA, Luiz; GONZAGUINHA. *A vida do viajante*. EMI-Odeon, 1981. © Tapajós

Fonte: Delmanto; Carvalho (2018, p. 150).

Ao poema, seguem-se questões interpretativas para explorar o texto lido. Observe as questões **c** e **d** reproduzidas abaixo:

- c) O eu poético utiliza uma variedade linguística socialmente prestigiada? Justifique sua resposta com trechos do texto.
d) Que efeito a variedade linguística empregada cria no texto?

Observa-se nestas questões que o LD direciona a discussão para o fato de que se desviar do padrão oficial da língua não pode ser considerado algo inferior à forma de se expressar utilizada

pelos que dominam as variedades de prestígio, mas está atrelado ao objetivo da comunicação e ao contexto de uso.

Mais adiante, na página 159, o LD aborda a variação linguística no tempo e no espaço, em que é proposta a leitura de uma notícia publicada no jornal O Estado de S. Paulo em 1911 intitulada “A guerra dos Ratos na Índia. O texto apresentado serve para mostrar a variação histórica, em que as palavras, com o passar do tempo, deixam de ser usadas ou ganham novos significados. Da mesma forma como é constante a criação de novos termos e expressões, enquanto outros vão desaparecendo.

Figura 7 – Texto “A guerra dos ratos na Índia”.

A guerra dos ratos na Índia

A Índia é annualmente visitada pelo peor dos flagellos – a peste bubônica. Agora mesmo chegam noticias telegraphicas de que o mal está alli se alastrando cada vez mais.

Como está estabelecido scientificamente que os ratos são os mais perigosos vehiculos da infecção, na Índia se faz uma verdadeira guerra encarniçada contra os terríveis roedores.

E as estatísticas demonstram que a epidemia assume caracter decrescente na razão directa da destruição dos ratos.

Tempos atraz, os medicos se limitavam a aconselhar que se exterminassem os ratos, e assim a sua destruição prosseguia muito lentamente [...]. Hoje, porém, a batalha é dirigida pelo departamento geral de sanidade e é conduzida segundo os criterios mais modernos e sem olhar as despesas. Para avaliar-se todo o mal que a peste tem causado á Índia basta lembrar que, no espaço de quatorze annos, só na cidade de Bombaim foram victimadas pela peste cerca de 169 000 pessoas.

[...]

A GUERRA dos ratos na Índia. O Estado de S. Paulb.
São Paulo, 11 fev. 1911. p. 2.

1. O texto foi escrito em 1911. Mesmo sem ter certeza em relação a algumas palavras, o que você entendeu dele? A notícia relata o extermínio de ratos para acabar com a epidemia de peste bubônica que assolava a Índia no período citado.
2. Esse trecho não contém palavras que caíram em desuso, mas há nele outras cuja grafia foi modificada. Identifique essas palavras e anote-as no caderno. Índia, annualmente, peor, flagellos, telegraphicas, alli, scientificamente, vehiculos, caracter, directa, atraz, medicos, criterios, á, annos, victimadas.
3. Em sua opinião, por que ocorreram essas mudanças?
Resposta pessoal.

Fonte: Delmanto; Carvalho (2018, p. 159).

Como se pode perceber, logo após a leitura do texto da notícia, o LD propõe uma atividade para refletir sobre a variação histórica e entender como ela ocorre. A atividade tem o foco de mostrar as

mudanças na grafia de algumas palavras e por qual motivo isso ocorre.

Ainda na p. 159, o LD passa a abordar outro tipo de variação, desta vez a variação regional. Como o Brasil é um país muito extenso, é normal que ocorra diferenças no modo de falar das pessoas de diferentes regiões. Cada região tem seus costumes e hábitos e tudo isso faz com que ocorram as mudanças. Às vezes dentro de uma mesma região ocorrem diferenças na fala. Com tudo isso em vista, o LD oportuniza a leitura de um novo trecho no qual é proposto que o aluno tente identificar a qual região pertence e qual o significado das palavras desconhecidas.

Figura 8 – Texto proposto no LD para explorar a variação regional

[...]
Parece que foi ontem!... Era por fevereiro; eu vinha abombado da roteada.
— Olhe, ali, na restinga, à sombra daquela mesma reboleira de mato, que está nos vendo, na beira do passo, desenilhei; e estendido nos pelegos [...] fiz uma sesteada morruda.
Despertando, ouvindo o ruído manso da água tão limpa e tão fresca rolando sobre o pedregulho, tive ganas de me banhar; até para quebrar a lombeira... e fui-me à água que nem capincho!
[...]



NETO, Simões Lopes. Trezentas onças. In: _____. *Contos gauchescos e lendas do Sul*. Porto Alegre: L&PM, 1998. p. 16.

Fonte: Delmanto; Carvalho (2018, p. 160).

O trecho mostra palavras que são usadas no Rio Grande do Sul. O objetivo dessa leitura é que o aluno possa conhecer novas palavras e descobrir onde elas são usadas. Da mesma forma, também poderá entender que em outras regiões do Brasil se fala diferente do lugar em que ele mora. Ou seja, não existe só uma forma de se falar, visto que existem variações na língua.

Conclusão

O principal objetivo deste capítulo foi mostrar a abordagem do ensino da variação linguística em um livro didático de língua

portuguesa. No livro analisado, observamos que este material didático apresenta uma abordagem consistente desse fenômeno linguístico, no entanto isso só é feito em um dos volumes da coleção, no volume do 7º ano, logo, não é estudado com profundidade nos demais anos do Ensino Fundamental II.

Após a finalização deste estudo, foi possível entender a importância da variação linguística no ensino da língua portuguesa e que só assim, numa abordagem de ensino pautada no social e no respeito aos diferentes contextos de falas, se podem combater o preconceito linguístico, com textos e atividades que façam o aluno conhecer e entender essas diferenças.

Não podemos negar que a variação linguística é uma realidade inerente a toda comunidade de fala, logo, está presente em toda e qualquer sociedade. Por isso, ressaltamos a importância e a necessidade deste ensino, tornando-o mais inclusivo e acessível aos alunos.

Referências

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**: o que é, como se faz. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

BERTO, Jane Cristina Beltramini. Abordagem dialógica da linguagem para o ensino de língua portuguesa: um estudo a partir de conceitos-chave. *In*: BERTO, Jane Cristina Beltramini; SANTOS, Jailze de Oliveira; SANTOS, Maria de Fatima Silva dos (Orgs.). **Estudos do GEPL**: temáticas e perspectivas. 1ª coletânea. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020, p. 31-49.

BERTO, Jane Cristina Beltramini; GUIMARÃES, Lílian Noemia T. Melo. Livro didático e políticas públicas: do diálogo ao agir docente. *In*: FILHO, José Carlos Paes de Almeida; OLIVEIRA, Luiz Eduardo; FONSECA, Ana Lúcia Simões Borges (Orgs.) **História, políticas, ética e epistemologia de área na formação docente**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019, p. 79-102.

ORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós chegemos na escola, e agora?:** sociolingüística e educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

DELMATO, Dileta; CARVALHO, Laíz B. **Português: conexão e uso.** 7º ano: ensino fundamental, anos finais. 1. ed. São Paulo: Saraiva, 2018.

FARACO, Carlos Alberto. **Norma culta brasileira:** desatando alguns nós. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

OLIVEIRA, J. B. A. et al. **A política do livro didático.** São Paulo: Unicamp, 1984.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação:** uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º grau. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática ensino plural.** São Paulo: Cortez, 2007.

A Importância do Lúdico no Processo de Ensino e Aprendizagem nas Aulas de Língua Portuguesa

Alany Vicente da Silva

Fátima Soares da Silva

Introdução

O ensino lúdico é um tópico bastante pesquisado e explorado na educação infantil e nos segmentos iniciais do ensino fundamental, porém quando fazemos referência à ludicidade nos anos finais, a temática é pouco investigada. Com o avanço no grau de escolaridade, os aspectos lúdicos ocupam menor espaço nos fazeres pedagógicos. Precisamos estar cientes que o lúdico não é definido como um conceito que se limita apenas a uma fase da vida, uma vez que acompanha o indivíduo nos processos contínuos de criação e desenvolvimento durante toda a vida (Beijamin,1984). Sendo assim, faz-se necessário pensar na prática de atividades lúdicas de maneira mais abrangente, não apenas na fase da infância.

Estamos em uma nova era do ensino em que um lápis, um quadro, um caderno e um livro não são tão atrativos, a sociedade atual passou por várias transformações, entre elas, a cultura digital. Os jovens, diariamente, têm contato com os meios tecnológicos e as facilidades proporcionadas por eles. O educador, nos dias atuais, além de lidar com problemas, tais como, falta de materiais, salas superlotadas, indisciplina, falta de mediadores para auxiliar os estudantes com laudos de deficiência ou transtorno, e ainda, a falta de recursos tecnológicos, necessita, também, pensar em metodologias que consigam atrair e chamar a atenção dos jovens.

Na experiência de estágio obrigatório nas aulas de Língua Portuguesa nas turmas de 6º, 7º e 8º ano, percebemos que os alunos se mostravam poucos interessados no que a docente estava explicando, no entanto, essas mesmas turmas mostravam um

comportamento diferente nas aulas de Língua Inglesa. Foi possível observar que a professora de Língua Portuguesa tinha uma abordagem mais tradicional, chamada por Paulo Freire de educação bancária. Nessa educação, cabe ao professor narrar o conteúdo, e ao aluno fixar, memorizar, repetir, sem perceber o que o conteúdo transmitido realmente significa (Freire, 1978). Já o professor de Língua Inglesa usava metodologias numa perspectiva mais interacionista com atividades lúdicas, resultando em uma maior participação dos alunos.

Tendo em vista os estágios, percebemos que o lúdico é uma prática pedagógica de grande potencial para auxiliar no processo de ensino aprendizagem. Através dela o professor pode inovar nas suas aulas e deixá-las mais atrativas gerando uma maior participação e engajamento, oportunizando uma aprendizagem diferenciada e significativa. Pensando nisso, surgiu a necessidade de pensar sobre a ludicidade nas aulas de Língua Portuguesa. O que nos leva a refletir sobre questões como: Qual a relevância do ensino lúdico no processo de ensino e aprendizagem nas aulas de Língua Portuguesa? Como o uso de atividades lúdicas pode ajudar o estudante na construção do conhecimento e contribuir para um ensino de qualidade?

Assim sendo, realizamos uma pesquisa cujo objetivo geral é discutir a importância do ensino lúdico nas aulas de Língua Portuguesa, nos anos finais do Ensino Fundamental. De maneira mais específica, buscou-se conhecer e compreender como a ludicidade pode ajudar na construção do conhecimento; bem como, estimular e provocar reflexões sobre o uso de novas práticas pedagógicas no ambiente escolar e possibilitar a ampliação das pesquisas na área de ensino lúdico nos anos finais do Ensino Fundamental.

Com os objetivos traçados e com o intuito de alcançá-los, a metodologia utilizada compreendeu uma pesquisa de cunho qualitativo, subsidiada através de um estudo de caso para investigar e compreender como os aspectos lúdicos podem

contribuir como estratégia metodológica no processo de ensino aprendizagem nas aulas de Língua Portuguesa.

Ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental

O ensino de Língua Portuguesa como disciplina foi implantado no século XIX. Com o passar dos anos passou por muitas transformações e cada vez mais vem sendo discutido e ganhando um novo significado. Com o surgimento de alguns documentos norteadores destacando o uso de novas práticas interacionistas, o ensino de língua portuguesa deixou de ser resumido apenas à "gramática", ou seja, ensinar regras para aprender a escrever e falar bem.

Os documentos oficiais que vêm apresentando as orientações para o trabalho de ensino da Língua Portuguesa na escola como: os Parâmetros Curriculares Nacionais, as Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental e Médio, as Orientações Curriculares Nacionais e, mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular, são praticamente consensuais no sentido de que o ensino da Língua Portuguesa na escola deve ter como objetivo, ampliar os conhecimentos linguísticos dos alunos, ou seja, o ensino de língua portuguesa deve propiciar entendimento para que o alunado crie e compreenda os diversos gêneros textuais.

Os parâmetros curriculares de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997) reconhecem a língua como um sistema diverso de formas e significados que possibilita a comunicação e evolução social, podendo o sujeito, por meio dela, se expressar e se posicionar no mundo, expondo ideias e sentimentos. Diante disso, é imprescindível que as práticas metodológicas em sala de aula explorem a língua de maneira dinâmica e inteligente, respeitando suas variações e diferenças, estimulando a comunicação, e claro, a aprendizagem.

No que diz respeito à Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2017), as competências da língua portuguesa no ensino fundamental exigem compreensão da língua como um sistema

social, cultural, histórico e variável que se adequa aos seus contextos de uso e à comunidade falante; bem como, ter domínio da língua escrita, sendo capaz de ler, produzir e interpretar os diversos textos da nossa língua, entre outros. Reforçando assim, um ensino que seja efetivo na aprendizagem dos alunos do ensino fundamental em sala de aula.

A esse respeito Teixeira (2019) no que compete aos documentos norteadores, diz que as mudanças foram bem-vindas, já que contribuíram de maneira expressiva no ensino de Língua Portuguesa.

Houve mudanças significativas, orientadas pelos documentos reguladores em vigor e por uma contribuição cada vez mais sólida, sistematizada e engajada da linguística em sua relação com o ensino. Dentre essas contribuições, resalto: o desenvolvimento e implementação na escola da noção de gênero, que abarca inclusive os fenômenos contemporâneos da cibercultura; o deslocamento da centralidade do ensino de português na gramática como sistema que organiza a norma-padrão para uma concepção voltada para o uso da língua em contextos variados (Teixeira, 2019 *apud* Aguiar; Santos, 2020, p. 346).

Segundo Travaglia (2018), os documentos reguladores conseguiram mudar o foco do ensino da língua que era apenas gramática, os documentos mudaram o olhar para uma língua mais interacionista, passou a ter mais significação para a vida dos alunos, uma vez que a gramática passou a ser vista e voltada para o uso da língua em contextos variados e também a ser trabalhada de forma contextualizada.

Apesar das diversas melhorias que os documentos norteadores trouxeram e de se falar em avanços no ensino de Língua Portuguesa na educação básica, ainda há muitas dificuldades para serem superadas como melhoria no salário dos professores, formação continuada, melhorias na infraestrutura das escolas, investimentos em materiais, tecnologias entre outros.

Além de todos os problemas já citados temos a resistência de alguns professores que por não terem acesso a uma formação continuada ou até contato com os documentos norteadores persistem no ensino tradicional e não buscam abordar o ensino de Língua Portuguesa através de uma abordagem mais atual. Porém, é importante ressaltar que isto não ocorre, exclusivamente, por causa do professor, o sistema educacional brasileiro tem muito o que melhorar, auxiliando e promovendo formações para que o educador se sinta confortável e preparado para inovar em suas aulas, visto que um ensino de qualidade é responsabilidades de todos, não apenas do educador.

Conceituando o Lúdico

O termo lúdico é fonte de investigação de vários pesquisadores, sendo assim, não é um termo fácil de conceitualizar, além de que são diversas as áreas que estudam esta temática. Para Santos (2000, p.57) “Lúdico significa brincar. Neste brincar estão incluídos os jogos, brinquedos e brincadeiras, e é relativo também à conduta daquele que joga, que brinca e que se diverte”. Em concordância com essa mesma ideia, para Mendonça (2010), o termo lúdico é uma palavra derivada do latim “ludus” e remete a jogos, diversão, brincadeira e atividades recreativas. A definição do lúdico na visão desses autores, é vista a partir do significado da sua etimologia.

Já de acordo com Oliveira (1985, p.74) o lúdico é apontado como sendo “recurso metodológico capaz de propiciar uma aprendizagem espontânea e natural. Estimula a crítica, a criatividade, a sociabilização reconhecida como uma das atividades mais significativas”. Nesta perspectiva a definição do lúdico é dada de maneira mais abrangente, ou seja, vai além de sua origem, a concepção do lúdico é visto como um recurso metodológico voltado para o ensino.

Investigando a ludicidade no seu contexto histórico, há alguns indícios de que o lúdico como estratégia pedagógica foi utilizada

desde a antiguidade na realização de várias atividades. Gonçalves (2018, p.3) afirma que “Ainda na antiguidade os gregos e romanos deixaram um grande legado na perspectiva da ludicidade como atividades físicas, bonecos e animais feitos de barro”. A autora ainda salienta que alguns jogos desenvolvidos por esses povos chegavam a retratar suas vivências culturais.

Sendo assim, a junção da ludicidade com o ensino ocorreu a muitos anos atrás, o lúdico não é algo novo e se faz presente desde os primórdios da humanidade. Com o passar dos anos e o desenvolvimento de pesquisas e estudos, os aspectos lúdicos foram introduzidos no ambiente escolar e cada vez mais vem ganhando espaço. De forma leve, prazerosa e dinâmica, o lúdico tem levado grandes contribuições ao ensino.

O lúdico é um termo que ainda está muito atrelado à educação infantil ou aos anos iniciais do ensino fundamental, no qual as crianças ainda estão passando pelo processo de descobertas e alfabetização. No levantamento de trabalhos acadêmicos para a realização dessa pesquisa grande parte é voltada para esse público.

Porém, é importante destacar que a ludicidade também pode e deve ser incentivada nas séries finais do Ensino Fundamental e em todos os níveis de escolaridade e é possível ser utilizada em todas as disciplinas através de um bom planejamento. Santos (1997, p.12) declara que “a ludicidade é uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser vista apenas como diversão.”

Na atualidade, uma das atividades lúdicas que mais vem ganhando espaço são os jogos. Sabião (2018) relata que com o uso dos jogos o aluno trabalha com diversas inteligências, além disso, é um instrumento divertido e educativo no qual o aluno pode aprender valores éticos e morais.

O Lúdico no Processo de Ensino e Aprendizagem

As atividades lúdicas no ambiente escolar vêm mostrando-se essenciais e benéficas, auxiliando no processo de ensino-aprendizagem. Vários estudiosos são consensuais ao afirmarem

que o lúdico facilita no processo de aquisição do conhecimento, ajuda no desenvolvimento das relações interpessoais, na afetividade e nas habilidades de comunicação (Maia, 2014; Morgon, 2013; Fortuna, 2000).

Com a prática do lúdico, o aluno é levado a ser protagonista do próprio conhecimento é levado a ir em busca de desafios, refletir, questionar e sair da sua zona de conforto. Mello et al (2014, p.2) no que se refere ao lúdico, afirma que “mediante a ludicidade o indivíduo forma conceitos, seleciona ideias, estabelece relações lógicas, integra percepções e se socializa, proporcionando o estabelecimento de relações cognitivas, simbólicas e produções culturais”.

Pelo fato da ludicidade estar ligada ao brincar, ao divertimento e aos jogos, muitos educadores acabam não vendo significância na implantação dessa estratégia metodológica, principalmente nos anos finais do Ensino Fundamental, que tem vários conteúdos para serem vistos. “O lúdico vai muito além do brincar, é tudo aquilo que provoca, desafia, encoraja (a realizar) uma ação por parte de quem foi instigado por algo ou alguém” (Martins, 2016, p.39).

Trabalhar com a ludicidade é proporcionar que o alunado se envolva no processo de aprendizagem de uma maneira mais interessante e eficiente tornando-se mais autônomo e questionador. Fortuna (2000) defende que para que uma aula seja lúdica não é necessário que os conteúdos sejam vistos através dos jogos, para ela é importante que exista as características do brincar influenciando em como o professor vai ministrar suas aulas, na escolha do conteúdo e no papel do aluno.

A autora ainda enfatiza que é importante que o educador renuncie a centralidade e dê lugar para que o aluno tenha uma atitude mais ativa nas diversas situações didáticas que são objetos de sua própria aprendizagem, abrindo espaço para estimular a espontaneidade e criatividade dos discentes.

Com essa nova estratégia, tanto o educador como o aluno têm muito a ganhar, [...] o aprendizado torna-se prazeroso, além do que o

aprendizado acontece mais rápido, por quanto se sabe que não apenas as crianças como qualquer indivíduo em qualquer idade possuem uma maior facilidade em aprender aquilo que lhe é mais interessante. (Matos, 2013, p. 137).

O uso dos aspectos lúdicos na escola, em qualquer fase da vida, ressignificam a maneira de aprender e ensinar. Por se tratar de aulas mais ativas e diversificadas, os estudantes têm um maior interesse em participar, uma vez que as aulas deixam de ser monótonas. Com a abordagem lúdica, eles deixam de ver os conteúdos como um dever ou algo que é imposto e passam a sentir prazer em aprender.

O lúdico permite um desenvolvimento global e uma visão de mundo mais real. Por meio das descobertas e da criatividade, [...] podemos expressar, analisar, criticar e transformar a realidade. Se bem aplicada e compreendida, a educação lúdica poderá contribuir para a melhoria do ensino, quer na qualificação ou formação crítica do educando, quer para redefinir valores e para melhorar o relacionamento das pessoas na sociedade. (Dallabona, Mendes, 2004, p. 107).

Educar ludicamente, como vimos até agora, é fundamental para o desenvolvimento intelectual, físico e criativo dos alunos, instigando o crescimento social e pessoal. A aplicação de exercícios com estratégias lúdicas também promove uma maior interação nas relações entre o professor com a turma e dos alunos entre si. Por ser tratar de uma aula dinamizada há maior espaço para diálogos, troca de conhecimentos e informações, proporcionando assim, melhorias no desempenho dos alunos. Dessa forma, cabe ao professor traçar estratégias que melhor se adaptem às suas turmas refletindo sobre a melhor forma de introduzir o lúdico no processo de ensino-aprendizagem.

O Lúdico, O Professor e As Aulas de Língua Portuguesa

Nos últimos tempos com as mudanças que ocorreram na sociedade, o sistema de ensino em busca de promover um ensino eficiente e de qualidade tem passado por várias transformações, a educação tem inovado em métodos e técnicas que ajudem na aprendizagem dos alunos. Entre elas encontra-se o lúdico.

O lúdico tem revelado ser um grande aliado como facilitador no processo de aprendizagem por ser uma estratégia que possibilita aulas diferenciadas, onde ocorre uma maior participação dos discentes. Os aspectos lúdicos na escola permitem que o professor explique os conteúdos propostos a partir de um olhar interacionista. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, p.22), no que compete às funções do professor relata: “Ao professor cabe planejar, implementar e dirigir as atividades didáticas, com o objetivo de desencadear, apoiar e orientar o esforço de ação e reflexão do aluno, procurando garantir aprendizagem efetiva.”

Podemos observar que os Parâmetros Curriculares Nacionais, aborda um ensino que seja centrado na prática de atividades e metodologias que sejam voltadas para a aprendizagem. Além disso, essas atividades devem levar o aluno a refletir sobre o conhecimento que está sendo adquirido. O docente neste caso tem uma grande responsabilidade, pois em seu planejamento pedagógico deve pensar em técnicas que consigam ser eficientes e possibilite uma aprendizagem efetiva.

As ações lúdicas, nesse sentido, são primordiais uma vez que é uma estratégia pedagógica bem-sucedida que facilita no processo de aprendizagem dos alunos e contribui para um ensino de qualidade. No entanto, trabalhar com o lúdico exige do professor planejamento e atenção na realização das atividades. O lúdico não é um passatempo, algo a ser utilizado nas horas vagas, deve ser visto com seriedade, o bom desempenho da turma depende de como o professor vai guiar e desenvolver essas atividades.

O professor ao utilizar-se do lúdico nas suas aulas, assume papel de motivador, ou seja, ele deve estimular e provocar o interesse dos estudantes pelo conteúdo estudado. É importante que o educador desperte nos discentes a vontade de aprender. Para isso, se faz necessário que no seu planejamento pedagógico observando o perfil de sua turma e o nível de conhecimento, desenvolva atividades criativas e dinâmicas que desafiem seus alunos. Cabe ao professor também atuar como mediador do conhecimento, oportunizando aos alunos espaços para que eles sejam protagonistas do seu próprio conhecimento. A sala de aula deve ser vista como ambiente para troca de experiências e aprendizagem.

Vale ressaltar que as práticas lúdicas necessitam de planejamento, mas não necessariamente precisam ser de grande elaboração. No que compete ao ensino de Língua Portuguesa, foco do nosso estudo, Sabião (2018) aponta:

A própria Língua Portuguesa pode ser trabalhada como um instrumento lúdico motivador, já que se pode, por exemplo, dentro de um debate, de uma redação, estar estimulando nos alunos a formação e a manifestação de diferentes pontos de vistas; na literatura transformar um gênero literário em outro, uma notícia de jornal em conto, assim como um texto poético em crônica, porém sempre levando uma determinada situação-problema e oferecendo ao aluno várias oportunidades de atuar criativamente sobre a própria língua. (Sabião, 2018, p. 3).

A ludicidade nas aulas de Língua Portuguesa, além de ser vivenciada de diversas maneiras e atribuir um caráter interativo nas aulas de língua materna, contribui no desenvolvimento de habilidades e competências voltados para leitura, escrita e interpretação desvinculados das práticas tradicionalistas.

Em suma, o docente pode fazer uso de vários recursos para introduzir a prática de atividades lúdicas na sua disciplina. Com base em tudo que foi exposto entende-se que a inserção de ações lúdicas nas escolas, em específico nos anos finais, contribui de

maneira significativa tanto para o professor no que compete ao seu trabalho de ensinar quanto ao aluno no que se refere à aprendizagem.

Dificuldades em Relação ao Ensino Lúdico

No decorrer deste trabalho, discutimos a importância dos aspectos lúdicos na sala de aula e sua relevância no processo de ensino e aprendizagem. Apesar do lúdico ter se revelado uma estratégia metodológica positiva de grande contribuição, temos alguns fatores impeditivos que dificultam sua inserção nas instituições de ensino.

Como vimos, em um dos tópicos já abordados, o professor exerce um papel primordial na utilização de atividades lúdicas no ambiente escolar, no entanto para isso é necessário planejamento, dedicação e tempo. É preciso que o educador tenha clareza e entendimento sobre o que é o lúdico. Porém, muitos desses profissionais durante sua jornada acadêmica não foram preparados e nem tiveram formação sobre a prática de atividades lúdicas. Para Santos (1997) esse é um dos fatores que contribui para a ausência do lúdico no espaço escolar, muitos dos educadores não tiveram experiências pessoais com a ludicidade na escola, dessa forma, muitos não se sentem seguros em aplicar em suas aulas.

Outro fator que dificulta a presença do ensino lúdico é a falta de infraestrutura nas escolas, algumas salas de aulas estão superlotadas e não oferecem estrutura para comportar a grande quantidade de alunos no mesmo espaço. De acordo com Monteiro e Silva (2015, p.3) “a estrutura da sala de aula também é um fator limitante no desenvolvimento de uma boa metodologia por parte do professor”. Essa questão é problemática, pois limita as estratégias de ensino dos docentes, uma proposta de atividade lúdica que envolva movimentos ou mesmo um círculo para rodas de conversa é impossível em razão do espaço.

A falta de recursos didáticos também se torna um agravante, pois em algumas escolas eles são escassos. O educador, em

situações como essas, tem poucas opções em agir criativamente em sua disciplina, pois não tem a sua disposição recursos que auxiliem na sua prática pedagógica. Lopes (2014) no que se refere ao uso dos recursos didáticos em sala de aula argumenta:

A utilização de recursos didáticos é uma importante ferramenta para facilitar a aprendizagem. O uso de recursos variados no processo de ensino-aprendizagem possibilita que o professor passe a não depender exclusivamente do livro didático ou do quadro branco, desapegando-se das aulas tradicionais centradas na exposição de conteúdos. (Lopes, 2019, p. 4).

Nesse sentido, as ferramentas educativas colaboram para que diferentes atividades sejam realizadas como apoio no processo de aprendizagem, visando outras formas de ensino. Sendo assim, elas são essenciais nas salas de aula. Quando o educador não tem acesso a esses meios, é restringido de aplicar alguns exercícios no seu ambiente de trabalho. É por razões como estas que o professor em alguns casos, acaba centralizando seu ensino no livro didático e no quadro branco.

Um ponto que chama a atenção e que os docentes são cobrados pelo progresso e aprendizagem dos alunos, no entanto, não são fornecidos suportes que ajudem o professor a desenvolver um trabalho de qualidade. Por isso, o docente enfrenta diversos desafios para educar ludicamente, são várias as dificuldades que impedem que eles inovem em sua metodologia de ensino. Assim sendo, destaco novamente que os órgãos responsáveis devem fazer investimentos nas instituições de ensino fornecendo formações, materiais didáticos, infraestrutura e recursos tecnológicos para que assim os profissionais da educação tenham condições de melhor atender seus alunos.

Aspectos Metodológicos do Estudo

Nesta seção abordaremos os aspectos metodológicos usados para a realização desta pesquisa. Tendo em vista que este estudo buscou investigar a importância do lúdico nas aulas de Língua Portuguesa nos segmentos finais do Ensino Fundamental, optamos por utilizar uma abordagem qualitativa. Baseadas nas concepções teóricas de Minayo (1994, p.21-22) esse tipo de pesquisa “responde a questões muito particulares. Ela se preocupa [...] com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes”.

No que tange aos processos investigativos, o trabalho aconteceu em duas etapas. Inicialmente utilizamos uma pesquisa bibliográfica mapeando alguns trabalhos que tratam da ludicidade no ensino de Língua Portuguesa nos anos finais, apresentando o estado da arte dos últimos dez anos sobre a temática a partir do uso de palavras chaves nos sites e revistas como: PUC-Rio, Unesc e Ciência, Científica Multidisciplinar núcleo de Conhecimento, Unisanta Humanitas e Linguagem, Educação e memória. Segundo autores como Lima (2004) e Gil (2002) a pesquisa bibliográfica consiste no levantamento de dados de materiais já elaborados sobre um determinado tema a ser estudado. A pesquisa bibliográfica neste trabalho foi fundamental, visto que foi possível averiguar se existia interesse em desenvolver trabalhos sobre o lúdico nas aulas de Língua Portuguesa.

Como em nossa pesquisa buscamos analisar se os professores recorrem ao uso de metodologias lúdicas como instrumental no processo de ensino e aprendizagem nas aulas de Língua materna, na segunda etapa realizamos um estudo de caso que consiste em uma investigação profunda do objeto a ser estudado no seu contexto real (Alves-Mazzotti, 2006). Com esse propósito, foi realizado um questionário com cinco professores de escola pública e privada na cidade de Serra Talhada-PE.

O questionário contou com oito questões discursivas a respeito do uso da ludicidade na prática pedagógica dos discentes. Segundo Severino (2002, p.125) o questionário é definido como “conjunto de questões, [...] que se destinam a levantar informações escritas por parte dos sujeitos pesquisados, com vistas a conhecer a opinião dos mesmos sobre os assuntos em estudo”. O questionário foi aplicado entre os dias 10 de julho a 05 de agosto de 2023 por meio do google forms.

O primeiro contato com os profissionais ocorreu por meio do WhatsApp, nesta primeira conversa foi apresentado e explicado os aspectos formais dessa pesquisa e os objetivos aos quais ela se destina. Logo de início, os professores mostraram-se solícitos em participar. Colaboraram com a pesquisa três professores de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental de escola pública e dois profissionais que atuam em escola privada.

Resultados e Discussões

Nesta seção apresentaremos e discutiremos os resultados obtidos através da pesquisa bibliográfica a partir do estado da arte e do estudo de caso, realizado com professores do Ensino Fundamental na cidade de Serra Talhada-PE, ainda nesta seção também relataremos alguns exemplos de atividades lúdicas que podem ser aplicadas nas salas de aula.

Estado da Arte

Para o estado da arte foram selecionados trabalhos acadêmicos dos últimos dez anos, por falta de incompatibilidade com o tema alguns trabalhos foram descartados. A pesquisa ocorreu em sites acadêmicos e revistas, para isso foram utilizadas palavras-chaves, tais como: “Lúdico, Língua Portuguesa e Ensino Fundamental.”

No primeiro trabalho intitulado, “A ludicidade no ensino de língua portuguesa nas séries finais” de Regina Oneda Mello, Marina da Silva Hachmann, Viviane Cristina Sitniewski et al

(2014), trata da importância da ludicidade e sua possibilidade de implantação no ensino de Língua Portuguesa, com foco nos anos finais. As pesquisadoras buscaram verificar se o ensino lúdico é uma ferramenta utilizada nas aulas de Língua Portuguesa na escola em que realizaram o estudo.

Concluiu-se que com as atividades lúdicas houve melhora significativa na assimilação dos conteúdos, maior interação entre docente e discente, mais compromisso em relação à entrega das atividades e maior motivação e gosto pelo ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa. Por fim, foi constatado que é uma estratégia que deve ser utilizada em todas as disciplinas independente do ano em que o docente atua.

O segundo estudo analisado foi “O lúdico como constituinte do fazer escolar: uma experiência no ensino de Língua Portuguesa” de Tatiane Marques de Oliveira Martins (2016). O objetivo da pesquisa é debater o fazer escolar na interação docente-discente a partir de estratégias com o ensino lúdico, que por suas características estruturais, ressignificam o processo de ensino-aprendizagem e possibilitam maior significação no processo de construção do conhecimento. A análise dos resultados identificou que com a utilização de atividades lúdicas houve mudança na atitude do aluno, maior participação na disciplina de Língua Portuguesa e maior interação entre professor e aluno. O trabalho, por fim, enfatiza a necessidade de reflexão sobre o fazer escolar, as práticas docentes, condições de trabalho entre outros.

Outra pesquisa lida, “O lúdico no ensino de Língua Portuguesa, nos anos finais do ensino fundamental: buscando outras formas de ensino e aprendizagem” de Tatiane Peres Zawaski e Vera Lúcia Ramirez (2017), são apresentados e analisados dados de uma pesquisa qualitativa que trata de inserção de jogos nas aulas de língua portuguesa nas séries finais do ensino fundamental.

As autoras realizaram um teste de sondagem antes e depois de introduzirem propostas de jogos nas aulas. Os resultados apontaram que depois da implantação dos jogos os alunos

mostraram-se mais interessados na disciplina e tiveram um progresso no rendimento escolar. No final da pesquisa é constatado que os jogos são uma ferramenta importante no processo de ensino-aprendizagem e possibilitam aulas mais dinâmicas e prazerosas.

Dando continuidade, analisamos a pesquisa “A presença do lúdico nas séries finais do ensino fundamental - 6º,7º,8º e 9ºanos” de Bruna dos Santos Sanches, Sandra Maria Bezerra da Silva, Prof.^a Irene da Silva et al (2018). A pesquisa buscou fazer um levantamento bibliográfico com a finalidade de saber se existe interesse dos educadores em pesquisar sobre a relevância do ensino lúdico nas práticas pedagógicas com crianças e jovens do Ensino Fundamental nos anos finais. Chegou-se à conclusão que o lúdico, na maioria das vezes, é usado apenas como uma estratégia específica para atender um componente curricular e conteúdo específico. Por isso, existe uma grande lacuna para que novos trabalhos científicos investiguem a ação do lúdico no ensino fundamental nos anos finais.

Por fim, analisamos também “A importância do Lúdico no Ensino da Língua Portuguesa” de Roseline Martins Sabião (2018). O trabalho trata do uso da ludicidade através de jogos e do brincar, a pesquisadora busca mostrar que os jogos devem ser utilizados como recurso para o conhecimento, além disso, podem propiciar uma aprendizagem diferenciada e significativa nas aulas de Língua Portuguesa. O resultado da pesquisa aponta que os jogos trazem inúmeros benefícios, pois estimula o alunado a refletir, ter concentração, autoconfiança, autonomia, entre outros, o que ajuda a promover uma boa aprendizagem.

Podemos observar que apesar do ensino lúdico ser bastante discutido, ainda são poucos os trabalhos acadêmicos que tratam da ludicidade no ensino fundamental nos anos finais, nas aulas de língua Portuguesa. Percebe-se também que em todas as pesquisas citadas os resultados foram satisfatórios, ou seja, o uso da ludicidade nas aulas é uma metodologia eficaz que ajuda no processo de aquisição do conhecimento.

O Lúdico em Turmas do Ensino Fundamental em Serra Talhada

O estudo de caso aconteceu em duas instituições, uma pública e outra do setor privado. Em relação à primeira escola, são ofertadas quatro modalidades de ensino: o fundamental – anos finais regular, o fundamental – anos finais semi-integral, o ensino médio regular e o ensino médio semi-integral. Já a segunda atende a educação infantil, o ensino fundamental (anos iniciais e finais) e o ensino médio. O público atendido pelas mesmas é distinto, uma recebe alunos de classe média baixa e a outra de classe média alta.

Em conformidade com o código de ética que direcionam os trabalhos acadêmicos e com o intuito de preservar os envolvidos na pesquisa, atribuímos um número de 1 a 5 para diferenciar cada professor. Essa identificação aparecerá durante toda a análise dos resultados. Os docentes de 1 a 3 são os que desenvolvem sua função na rede pública, já os 4 e 5 são atuantes no ensino privado.

Iniciamos o questionário perguntando sobre a área de formação e tempo de atuação dos professores nos anos finais do ensino fundamental. A partir das informações coletadas todos os participantes têm formação na mesma área, alguns com graduação completa e outros em processo de finalização. No que diz respeito a cursos de especialização, somente um deles afirma ter pós-graduação. A maioria deles atua há pouco tempo em sua profissão, com exceção do entrevistado 3 que afirma ter dez anos de profissão.

No segundo questionamento buscamos investigar o que os educadores entendem sobre a ludicidade. Analisando as respostas dos entrevistados e levando em consideração os conceitos apresentados neste trabalho sobre o lúdico, os entrevistados 3 e 4 ao responderem à pergunta, tiveram seu conceito de ludicidade relacionado com Santos (2000) e Mendonça (2010). Para esses autores, o termo lúdico é caracterizado como brincadeiras, jogos e diversão. A participante 4, no entanto, relata o uso desses aspectos no ambiente escolar, relacionando-os com o processo de ensino e aprendizagem, assim como os entrevistados 2 e 5 que afirmam que a ludicidade seria uma estratégia auxiliadora no aprendizado.

Durante o desenvolvimento desse trabalho, vários autores como Maia (2014) Morgon (2013) e Fortuna (2000), destacam o lúdico como facilitador no processo de aquisição do conhecimento. A introdução do lúdico no espaço escolar por suas características que engloba um ensino desvinculado do tradicional e por envolver aulas que buscam vivências prazerosas possibilitam que o discente aprenda o conteúdo com mais facilidade.

Os fatores diversão e interação foi citado pela maioria dos educadores. A ludicidade é uma prática, que tem como uma das suas principais características o brincar, pensando no seu uso em sala de aula, seria aprender de forma prazerosa. As aulas com ações lúdicas, quando bem utilizadas propiciam esses momentos, ou seja, a aprendizagem ocorre de maneira divertida. No que diz respeito à interação, são mediante essas ocasiões que há uma integração entre o professor, o estudante e o conteúdo.

Dando continuidade, outro ponto que teve foco do questionário, foi sobre o que os professores achavam do desenvolvimento de atividades lúdicas nas aulas de Língua Portuguesa. Na opinião dos entrevistados, o desenvolvimento do ensino por meio de estratégias lúdicas é positivo. Para eles, quando há a presença do lúdico no ensino de língua materna, as atividades acontecem com mais disposição, interesse e protagonismo dos estudantes. As respostas dos educadores corroboram com Dallabona e Mendes (2004) que confirmam que a educação lúdica contribui para melhoria do ensino. Ao serem questionados se no seu planejamento pedagógico empregam a metodologia lúdica, todos foram consensuais e afirmaram que sim. A docente 5 ainda complementa dizendo:

Incentivar a interação dos estudantes e trazer a realidade de suas vidas para sala de aula pode ser uma boa estratégia de ensino, bem como utilizar as tecnologias ao nosso favor, atualmente há muito sites com quiz e jogos voltados para conteúdos de língua portuguesa, geralmente uso para ensinar sobre gêneros textuais (P. 5).

As tecnologias fazem parte do cotidiano dos alunos, trazer as mesmas para o ambiente escolar atreladas aos conteúdos e utilizando como recurso pedagógico pode ser de grande ajuda. Podemos perceber que a educadora usa a tecnologia, associada com as atividades lúdicas (quiz e jogos) para agregar no seu ensino e no conhecimento dos discentes.

No tocante ao livro didático trabalhado em sala de aula, todos os entrevistados declararam que há sugestões de atividade lúdicas. Segundo o que foi relatado, os livros didáticos disponibilizados pela escola pública e particular abordam as práticas lúdicas e fazem isso através da utilização de várias atividades, houve uma diversidade de exercícios referenciados como jogos, debates, podcast e teatro.

O livro didático é um dos materiais mais utilizados na propagação do ensino, principalmente, em escolas públicas, que muitas vezes não dispõe de recursos para auxiliar no processo de aprendizagem. O fato desse material propor diversas atividades e com uma perspectiva lúdica é enriquecedor, visto que o discente pode aprender o conteúdo a partir de um viés interativo e diversificado fugindo do modelo convencional. É possível inferir, com base nos dados, que esses exemplares apresentam um esquema de ensino mais atualizado.

Quando questionados sobre como é a participação da turma quando as aulas ocorrem de forma mais lúdica evidencia-se o lúdico como uma estratégia pela qual a aprendizagem acontece mais rápido, vemos que o uso da ludicidade na sala de aula é uma metodologia de grande contribuição. Os resultados mostram que quando utilizadas nas aulas de Língua Portuguesa, ocorreu maior participação, mais interesse pelo conteúdo estudado, aumento na interação e facilidade na compreensão do conteúdo. Podemos concluir, com base nos dados, que o lúdico é um potencializador no desenvolvimento e aprendizagem dos alunos. Vejamos que independente da instituição ser de setor privado ou público e atender públicos distintos, a ludicidade se mostrou eficiente e eficaz em ambos os ambientes.

Em relação à resposta do professor 2, ele abordou uma questão muito pertinente e que já foi discutida durante um dos tópicos deste trabalho. Ele cita o fator da superlotação como problemática que dificulta na aplicação de atividades lúdicas e na efetiva participação dos alunos. É de conhecimento de todos que um dos principais problemas pelo qual o sistema educacional brasileiro vem passando, na atualidade, é o quantitativo de alunos reunidos em uma única sala de aula, fato esse que acontece com mais frequência nas redes públicas de ensino, inclusive é o local de trabalho desse participante. Um ambiente com um número excessivo de estudantes prejudica tanto o professor como o aluno. Para o docente é difícil acompanhar todos os estudantes em razão da quantidade, já para os discentes torna-se complicado dominar o conteúdo e conseguir acompanhar as aulas ministradas.

Evidentemente, situações como estas atrapalham no trabalho docente e na aprendizagem dos alunos, por isso, se faz tão necessário, que as escolas tenham uma estrutura adequada para receber todos os seus discentes. No entanto, apesar das dificuldades, o professor não pode limitar-se e deixar de inovar nas suas práticas de ensino. Em ocorrências como esta, ele pode planejar e desenvolver suas aulas pensando nas limitações e procurando as melhores formas de trazer os aspectos lúdicos para dentro da sua sala de aula.

Dando segmento, nossa próxima pergunta buscou saber se os entrevistados consideravam o uso da ludicidade nas aulas de Língua Portuguesa como uma estratégia que contribui no processo de ensino-aprendizagem, tivemos como resultado respostas unânimes que sim, todos foram categóricos a esse respeito. O professor 2, chega a relatar a importância e o cuidado na preparação das atividades para que elas não acabem caindo no convencional.

Usar um instrumental de ludicidade com um aporte teórico mais tradicional é apenas um pretexto para cumprir os requisitos solicitados pelos órgãos

educacionais. Por isso, o professor deve sempre buscar inovar em sua metodologia, aprender a aprender (P 2).

Como já dito no referencial teórico deste trabalho, o professor exerce um papel de suma importância na prática da metodologia lúdica, uma vez que é o elo entre o lúdico e os alunos. Se ele não mostra interesse e entusiasmo pelo que está ensinando, os estudantes não irão ser motivados a aprender. Sendo assim, o professor deve ser o maior incentivador, buscando despertar a vontade dos alunos pelo conteúdo estudado. Além do mais, se a ludicidade for usada apenas para cumprir requisitos impostos pela educação e desenvolvidas a partir de uma perspectiva tradicionalista perde sua eficiência. Já que dificilmente será proporcionado ao alunado momentos prazerosos e divertidos, características essas que são fundamentais e tornam a ludicidade facilitadora na aprendizagem.

Por fim, a última pergunta sondou se os participantes usavam exercícios lúdicos nas suas turmas. Com base nos resultados o jogo é a atividade lúdica que mais aparece entre os entrevistados.

Jogando, o aluno terá a oportunidade de desenvolver capacidades indispensáveis à sua futura formação profissional, como atenção, afetividade, hábito de permanecer concentrado e desenvolvimento de habilidades motoras, cognitivas e linguísticas; a escola deve considerar o jogo como parceiro e utilizá-lo amplamente para atuar no desenvolvimento dos alunos. (Mello, 2014, p. 182).

À vista disso, o jogo é uma ferramenta que associada ao ensino além de auxiliar como apoio no processo do aprendizado desenvolve nos alunos habilidades imprescindíveis na qualificação e preparo enquanto futuros profissionais, logo é um recurso que pode contribuir imensamente na vida dos educandos.

O Lúdico na Sala de Aula (Alguns Exemplos)

Este tópico é dedicado à apresentação de algumas atividades que podem ser trabalhadas no ambiente escolar atuando como auxiliares no processo de ensino aprendizagem¹. Iniciaremos falando de uma atividade que não é nova, mas possibilita um leque de opções para serem trabalhadas nas aulas, “A gincana torta na cara”. Por meio dela, o professor pode trabalhar vários conteúdos como: classe gramatical, sequência narrativa, gêneros textuais, sinônimos e antônimos, ortografia entre outros. Além disso, pode ser utilizada em todas as anos, de acordo com o conteúdo ministrado.

Para trabalhar com essa brincadeira, o professor necessita dividir sua turma em duas equipes, para cada rodada, um aluno de cada grupo é chamado para responder uma pergunta, referente aos assuntos trabalhados na dinâmica. Aquele que responder corretamente poderá dar uma “tortada” no rosto do colega. No final, ganha a equipe que mais acertou questões.

Essa brincadeira de perguntas e respostas permite que o professor analise a aprendizagem de seus alunos e identifique quais são suas dificuldades. Além de que pode estimular o trabalho em equipe, respeito em relação às dificuldades de cada um e propiciar ocasiões descontraídas, mas pensando na aprendizagem.

Os jogos também podem ser utilizados como recurso nas aulas. Como exemplo, apresentarei dois jogos que se destinam a alunos do Ensino Fundamental, com foco na disciplina de Língua Portuguesa, são eles: “Cara a cara com o personagem misterioso” e “O jogo da memória: o conto e o tempo”. O primeiro jogo é destinado para o 6º e 7º ano, tem por objetivo trabalhar com a classe gramatical dos adjetivos levando o aluno a compreender e ampliar

¹ As atividades de jogos foram retiradas da seguinte obra: SiGILIANO, N. S, BERNO, L.R (Orgs.) **Ensinar português de forma divertida: atividades lúdicas para os anos finais do ensino fundamental e para o ensino médio**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2021.

seu repertório quanto ao uso dos mesmos. Pode ser trabalhando em grupo ou individual.

Com o uso de um texto e uma cartela os alunos irão tentar adivinhar a incógnita que aparece no texto e descobrir qual personagem realizou a ação misteriosa que fica em aberto na história. A cartela é composta por várias figuras humanas com aparências diferentes. O aluno deve formular respostas utilizando os adjetivos (é magro? alto? tem cabelos pretos?), o professor responderá com sim ou não, até o enigma ser solucionado. Depois que os discentes chegarem a uma conclusão, o professor finaliza a história e revela o personagem misterioso.

O segundo jogo busca trabalhar com os elementos linguísticos de marcação de tempo no conto, como: modo, tempo, aspectos verbais, advérbios e preposições. As autoras propõem que a partir do gênero literário conto, os alunos consigam identificar esses aspectos dentro do texto. Para isso, é proposto um jogo da memória.

O conto escolhido por elas, foi “A carteira” de machado de Assis. Para fazer uso desse jogo é necessário que o docente faça a leitura antecipada do texto que vai ser trabalhado e discuta o tema com seus alunos. Com a sala dividida em grupos, cada um receberá as peças do jogo e uma cópia do texto completo. Como se trata de um jogo da memória, as peças devem estar viradas para baixo. O professor irá cronometrar o tempo, e os integrantes das equipes devem trabalhar juntos para conseguir encontrar o maior número de pares (fichas com a explicação quanto ao uso e das fichas com as partes do texto). Vence quem conseguir formar os pares primeiro. Como esta é uma atividade mais complexa e requer conhecimentos prévios de tempos verbais e classe gramatical (esses conteúdos devem ser trabalhados antes) é recomendado para alunos do 8º e 9º ano.

Lembramos que o professor pode adaptar e utilizar esses jogos contemplando outros gêneros textuais e explorando outras funções. A depender das adaptações pode ser trabalhado entre todas as séries do Ensino Fundamental. Vale lembrar que estes são apenas exemplos, há uma infinita diversidade de jogos que podem

ser trabalhados nas aulas de Língua Portuguesa, fica a critério do professor escolher um que mais se adeque a sua turma e assunto trabalhado. Em ambos os casos foi possível trabalhar com os conteúdos, mas de uma maneira lúdica e atrativa.

Outra atividade que podemos citar é o uso do júri-simulado. Por meio dessa proposta os alunos trabalham com argumentação, desenvolvem a criticidade, posicionamento, oralidade e criatividade. É uma proposta que deve ser trabalhada em grupos. O docente deverá dividir a turma em três grupos: advogados da defesa, da acusação e júri. Os temas abordados podem ser vários, desde as temáticas sociais, quanto a gêneros textuais, desde que apresente conflitos para serem debatidos. Para utilizar-se desta atividade lúdica o professor antes deve fazer uma explicação de como acontece um júri e a função de cada membro (juiz, advogados, promotoria, júri popular e etc). A partir daí pode juntar os grupos para criação das articulações de ideias para defender seu posicionamento. Enfim, são várias as opções disponíveis para que a educação seja vivenciada de modo prazeroso e dinâmico.

Conclusão

Observando a atual conjuntura do ensino brasileiro e em busca de possibilitar melhorias que possam contribuir para uma aprendizagem significativa, no decorrer deste trabalho abordamos a importância do ensino lúdico e suas possibilidades de inserção nas aulas de Língua Portuguesa com alunos das séries finais do Ensino Fundamental.

Em busca de compreender a ação da ludicidade no espaço escolar e sua função transformadora que ajuda no processo de conhecimento, utilizamos uma pesquisa qualitativa que nos possibilitou investigar através do estudo de caso como educar ludicamente contribui no processo de ensino aprendizagem, tendo como foco as aulas de língua materna.

Por intermédio dos dados coletados, obtidos nas duas escolas na cidade de Serra Talhada-PE, constatamos que os aspectos

lúdicos implantados nas salas de aula são favoráveis. Os resultados demonstraram que com as estratégias lúdicas houve um maior entendimento e assimilação do conteúdo, assim como a socialização e o envolvimento do discentes aumentaram. Além do mais, foi notório que os materiais didáticos utilizados já abordam um ensino a partir de uma óptica lúdica, confirmando o valor dessa abordagem no ensino.

Portanto, declaramos que o docente deve fazer uso das atividades lúdicas no seu planejamento pedagógico, mas ressaltamos que para desenvolver essas atividades é necessário que sejam planejadas e norteadas para que alcancem seus objetivos. Salientamos que a ludicidade é uma estratégia que traz benefícios, apenas quando é bem desenvolvida. Desta forma, destacamos a responsabilidade do educador em agir ativamente na relação do discente com o lúdico, para que assim seus educandos sejam encorajados a ter uma participação ativa.

Posto isso, acreditamos que os objetivos desta pesquisa foram contemplados visto que foi possível conhecer e compreender como a ludicidade pode ajudar na construção do conhecimento, estimular e provocar reflexões sobre uso de novas práticas pedagógicas no ambiente escolar, como também ampliar as pesquisas na área de ensino lúdico nos anos finais do Ensino Fundamental.

Considerando que nenhum conhecimento é finito e que são poucos os estudos que tratam da ludicidade nos segmentos finais na disciplina de Língua Portuguesa, destaco a necessidade de que novos trabalhos sejam realizados. Há um largo espaço para ser preenchido. É preciso que as ações das estratégias lúdicas sejam investigadas para que possam cooperar na escolarização dos nossos jovens.

Referências

AGUIAR, M.S; SANTOS, L.W. **Ensino de Língua Portuguesa nas duas primeiras décadas do século XXI**. Policromias. Ano IV. Dezembro/2019.

ALVES-MAZZOTTI, A.J. Usos e Abusos dos Estudos de Caso. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 129, p. 637-651, set./dez. 2006.

BENJAMIN, W. **A criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Summus, 1984.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**, Brasília, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros curriculares de Língua Portuguesa**. 1º e 2º ciclos. Brasília, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

DALLABONA, S.R, MENDES, S.M.S. O Lúdico na Educação Infantil: Jogar, Brincar, uma forma de Educar. **Revista de divulgação técnico-científica do ICPG**, v.1, n. 4, p.107-112, mar./2004.

DANTAS, H. **Brincar e trabalhar**. KISHIMOTO, T.M (org). **Brincar e suas teorias**. São Paulo; 1998.

FONSECA, F.; FONSECA, J. **Pragmática lingüística e ensino do português**. Coimbra, Almedina, 1977.

FORTUNA, T.R. **Sala de aula é lugar de brincar?** In: XAVIER, M.L.M.; DALLA ZEN, M.I.H. (Org.) **Planejamento em destaque: análises menos convencionais**. Porto Alegre: Mediação, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GONÇALVES, E.F. **Ludicidade na Educação**. São Paulo: Universidade São Marcos 2018.

LIMA, M.C. **Monografia: a engenharia de produção acadêmica**. São Paulo: Saraiva, 2004.

LOPES, M.A. **O uso de recursos didáticos na motivação da aprendizagem**. Orientador: Profª Cynthia Bisinoto Evangelista de Oliveira. 2019. 33 p. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Ciências Naturais) - FACULDADE UnB PLANALTINA, Planaltina – DF, 2019.

MAIA, M.V.C.M. (Org.). **Criar e brincar: o lúdico no processo de ensino e aprendizagem**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

MARTINS, T.M.de O. **O lúdico como constituinte do fazer escolar: uma experiência no ensino de Língua Portuguesa**. Tese de doutorado. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2016. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/27480/27480.PDF>. Acesso em 06 jun. 2023.

MATOS, M. M. O Lúdico na Formação do Educador: Contribuições na Educação Infantil. **Cairu em Revista**, v. 2, n. 2, p. 133-142, jan. 2013.

MELLO, R. O; HACHMANN, M.S; SITNIEWSKI, V. C et al. A ludicidade no ensino de Língua Portuguesa nas séries finais. **Unesc e Ciência**, Joaçaba, v. 5, n. 2, p. 181-190, jun\dez.2014. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/achs/article/view/5512>. Acesso em: 04 jun.2023.

MENDONÇA, T.C. A Importância do Lúdico Durante o Tratamento Fisioterapêutico em Pacientes Idosos com Déficit Cognitivo- Estudo de caso. **Revista Eletrônica "Saúde CESUC"**, v.1, n1, p. 1-11. 2010.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria método e criatividade**. 17ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MONTEIRO, G de S; SILVA, D. P. da. A influência da estrutura escolar no processo de ensino-aprendizagem: uma análise baseada nas experiências do estágio supervisionado em Geografia. In: **Geografia Ensino & Pesquisa**, v. 19, n.3, set./dez. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/view/14315>. Acesso em: 10 de jun 2023.

MORGON, M.T. **A necessidade da criatividade na Educação Básica: entraves e possibilidades**. 2013. 126 f. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <http://www.educacao.ufrj.br/dmariantesch.pdf>. Acesso em 30 de jun.2023.

OLIVEIRA, V.M. **O que é educação física**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

SABIÃO, R.M. A Importância do Lúdico no Ensino da Língua Portuguesa. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 03, Ed. 07, Vol. 07, pp. 60-98, Julho de 2018.

SANCHES, B.S; SILVA, S.M; COELHO; I.S. A presença do lúdico nas séries finais do ensino fundamental - 6º,7º,8º e 9º anos. **Unisanta Humanitas**, [s. l.], v. 7, n. 1, p.25-43,2018. Disponível em: <https://periodicos.unisanta.br/index.php/hum/article/view/2449>. Acesso em: 07 jun.2023.

SANTOS, S.M.P. **Espaços Lúdicos: Brinquedoteca: a criança, o adulto e o lúdico**. Petrópolis RJ: Vozes, 2000.

SANTOS, S.M.P. **O lúdico na formação do educador**. 6ª ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

SEVERINO, A.J. **Metodologia do trabalho Científico**. 22.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

TRAVAGLIA, L.C. Tipologia textual e ensino de língua. **Domínios de Linguagem, Uberlândia**. vol. 12, n. 3, jul. - set. 2018, p. 1336-1400. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosde linguagem/article/view/41612>. Acesso em: 05 abr. 2023.

ZAWASKI, T.P; RAMIREZ, V.L. O lúdico no ensino de língua portuguesa, nos anos finais do ensino fundamental: buscando outras formas de ensino e aprendizagem. **Revista linguagem, educação e memória**. [S. l.], v. 2, n. 13, p. 92-106, 2017. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/WRLEM/article/view/1813>. Acesso em: 05 jun. 2023.

Um Olhar dos Estudos Críticos do Discurso para Pessoas com Nanismo: discussões sobre a temática em artigos científicos

Bruce Johns da Silva Oliveira
Lílian Noemia T. Melo Guimarães

Introdução

A sociedade é caracterizada por sua diversidade, refletindo a multiplicidade de identidades que coexistem em seu seio. Entre as muitas comunidades que são vistas de forma diferente, as pessoas com nanismo emergem como um grupo cuja identidade muitas vezes é moldada por estereótipos e preconceitos.

O preconceito é uma sombra persistente que obscurece a sociedade, muitas vezes manifestando-se em formas insidiosas e prejudiciais. Um dos grupos frequentemente marginalizados e alvo desse preconceito são as pessoas com nanismo. Embora a conscientização sobre a diversidade e a inclusão tenha aumentado significativamente nas últimas décadas, indivíduos com nanismo continuam a enfrentar uma série de desafios e estereótipos baseados em sua estatura. O preconceito é um fenômeno complexo e multifacetado que permeia as interações sociais em diversas culturas e contextos. Ele se refere a um conjunto de atitudes negativas, crenças e estereótipos arraigados em relação a um grupo específico de pessoas, muitas vezes com base em características como raça, etnia, gênero, orientação sexual, religião, classe social, habilidades físicas ou mentais, entre outros fatores.

Em sua essência, o preconceito é uma forma de julgamento injusto e tendencioso que se manifesta através de sentimentos de superioridade ou inferioridade em relação ao grupo alvo. Esses sentimentos podem levar a comportamentos discriminatórios, exclusão social, violência e injustiça sistêmica. Este muitas vezes surge da falta de compreensão, medo do desconhecido e da

tendência humana de categorizar e simplificar a complexidade da diversidade humana. Essas atitudes preconceituosas são frequentemente reforçadas e perpetuadas por meio da socialização, mídia, educação e outras instituições sociais.

Seguindo nessa pauta, o grupo das pessoas com nanismo ao longo do tempo tem sido vítima de preconceito, valendo ressaltar que o nanismo se trata de uma condição caracterizada por uma estatura significativamente abaixo da média, sendo uma manifestação da diversidade fisiológica dos seres humanos. No entanto, em muitas sociedades, essa característica física é alvo de estigmatização e discriminação. Desde piadas maliciosas até obstáculos no acesso a oportunidades educacionais e de emprego, as pessoas com nanismo frequentemente enfrentam barreiras que limitam sua participação plena na sociedade.

Tendo em vista que as identidades não são nem estão prontas e fixas, mas sim situadas nos processos discursivos de suas construções (Moita Lopes, 2003), consideramos que a atribuição de identidades a pessoas com nanismo não está livre de fatores residentes nas transformações promovidas pelo discurso. Sendo assim, nosso trabalho tem por objetivo central elaborar, a partir dos discursos presentes em artigos científicos, um estado da arte sobre o tratamento dado ao nanismo em outras esferas – além da mídia, como comumente é apresentado – como a exemplo dos artigos publicados que versam sobre a pauta dos preconceitos contra o grupo das pessoas como nanismo e os estereótipos a eles associados.

Logo este estudo busca explorar o estado da arte sobre a temática do preconceito contra um grupo social colocado à margem da sociedade. Quando tratamos de grupos inseridos em padrões estigmatizados socialmente, o campo teórico da Linguística que nos move a estudos que visam dar visibilidade e valorização a tais grupos é o da Análise Crítica do Discurso. Por uma opção mais abrangente, elegemos neste capítulo tratar como os Estudos Críticos do Discurso. Desde modo, antes de apresentarmos o estado da arte propriamente dito, iremos na próxima seção tratar a respeito da

definição de preconceito na perspectiva dos Estudos Críticos do Discurso, por meio de postulados do linguista Teun Van Dijk, apresentando a definição e os aspectos sociais que perpassam o conceito. Em seguida, iremos abordar algumas noções gerais referentes ao grupo das pessoas com nanismo. Logo mais, apresentaremos o detalhamento dos artigos selecionados para serem investigamos por tal pesquisa. E, por fim, as conclusões alcançadas.

Definição de Preconceito sob o viés dos Estudos Críticos do Discurso

O preconceito, conforme delineado por Van Dijk (2015), não é apenas uma questão individual, mas um fenômeno social enraizado em estruturas de poder e hierarquia. O autor argumenta que o preconceito é sistematicamente reproduzido em diferentes níveis de interação social, incluindo textos escritos, discursos políticos, mídia e interações cotidianas. Uma das principais contribuições de Van Dijk é sua análise das estratégias discursivas usadas para justificar e legitimar o preconceito. Ele observa que, muitas vezes, o preconceito é disfarçado sob a aparência de argumentos racionais ou justificativas aparentemente neutras, como disserta:

O controle estratégico do conhecimento constitui um elemento crucial e ao controle da compreensão do discurso e, assim, no controle do acesso ao discurso e ao contrapoder crítico da contra- interpretação e compreensão. No entanto, para além do conhecimento, há outras farinas cruciais no que hoje em dia genericamente se designa como cognição social, tais como esquemas (schematas) de opiniões socialmente partilhadas tradicionalmente conhecidas como atitudes. Enquanto o controle do conhecimento influencia a compreensão, o controle das atitudes influencia a avaliação. (Van djik, 2005, p. 80).

Dessa forma, estereótipos negativos sobre grupos minoritários podem ser apresentados como fatos, enquanto na realidade

refletem visões distorcidas e discriminatórias. Seguindo esta linha, ressalta-se a importância do contexto social e histórico na perpetuação do preconceito, pois o autor argumenta que as estruturas de poder dominantes influenciam profundamente a maneira como os grupos sociais são representados e percebidos no discurso público. Por exemplo, a mídia pode retratar certos grupos étnicos ou religiosos de maneira negativa, reforçando estereótipos prejudiciais e marginalizando suas vozes.

Esse poder que é proveniente da mídia, por exemplo, é geralmente simbólico e persuasivo, no sentido de ter a possibilidade de controlar, em maior ou menor grau, a mente dos leitores. Contudo, o controle não é exercido de forma direta sobre suas ações, ele é exercido indiretamente, ao planejar o controle de intenções, projetos, crenças ou opiniões, isto é, de representações mentais que são criadas a partir da persistência e reprodução de determinados discursos (Van Dijk, 1994, p.11 - tradução nossa).

Outro aspecto crucial do trabalho de Van Dijk é sua análise do papel da linguagem na construção da identidade social e na manutenção das relações de poder. Ele demonstra como certos padrões discursivos, como a polarização entre "nós" e "eles", podem ser usados para reforçar fronteiras sociais e justificar a exclusão de grupos considerados "diferentes" ou "inferiores" (Van Dijk 2005, n.p).

Em suma, os estudos de Van Dijk sobre preconceito e discurso oferecem *insights* valiosos sobre as dinâmicas complexas que sustentam a discriminação e a marginalização em sociedades diversas. Suas análises destacam a necessidade de uma abordagem crítica e consciente da linguagem, visando desafiar e transformar as estruturas de poder que perpetuam o preconceito.

Como um dos grupos que sofre preconceito na sociedade constitui-se nas pessoas com nanismo – e por isso merece ser estudado à luz dos Estudos críticos discursivos – a próxima seção versará sobre o nanismo, apresentando a definição científica do termo e os aspectos sociais que perpassam a vida das pessoas inseridas nesse grupo social.

Nanismo: algumas considerações

O Nanismo ou Acondroplasia se trata de uma condição genética, a qual provoca um crescimento esquelético que foge o natural, pela baixa produção de hormônio do crescimento, resultando desta maneira um indivíduo de estatura menor que a média normal da população, cuja sua altura no seu estado adulto chega a ser no máximo de 145 cm (1,45 m) para os homens, e 140 cm (1,40 m) para as mulheres. (Mustachi; Perez, 2000 *apud* Rocha; Wagner, 2018).

A patologia é transmitida como um traço autossômico dominante, isto é, há a presença do par de genes num par de cromossomas que não aquele que determina o sexo. Portanto, quer os indivíduos do sexo feminino quer do sexo masculino poderão ser afectados. Entretanto, em 90% dos casos, surge um filho de pais com estatura normal, e um fator relacionado com sua manifestação é a idade do pai acima da média. Ambos os sexos são afetados e a incidência da doença é um caso novo em cada 40000 nascimentos (Vieira, 2005 *apud* Rocha; Wagner 2018). Os sinais de acondroplasia podem ser vistos durante a gestação no pré-natal, através de estudo biomolecular a partir da 10ª semana e a ultrasonografia morfológica, por volta da 16ª semana de gestação (Mustachy; Peres, 2000 *apud* Rocha; Wagner, 2018).

Segundo Sophi (2020), a pessoa deficiente, em específico com a síndrome do nanismo acondroplásico, no mundo, passou a ter reconhecidos e regulamentados os seus direitos com a Carta das Nações Unidas, em 1945, a Declaração Universal dos Direitos do Homem, em 1948, a Declaração de Direitos das Pessoas Deficientes, em 1975, e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, em 2006. Vale ressaltar que no Brasil o nanismo só veio a ser reconhecido como deficiência em 2003, por meio do Decreto 5.296/04 da constituição (1988):

I - pessoa portadora de deficiência, além daquelas previstas na Lei no 10.690, de 16 de junho de 2003, a que possui limitação ou

incapacidade para o desempenho de atividade e se enquadra nas seguintes categorias: a) deficiência física: alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo¹¹, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções. (Brasil, [Constituição, 1988]).

Por meio do decreto, a condição do nanismo passou a ser vista como deficiência possibilitando as pessoas terem acesso a tratamento hospitalar. Essa foi uma grande vitória para esse grupo. Entretanto ainda há muitas dificuldades relacionadas à acessibilidade que os impedem de conseguir acessar devidamente todos os espaços da sociedade, haja vista que poucos são os lugares com escolas, supermercados, lojas, transportes coletivos, entre outros, adaptados ou minimamente acessíveis.

Pessoas com nanismo frequentemente enfrentam estigmatização e são alvo de estereótipos prejudiciais a sua psique. A sociedade, por vezes, associa estatura à capacidade, perpetuando ideias preconcebidas que podem influenciar negativamente a percepção de si mesmas e a forma como são vistas pelos outros. Um grande influenciador nesse processo de construção identitária do grupo é a mídia. Haja vista o poder que detém esse instrumento complexo de divulgação na sociedade, a representação desses indivíduos na mídia pode desempenhar um papel significativo na formação da identidade deles.

A inclusão de personagens com nanismo em diferentes contextos, sem cair em estereótipos, seria fundamental para desafiar narrativas prejudiciais e oferecer uma visão mais realista e positiva do grupo. Isso é uma atitude esperada, tendo em vista o respeito e a igualdade dos direitos entre povos.

Apesar dos desafios, muitas pessoas com nanismo têm se envolvido em movimentos de empoderamento e ativismo. Esses

esforços buscam desafiar as representações negativas, promover a aceitação e educar a sociedade sobre as realidades e potenciais das pessoas com nanismo. A participação ativa desses indivíduos na redefinição de suas próprias identidades é um aspecto crucial desse processo. Redefinição que implica tomar nota sobre seus direitos enquanto cidadãos sendo algo que passa por enfrentar a invisibilidade que muitas vezes esse grupo vivencia.

Logo, a luta por inclusão e acessibilidade é uma parte essencial da experiência das pessoas com nanismo. Questões como a adaptação de espaços públicos, a disponibilidade de equipamentos adaptados e a garantia de oportunidades iguais no trabalho e na educação são cruciais para criar uma sociedade mais inclusiva e justa. A construção da identidade das pessoas com nanismo é influenciada pelas interações interpessoais. A busca por relacionamentos saudáveis e significativos pode ser impactada por estigmas sociais, mas também pode ser fortalecida pela aceitação mútua e pela valorização das qualidades individuais.

A temática sobre as pessoas com nanismo que sofrem preconceitos ganha espaço na academia, nas pesquisas, e isso, a nosso ver, pode trazer contribuições para tal valorização social e para dar visibilidade a esse grupo. Consideramos que o discurso sobre o nanismo precisa ser cada vez mais discutido nos espaços científicos e sociais, de modo geral, e os discursos das pessoas com acondroplasia precisa ganhar voz.

Desse modo, realizamos um estado da arte, a fim de averiguar os artigos científicos que trabalham com o tema. A seguir apresentamos os artigos científicos selecionados, as suas contribuições e discussões sobre os conteúdos expostos.

Preconceito Contra Pessoas com Nanismo em Artigos Científicos

Para compreendermos a importância do presente estudo e as contribuições da discussão a respeito da temática referente ao preconceito contra as pessoas com nanismo, fizemos o levantamento de pesquisas sobre o tema em questão, por meio de

busca *online*, através do Google acadêmico e de sites de periódicos da Capes na área de Letras. Os descritores utilizados para a busca foram: anão, nanismo, acondroplasia (para pesquisa de referências em português) e disability e dwarfism (para referenciais em língua inglesa). A escolha para expandir a pesquisa para outra língua se deu em razão da não identificação de trabalhos envolvendo nanismo em língua portuguesa que contemplassem uma perspectiva com ênfase na área de Letras. Dito isso, as bibliografias encontradas sobre a temática das pessoas com nanismo vinculadas à área de Letras somente foram encontradas na língua inglesa.

Deparamo-nos com artigos recentes, os quais relataremos a seguir. Eles foram organizados por datas, em ordem crescente, observando a temática abordada e as discussões postas em pauta, bem como os objetivos, metodologias, e a base teórica de cada pesquisa.

A princípio, fizemos a seleção do artigo *Introduction: Cultural Representations of Dwarfism*, dos autores Erin Pritchard e Robert Kruse (2020). Neste artigo, eles fazem uma pesquisa bibliográfica, visando mostrar como o discurso dominante influencia as pessoas com nanismo serem vistas vinculadas ao entretenimento – de forma a raramente serem representadas como seres humanos, pois são reconhecidos historicamente na mitologia e na arte como “aberrações” ou seres ridicularizados ou humorizados pela mídia. (Pritchard; Robert, 2020, n.p. - nossa tradução).

O trabalho tem por aporte teórico os dizeres de Garland-Thomson (1997), Adelson (2016), Megan Brown (2020), Brenda Tyrrel (2020) e Keri Watson (2020). Os autores trazem algumas contribuições por meio da apresentação de questões introdutórias relacionadas aos *Cultural Disability Studies*, abordagem teórica de cunho sociológico que se detém ao estudo crítico de casos envolvendo deficiência física ou psíquica. A respeito dessas questões, Erin Pritchard e Robert Kruse (2020) afirmam que representações culturais de pessoas com nanismo são formadas e continuam a se formar influenciando a maneira como as pessoas com nanismo são percebidas na sociedade. Isso implica dizer que

a forma que eles são representados na cultura e na literatura é algo importante a se considerar. Desse modo, essas representações auxiliam na manutenção de visões estereotipadas desses indivíduos.

Indo em direção oposta a essas representações, Adelson (2005) aponta que há uma mudança emergindo na representação de pessoas com acondroplasia, que tem se potencializado por meio de atores com nanismo. A exemplo, o ator Peter Dinklage, provavelmente mais conhecido por interpretar Tyrion Lannister na aclamada série *Game of Thrones*, recusa-se a interpretar peças com estereótipos associados ao nanismo, bem como a duendes. Isso prova que tem havido luta por parte de alguns participantes desse grupo em favor da erradicação de visões preconceituosas e estereotipadas relacionadas a tal grupo social.

O segundo artigo selecionado intitula-se *A World Turned Upside Down: Hop-Frog, Freak Shows, and Representations of Dwarfism*, da pesquisadora Brenda Tyrrell (2020). O trabalho trata-se de uma revisão de cunho bibliográfico, estando fundamentado nos postulados de Mikhail Bakhtin (1984), Garland-Thomson (1997), Gerber (1996), Adelson (2005) e Mock (2020).

Esse trabalho examina a forma como as pessoas com nanismo são apresentadas na obra *Hop-Frog de Edgar Allan Poe* e na série *American Horror Story: Freak show*. É retratado inicialmente o surgimento e a queda dos "*Freak Shows*". Logo após, há uma breve história sobre o nanismo. Depois se destaca que uma discussão de conceitos-chaves é indispensável antes de uma análise de personagens identificados como anões em ambos os textos. Por fim, o artigo analisa as similaridades e diferenças entre os dois textos e leva em consideração o que é, em certo estado, uma grande imagem das experiências vivenciadas por anões pelo olhar do conceito *cripping up*.

Brenda Tyrrell (2020) demonstra como a figura do "anão" é construída como a de vilões tal como a de duendes, em *Hop-Frog*, e que o fato de o personagem (foco da análise) somente ser reconhecido como "um igual", quando o mundo da obra vira de

ponta-cabeça, permite inferir que, somente em situações “anormais”, o sujeito com nanismo poderia se ver distante de uma representação cultural do universo da obra. De acordo com a análise de textos medievais feita por Mock (2020), durante a Era Vitoriana, pessoas com nanismo eram comumente exibidas nos chamados “*Freak shows*”. Ela argumenta que a obra de Poe resiste a equívocos em relação ao nanismo: a exemplo da visão que a sociedade tem entre a deficiência e a incapacidade, as vendo como similares. Além disso, argumenta que a série televisiva *AMH: Freak Shows* reforça uma visão associada a representações culturais construídas pelos discursos dominantes no decorrer da história.

O terceiro artigo intitula-se “*With a Smile and a Song*”: *Representations of People with Dwarfism in 1930s Cinema*. Ele tem por autora Keri Watson (2020) e se trata de um trabalho de revisão bibliográfica, tendo por fundamentação teórica as contribuições de Garland-Thomson (1996), Adelson (2005) e Edward Lennard J. Davis (2006). O estudo da Keri Watson (2022) objetiva examinar as obras *Snow White and the Seven Dwarfs* (1937) e *Metro-Goldwyn-Mayer’s The Wizard of OZ* (1939), a fim de revelar a formas como os exemplos do cinema clássico hollywoodiano enquadram/emolduram pessoas com nanismo em relação a ideias de normalidade e anormalidade. O trabalho analisa como esses filmes de sucesso impactam o imaginário popular a respeito de pessoas com nanismo, utilizando-se de uma provocação feita por Betty M. Adelson (2005), que seria: “Pode uma classe de indivíduos que fora tão fortemente considerado como aberrações serem vistas como não aberrações?”

Ela conclui sua análise expondo que não encontrou ainda resposta para a provocação de Adelson (2005), mas sugere que uma forma de desconstrução dessa moldura social seria uma reeducação da sociedade por meio de ações promovidas por instituições e organizações governamentais que passem a abordar sobre essa temática. Entretanto, ela acredita que ainda estamos distantes de alcançar mudanças significativas em relação à luta contra formas de discriminação e opressão a esse.

O quarto referencial selecionado foi o artigo *A World Without Dwarfism* do pesquisador Erin Pritchard (2022). O trabalho tem por metodologia a revisão bibliográfica do *corpus* de análise e se embasa nos dizeres de Adelson (2005) e John Swain e Sally French (2000). Trata-se de um artigo curto que analisa episódios transmitidos pelo programa BBC intitulado "*A World Without Dwarfism*", que falam sobre uma droga que estaria sendo testada como algo que vedaria a possibilidade de crianças nascerem com acondroplasia, uma forma muito comum de nanismo. Ele argumenta que, apesar da temática ser relevante, o programa perdeu uma grande oportunidade de conscientizar a respeito da luta contra formas de discriminação e opressão relacionadas a pessoas com nanismo. Bem como, de trazer à tona o desafio de ir na contramão de visões estereotipadas modeladas por perspectivas sociais referentes a esses grupos sociais. Também ressalta como as representações culturais relacionadas ao nanismo impactam o bem-estar emocional desses indivíduos. O autor conclui seu trabalho por meio da apresentação da história de alguns ativistas com nanismo e ressalta a importância da desconstrução da imagem desses sujeitos como "não iguais" relacionadas a outras pessoas.

Por último, a referência escolhida tem por título *En/counters with disablist school violence: experiences of young people with dwarfism in the United Kingdom*, do pesquisador Antonios Ktenidis (2022). O estudo explora, em primeira mão, um relato de violência escolar experienciada por um jovem com nanismo durante o que seria o Ensino Fundamental, no Reino Unido. Trata-se de um trabalho em que foram entrevistados jovens e adultos com nanismo, que tiveram suas falas ouvidas sobre experiências escolares. Fundamenta-se numa abordagem pós-estruturalista do tema *bullying*, além de se utilizar de postulados dos Estudos Críticos sobre Deficiência, perspectiva teórica com abordagens interdisciplinares que tem por interesse analisar questões relacionadas a grupos de pessoas com deficiências, direcionando o olhar para fenômenos culturais, históricos, sociais e políticos. A análise é voltada para questões físicas, culturais e violência sistematizada que os sujeitos da pesquisa

experienciaram, bem como a resistência que eles mostraram a essas opressões. Dessa forma, o desafio aceito pelo estudo versa sobre como se opor a discursos dominantes que permeiam o assunto deficiência e violência escolar. A pesquisa de cunho sociológico teve por base os dizeres de Adelson (2005), ao retratar as representações sociais relacionadas a pessoas com nanismo, Kruse (2003), ao tratar da identidade negada a esse grupo, e Walton (2005), ao tratar do pós-estruturalismo como abordagem que permite observar o bullying e questões relacionadas a pessoas com deficiência construídas pelo discurso.

Em relação ao detalhamento metodológico, o pesquisador utilizou as redes sociais facebook e e-mail para recrutar participantes. Ao todo foram 19 participantes que optaram por participar da pesquisa, incluindo 9 adolescentes e 10 adultos. A pesquisa contou com os relatos desses participantes a respeito de suas experiências envolvendo a violência no âmbito escolar. Antonios Ktenidis (2022, n.p) conclui que, para superar as consequências da violência oriunda do *bullying*, é preciso uma mudança na sociedade e na maneira em que nosso entendimento sobre normalidade e não normalidade são construídos.

Diante de tudo mencionado, podemos, então, reafirmar a importância do olhar crítico para as representações culturais construídas a respeito das pessoas com nanismo, de forma a não perpetuar discursos de grupos dominantes. As informações coletadas a partir dos artigos científicos selecionados para a construção do estado da arte possibilitam-nos afirmar que o preconceito contra as pessoas com nanismo, bem como os estereótipos associados ao grupo, trata-se de uma problemática que já vem sendo discutida em pesquisas acadêmicas de outros países, como a exemplo da Inglaterra, país onde houve uma predominância de referências aqui expostas. Isso posto, precisamos enfatizar a importância de mais pesquisas em nosso país, na grande área de Letras, na Linguística, à luz dos Estudos Críticos do Discurso acerca da temática. Estudar sob um viés crítico os discursos veiculados em diversos âmbitos sociais sobre as pessoas

com acondroplasia é urgente na nossa pesquisa científica. Afinal, a ciência pode e deve contribuir para uma conscientização dos diversos grupos que fazem a nossa sociedade.

Conclusão

É importante ressaltar que o preconceito não é inato, mas sim aprendido e internalizado ao longo do tempo. Em suma, o preconceito é uma força divisiva que mina a coesão social, a justiça e a igualdade de oportunidades. Reconhecer sua existência e trabalhar ativamente para combatê-lo são passos essenciais na construção de uma sociedade mais inclusiva, justa e respeitosa com a diversidade humana. Portanto, pode ser desafiado e superado através da educação, conscientização, empatia e promoção de interações positivas entre diferentes grupos. Logo, acreditamos que determinadas formas de preconceitos como a citada no presente trabalho, pode ser superada por intermédio do investimento na educação da população.

Compreende-se também que o presente estudo nos permitiu nos deparar com conceitos que auxiliam numa tentativa de compreender como o preconceito contra as pessoas com nanismo estão atreladas a aspectos sociais. A, nosso ver, isso é positivo, visto a produção de referenciais acadêmicos que versam sobre pautas associadas a grupos minoritários para além de pesquisas desenvolvidas no Brasil. Sendo assim, por meio da leitura dos artigos, notamos que os estereótipos associados ao grupo em questão resultam da maneira como a mídia se articula e contribui para a persistência e disseminação dessa visão estereotipada, associando o grupo ao caricato e muitas vezes ao não humano. Alcançamos por meio da presente pesquisa uma forma de voltar o olhar para esse grupo, que é invisibilizado socialmente, possibilitando assim o desenvolvimento de uma identidade de resistência contra as formas de silenciamento de grupos estigmatizados e desfavorecidos em comparação aos grupos hegemônicos.

Ao destacar as experiências dessas pessoas e as maneiras pelas quais o preconceito afetou e afeta suas vidas, buscamos promover uma maior conscientização e incentivar o desenvolvimento de mais estudos nesse viés, principalmente com as contribuições dos Estudos Críticos do Discurso, além de ações que promovam a inclusão e a igualdade para todos, independentemente de suas características físicas, culturais, gênero, raça, etc.

Referências

ADELSON, M. Betty. **Dwarfism: Medical and Psychosocial Aspects of Profound Short Stature**. 1st Edition, Johns Hopkins University Press, 2005.

BRASIL. **[Constituição (1988)]**. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

KTENIDIS, Antonios. **En/counters with disablist school violence: experiences of young people with dwarfism in the United Kingdom**. British Journal of sociology of Education, 2022, Vol. 43, no. 8, 1196–1215.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 18 ed., Petrópolis: Vozes, 2001.

PRITCHARD, Erin. **A World Without Dwarfism**. Journal of Literary & Cultural Disability Studies, Volume 16, Issue 4, 2022, pp. 475-477.

PRITCHARD, Erin. KRUSE, Robert. **Introduction: Cultural Representations of Dwarfism**. Journal of Literary & Cultural Disability Studies, Volume 14, Issue 2, 2020, pp. 131-135.

ROCHA, L. WAGNER, D. **Pessoas com nanismo acondroplasia: um estudo acerca dos aspectos psicossociais e as contribuições da atividade física na sua inclusão social**. Ciência em Movimento | Educação e Direitos Humanos - v. 20, n. 40, agosto/2018.

SOPHI, Roberta Ceriolo. **Nanismo acondroplásico: direito à não-discriminação, à saúde e à integração social.** Sorocab-SP, p. 22-23, 2020.

TYRRELL, Brenda. **A World Turned Upside Down: Hop-Frog, Freak Shows, and Representations of Dwarfism.** *Journal of Literary & Cultural Disability Studies*, Volume 14, Issue 2, 2020, pp. 171-186.

VAN DIJK, T. A. **Discurso e poder.** São Paulo: contexto, 2008.

VAN DIJK, T. A. **Discurso, notícia e ideologia: estudos na análise crítica do discurso; trad. Zara Pinto-Coelho.** - 1ª ed. Campos das Letras/Comunicação e sociedade, 2005.

VAN DIJK, T. A. **Discurso, Poder y Cognición Social.** [s.l]: Revista de Escuela de Ciencia del Lenguaje y Literaturas, nº2, 1994, p. 23-90.

WATSON, Keri. "With a Smile and a Song": **Representations of People with Dwarfism in 1930s Cinema.** *Journal of Literary & Cultural Disability Studies*, Volume 14, Issue 2, 2020, pp. 137-153.

Texto Literário, Sociedade e Natureza: análise ecocrítica para educação ambiental

Lilian Dayane de Carvalho Torres
Maria do Socorro Pereira de Almeida

Introdução

A literatura facilita a compreensão de mundo ao usar de vários espaços temáticos para revelar situações, vivências e formas de ver o mundo. Antonio Candido (2006) observa que, embora deva-se ver o texto de dentro pra fora, observando o que ele fomenta esteticamente, os aspectos sociais não podem ser ignorados nas análises literárias. Santos (2006, p. 234) diz que “quando tudo era natural, o homem escolhia da natureza aquelas suas partes consideradas fundamentais ao exercício da vida, valorizando-as, diferentemente, segundo os lugares e as culturas. Essas condições naturais constituíam a base material da existência do grupo”, mas, ao ver o meio ambiente e todos os outros seres não-humanos como inferiores, o humano contribui para os desastres naturais ou antrópicos e para o aumento das desigualdades, daí o interesse em observar como os espaços e os que neles vivem são representados nas obras em apreço.

Observar-se-á o contexto da ecocrítica e a importância da educação ambiental. Assim, o estudo analisa as obras *Macunaíma*, *O auto da Compadecida* e os poemas *Fim de feira* e *A terra é nossa*, na perspectiva ecocrítica. Nas duas primeiras, direcionamos o olhar, especialmente, para os personagens Macunaíma e João Grilo, no intuito de observar como se revela a relação humano-ambiental. Buscou-se embasamento epistemológico-crítico em Estudos literários, ambientais e áreas afins. No caso dos poemas, vemos como se revela o olhar poético sobre o meio ambiente e a relação do humano com o seu entorno.

Entre outros fatores, a relevância do trabalho se dá por trazer tema importante para a sociedade como um todo que tem enfrentado dificuldades advindas dos problemas ambientais que ela própria cria, a exemplo do descuido e uso inapropriado dos recursos naturais como rios, lagos e florestas. Assim, infere-se que a conscientização vêm a construir a criticidade benéfica para a causa e a noção da preservação do meio ambiente.

Entendendo a Ecocrítica

A percepção de que homem e natureza estão sobre perspectivas diferentes por motivos biológicos ou pelo desenvolvimento de uma sociedade racional, é que a separação entre humano e não-humano foi se tornando cada vez maior e o primeiro em posição de superioridade. Almeida afirma que “o ciclo vital acompanha a fauna, a flora e o humano em igual instância. Apesar da racionalidade natural, o homem não é superior; apenas diferente dos demais” (2014, p. 368). A partir dessa ótica o tema humano/natureza foi instigado para se refletir sobre as construções sociais.

Um estudo direcionado às percepções e relações do humano para com o meio ambiente é uma análise interpretativa de cunho literoambiental ou ecocrítico cujos componentes da natureza são a principal preocupação e foco de observação, no sentido de investigar como se dá a relação do humano com os outros seres e, também, pensamentos e atitudes dos indivíduos uns com os outros. O termo ecocriticismo foi utilizado pela primeira vez em 1978, em um texto de William Rueckert, intitulado *Literatura e ecologia: uma experiência em ecocrítica*. Trata-se de uma análise em que o meio ambiente e as perspectivas naturais tornam-se foco principal de discussão. Entre as várias definições atribuídas à ecocrítica, damos relevância ao que Glotfelty nos apresenta uma vez que para ela, “a ecocrítica é o estudo da relação entre a literatura e o ambiente físico. [...] A ecocrítica adota uma abordagem dos estudos literários centrados na terra” (Glotfelty *apud* Garrard, 2006, p. 14). Podemos compreender que a proposição de Glotfelty compreende o texto

literário em questões mais abrangentes do que apenas as noções compreendidas pelas críticas anteriores.

Christopher Cokinos, em *What is Ecocriticism?* (1994) diz que a “ecocrítica é a ampliação crítica e pedagógica dos estudos literários para incluir textos que lidam com o mundo não-humano e nossa relação com ele” (1994, P. 01). Assim, a ecocrítica estuda as relações do mundo natural com o social, compartilhando essa dualidade de visões homem/natureza, dependendo, apenas, da ótica escolhida para tal análise e, assim, a fundamentação de uma perspectiva que já era, de certa forma, abordada. O poeta Henry David Thoreau (2020) em *Waden ou A vida nos bosques*, mostra o mundo natural e como o homem moderno, na época, subjuga a condição de conviver em harmonia com outros seres, numa perspectiva filosófico-naturalista.

A perspectiva literoambiental mostra a dimensão dos riscos de crise ecológica que estamos correndo. Problemáticas que o capitalismo materialista ignora em proposta ao consumismo exacerbado que desrespeita o processo de envolvimento com a natureza. Segundo Ailton Krenak, em uma palestra intitulada *Paisagens, Territórios e Pressão Colonial*:

A gente fica cada vez mais igual e cada vez mais pobre do ponto de vista cultural, do ponto de vista da diversidade, do conhecimento sobre os ecossistemas em que nós vivemos, da capacidade de interagir com os lugares em que nós vivemos e precisamos viver, com o lugar de onde nós tiramos água para beber, tiramos comida, tiramos tudo que a gente precisa para fazer nossos abrigos, para nos sentir bem, para nos sentirmos confortáveis. Então nós vamos, devagarzinho, fazendo desaparecer as paisagens em torno dos lugares onde nós vivemos, que é o espelho de um outro desaparecimento[...] (Krenak, 2015, p. 330 - 331).

A reflexão expressa por Krenak mexe diretamente com a problemática de usufruto, ressaltando que por sobrevivência, ou não, nós sugamos o néctar das vidas naturais não-humanas, e que isso gera um impacto sobre as formas de vidas e sobre a restauração

do ecossistema. Em consonância com a afirmação de Krenak, Yi Fu Tuan direciona nosso olhar para o espaço que ocupamos, mostrando que “lugares são centros aos quais atribuímos valor e onde são satisfeitas as necessidades biológicas de comida, água, descanso e procriação” (2013, p.12), aspecto observado, também, por Garrad “a natureza e a cultura são processos interativos: a cultura humana é afetada pela paisagem, assim como introduz mudanças nesta” (Garrard, 2006, p. 112).

Garrad alerta para importância da ecocrítica quando diz que “não buscaria, portanto, um discurso mais verdadeiro ou esclarecedor sobre a natureza, porém uma retórica mais eficaz de transformação e amenização” (2006, p. 106). De outro modo, Vieira afirma que “os conflitos ecológicos progridem e alertam sobre o efeito da violência do homem para com a natureza” (Vieira, 2016, p. 186). Portanto, os estudos voltados a essa área vêm crescendo consideravelmente, contudo, não o suficiente, ainda, para promover uma compreensão dos processos danosos que o ser humano realiza mesmo que, muitas vezes, por ignorar os efeitos nocivos aos ecossistemas.

Nesse sentido, a literatura vem como um meio de ampliar o olhar para o mundo, sempre centrada na sociedade, nos efeitos e nas causas da formação social. Todorov diz que “a literatura não nasce no vazio, mas no centro de um conjunto de discursos vivos, compartilhando com eles, numerosas características” (Todorov, 2009, p. 22). Sendo assim, o texto literário pode trazer, através da perspectiva analítica aqui proposta, uma forma mais dinâmica e, ao mesmo tempo, mais profunda de olhar para o meio ambiente. Assim, compreendendo as retóricas de relevância expostas dentro dos estudos ecológicos da ecocrítica ou interpretação “literoambiental” atentamos para o direcionamento que nos guiará para a compreensão das obras analisadas.

Macunaíma, João Grilo e a Relação com o Meio Ambiente

As obras *Macunaíma* (2017) e *Auto da Compadecida* (2018) abordam a questão da relação dos humanos entre si e deles com o meio ambiente, o que chama atenção da abordagem ecocrítica, que vê esse ‘embate’ eu e o outro, por meio do texto literário. Nosso intuito é pontuar como esse entrelaçamento ocorre, situando o contraste marcado do mundo natural e o social nos dois romances. Assim, reforçamos a necessidade de compreender falas como as de Almeida (2014) que vem a contribuir como a temática do trabalho em duas perspectivas:

Nesse contexto, encontram-se a análise fenomenológica e histórico-social. A primeira, busca evidenciar a percepção humana perante o mundo, o não dito, o encontro de naturezas entre o que compõe o interior do homem e o que está externo a ele e as atitudes e comportamentos humanos que se evidenciam a partir desse encontro. A segunda, por sua vez, mostra as categorias sociais dentro de determinados contextos, espaços e situações, assim como o comportamento humano em meio a tudo isso. (Almeida, 2014, p. 369).

No romance de Mário de Andrade, o personagem Macunaíma é posto como marco central da construção do que se vislumbra como a transição do homem do natural para o social. Já no início da obra o narrador revela que o personagem é diferente dentro de sua tribo, pois, ainda criança, já tinha certa mentalidade de adulto e um caráter bem formado de ações negativas. Essa concepção nos chega na primeira página ao revelar que “o divertimento dele era decepar cabeça de saúva. Vivia deitado, mas se punha os olhos em dinheiro dandava para ganhar vintém” (Andrade, 2017, p. 07).

A noção de destruição como meio de divertimento soa como uma característica infantil, da inocência, mas é nesse ponto que Andrade (2017) firma seu herói, que atua como protagonista e antagonista, mostrando a dualidade do ser humano. Compreendemos essa estratégia como uma crítica bem nivelada

proposta dentro do movimento Modernista em referência ao caráter do romantismo e realismo brasileiros que foram considerados simplistas e que os modernistas de 1920 criticaram fortemente. Macunaíma, nesse sentido, já mostra o caráter dúbio e a ganância das raízes colonizadoras. Podemos dividir a obra em três momentos que formam a imagem clara do caráter e inteligência atribuídos a Macunaíma, sua juventude junto a tribo e a família até a morte da mãe; o “casamento” com Ci, a mãe do mato, que o presenteia com um amuleto chamado Muiraquitã o qual ele perde em uma de suas aventuras e, por fim, a recuperação do amuleto que propicia a volta dele à tribo.

Em primeiro momento vamos contemplando o teor cômico da personagem que convence suas cunhadas a traírem os maridos, encontra alimento, mas decide não o dividir. Com suas mentiras engana e trapaceia a todos. A inteligência dele era sempre posta à prova, na caça, nas adversidades e nas fugas das embromadas em que se metia por meio das quais põe em destaque sua natureza mítica, explorada em um mundo paródico e maravilhoso. Macunaíma é citado pelo narrador como “herói”, mas não com a perspectiva do bom herói, sua inteligência surgia das situações em que demonstrava mau caráter e colocava as situações a seu favor.

Macunaíma usa os elementos do meio ambiente com valor místico para se firmar como dominador, usa de passagens que comprovam uma linguagem próxima aos conhecimentos de sua etnia. Explora o misticismo e proporções sacralizadas dos elementos naturais e sociais, mas ele também se aproxima da linguagem mais erudita das metrópoles e do social paulistano, coloca à vista, as configurações da mistura sociocultural brasileira, sendo ele, um elemento representante da fusão cultural.

No primeiro momento, Macunaíma usa de artimanhas, se metamorfoseando para adquirir o que lhe causa prazer. Se sobrepõe às mulheres e à natureza, representando uma personalidade feroz que doma suas companheiras. É visível a representação de selvageria que enlupa uma cena de estupro,

revelando mais uma vez a personalidade dúbia de Macunaíma, como se vê no fragmento a seguir:

Os manos vieram e agarraram Ci. Maanape trançou os braços dela por detrás enquanto Jiguê com a murucu lhe dava uma porrada no coco. E a icambiaba caiu sem auxílio nas samambaias da serapilheira. Quando ficou bem imóvel, Macunaíma se aproximou e brincou com a Mãe do mato. Vieram então muitas jandaias, muitas araras-vermelhas tuins coricas periquitos, muitos papagaios saudar Macunaíma, o novo Imperador do Mato-Virgem. (Andrade, 2017, p. 22)

É interessante observar o toque de ironia no termo “novo imperador do Mato-virgem” uma vez que pode ser uma referência ao invasor e explorador da terra e das mulheres que foram violentadas, assim como a terra-nação, terra-fértil. Esses modos de agir do “herói de nossa gente” não têm mudanças, a consciência da degradação humana no social não existe e essa progressão das ações de Macunaíma continua a se repetir durante toda a obra.

Há uma mistificação presente na pedra que Ci dá a Macunaíma, chamada de Muiraquitã, a presença da mitologia indígena retoma a etimologia da palavra. Para o pesquisador Barata (1954) “o termo muiraquitã popularizou-se a partir da obra de Barboza Rodrigues “*O Muyrakytã*”, publicada em Manaus em 1889 e reeditada no mesmo ano no Rio de Janeiro”. Barata (1954) ainda observa que esse termo “populariza-se exatamente na boca dos civilizados e semicivilizados, quando os índios, portadores desse artefato lítico, já estavam praticamente extintos”. Acreditamos que Andrade (2017) se utilizou dessas informações bem como outras da cultura popular e folclórica, presentes nos seus trabalhos, uma vez que ele era um grande estudioso e considerado um polímata. Assim, a pedra vai ser uma espécie valiosa na obra e desperta o interesse do estrangeiro, fato que remete aos objetivos dos exploradores em relação às riquezas brasileiras.

Muiraquitã é considerado um artefato místico e de valor, que indica sorte para quem o tiver. A obra se desdobra a partir da perda

do amuleto e o desejo de reavê-lo. Reencontrar a pedra garante reaver as lembranças de Macunaíma e suas origens, principalmente sua identidade cultural. Ele se coloca como parte da natureza, suas metamorfoses transitam entre o humano e outros entes e cria o fundo grotesco/cômico ao se ver superior aos demais seres pela noção de ser dominante, o que mostra a dualidade e a percepção humano-social.

Andrade (2017) pontua as lendas indígenas e as narrativas orais que vão se incorporando à história já que, ao fim, é revelado que os fatos narrados foram obtidos do papagaio que ouviu as histórias do próprio Macunaíma, revelando, assim, a potência das histórias orais que circundam os povos originários e que fazem parte da vida sociocultural brasileira. Dessa forma, o autor marca aspectos da ancestralidade em diálogo com os mitos dos povos originários, como o fato de a Boiuna Capei ter se tornado a lua, o surgimento da fruta guaraná, bem como o surgimento das constelações e outras histórias. A água também tem um papel modelador na narrativa, aparecendo sempre como fonte de vida e de renascimento, onde se consegue o alimento, mas também a transformação, a fuga ou a retomada para voltar às origens.

Então Macunaíma enxergou numa lapa bem no meio do rio uma cova cheia d'água. E a cova era que nem marca dum pé gigante. Abicaram. O herói depois de muitos gritos por causa do frio da água entrou na cova e lavou inteirinho. Mas a água era encantada porque aquele buraco na lapa era marca do pezão de Sumé, do tempo que andava pregando o evangelho de Jesus para a indiada inteira. Quando o herói saiu do banho estava branco e loiro dos olhos azuizinhos, água lavara o pretume dele. E ninguém não seria capaz mais de indicar nele um filho da tribo dos retinta dos Tapanhumas. (Andrade, 2017, p. 37).

É importante observar, nessa passagem, a perspectiva heracliana de que uma pessoa não atravessa um rio duas vezes, ou seja, depois de uma experiência não se está mais no estágio de antes. Macunaíma sai da água transformado e aí vê-se uma alegoria

donde se pode inferir que o herói, ao sair de sua tribo e conhecer outras experiências de vida, não é mais o mesmo, também fica claro o sentido da corrupção que o toma completamente e ainda salientamos uma terceira perspectiva que é a crítica de Andrade à tentativa de embranquecimento do país, fator muito enfatizado criticamente pelas artes modernas.

A negação do misticismo brasileiro e a almejada supremacia branca foram alvo do sarcasmo de Andrade. Até porque a continuação da cena nos leva a uma velha e preconceituosa lenda que pulula no imaginário, de forma pejorativa: conta-se que certa vez, numa disputa, o primeiro que chegou na água conseguiu ficar branco, o segundo, como a água já havia sido usada, ficou com uma cor mais escura que o branco e mais clara que o preto e o terceiro não conseguiu mais a água, então só molhou as palmas das mãos e dos pés. A paródia lendária, na obra, tem um lugar de crítica por desmerecer a força, a coragem e própria natureza das origens brasileiras.

Quanto ao aparecimento do cacau na história andradeana, se pode considerar o uso da fruta cacau como moeda de troca, deixando seu valor natural ser ignorado em prol do valor comercial, unicamente para troca pelo dinheiro, que serviria para gastar em bordeis e com as francesas. A crítica do autor vai mais além uma vez que o dinheiro era ganho com a fertilidade da terra e a mão de obra explorada, fato remonta a colonização e a retirada demasiada dos bens naturais vendidos aos estrangeiros, como bem coloca Ângela Antunes sobre a terra em geral, no prefácio de *Pedagogia da Terra*:

Foi dominada, escravizada, dividida em países com imensas e terríveis fronteiras, pois não me falaram de um planeta despedaçado, mutilado e estéril pela lógica de um sistema de produção que não vê a natureza como parte de nós e que pouco se preocupa com a sua destruição, cuidando apenas para que, o paraíso daqueles que a comandam, esteja garantido como se, no limite, fosse possível. (Antunes, 2000, p. 11).

Assim, o homem, guiado pela sociedade, transforma o natural em meio social, que converte e inverte os valores, para ter a sensação de ser dono do solo que faz nascer, crescer e multiplicar as riquezas naturais. O autor enfatiza a inversão de valores e atitudes de forma mais agressiva após Macunaíma chegar a São Paulo, já homem branco, com atitudes negativas, na representação do colonizador que toma tudo para benefício próprio. A obra traz críticas à desvalorização de uma etnia em relação a outra, daí o herói sem identidade, porque as culturas indígenas e africanas foram usurpadas, ignoradas, subjugadas. Outra perspectiva importante é a fusão humano/natureza, na obra, induzindo a refletir sobre a corrupção cultural a que os habitantes foram submetidos e a violência sofrida pelos homens e, principalmente, pelas mulheres. Assim, Andrade mostra o Brasil alegorizado no protagonista que se corrompe e age contra sua própria gente e mesmo na volta, já não é o mesmo, daí a ‘morte’ de Macunaíma, porque aquele que nasceu no ventre da terra não era mais ele, mas o que ele havia se transformado.

Na obra de Ariano Suassuna, o protagonista João Grilo, herói picaresco, vai em busca do direito de viver e, para isso, tenta ludibriar as dificuldades ou aqueles que retiram seu direito humano de vida. Ele é animalizado pela sociedade, mas o autor dá a ele a própria caracterização como Grilo. Enquanto o nome, supostamente, suscita a inferioridade, vê-se que para sobreviver, deveria ter a habilidade de um grilo, para “pular” os obstáculos. A forma como o grilo faz para escapar dos perigos ou dos predadores, João Grilo, à semelhança do grilo, vai pulando de situação para outra, tentando sobreviver e escapar dos castigos e situações a que é submetido pelos poderosos. A altivez, a conversa fiada, a lábria, os pulos e a camuflagem, fazem parte dessas representações na personagem, que faz e desfaz histórias adversas, dando comicidade com marcas fortes da cultura nordestina, do folclore e a religiosidade do sertanejo. Mas, deixa subliminar a crítica social e o sarcasmo inculcado pelo autor na obra.

Junto a ele, o amigo Chicó surge como um contador de histórias cheias de acontecimentos fantásticos como a presença de animais míticos, realizações miraculosas e sem explicação, apoiando-as em uma das frases mais famosas do livro “não sei, só sei que foi assim” (Suassuna, 2018, p. 30). Esse detalhe enfatiza bem as histórias orais, passadas de boca em boca que não se explicam, apenas se contam. Logo no início, em uma conversa entre os dois amigos, João Grilo pensa em um plano para convencer o padre a benzer a cachorra da mulher do padeiro, que está para morrer. Chicó, aproveitando o contexto sacro em que eles adentraram, decide relatar a posse que já teve de um cavalo bento, que nunca se cansava e era manso demais, narrando uma busca comum na cultura nordestina que é levar o gado que fugiu para o curral, com as tradicionais roupagens de vaqueiro, no entanto, essa busca toma um aspecto miraculoso já que Chicó relata que o cavalo cavalgou cerca de doze horas sem se cansar: “Uma vez corremos atrás de uma garrota, das seis da manhã até as seis da tarde, sem parar nenhum momento, eu a cavalo, ele a pé” (Suassuna, 2018, p. 30).

De acordo com Almeida (2010) podemos observar que esse evento toma a visualização do mítico, a forma como Chicó transmite sua fala com confiança e uma descrição detalhada do ocorrido e pela forma como os elementos são construídos para convencer João Grilo. Devido a isso, o uso de racionalidade se perde do contexto aceitável de uma história e toma uma dose da irracionalidade presente dentro dos mistérios e da simplicidade que embasam os contos populares.

Na cena seguinte, ao falar com o padre para benzer a cachorra, o padre afirma que não benzeria porque perderia o respeito que tem como autoridade religiosa da região. No entanto, João Grilo questiona sobre motor do carro do Major Antônio Moraes que o padre benzer: “JOÃO GRILLO: No dia em que chegou o motor novo do Major Antônio Moraes o senhor não benzeu? PADRE JOÃO: Motor é diferente, é uma coisa que todo mundo benze. Mas cachorro é que eu nunca ouvi falar. CHICÓ: Eu acho cachorro uma coisa muito melhor do que motor” (Suassuna, 2018, p. 33).

É perceptível que o Padre João que reage controverso ao natural, que ele mesmo prega através do Cristianismo; ignora o animal como criação divina, talvez pela cegueira ao mundo natural e a busca pelo mundo mecanizado e subordinado ao capitalismo, já que, por ser uma pessoa de posses, o Major Antônio Moraes é colocado num auto patamar pelos representantes da Igreja na obra. O discurso do Padre só muda quando João Grilo percebe a falta de caráter dele e usa a fala do padre contra ele mesmo, suscitando que o cachorro para quem veio pedir a benção é exatamente do Major Antônio Moraes. Aí encontramos a face do escarnio cômico de João Grilo que, com sua inteligência, soube “cantar” aos ouvidos do padre, para que sua meta fosse concluída e ainda pudesse zombar do mau caráter, falta de humildade e de humanidade do reverendo. Mesmo que isso significasse servir aos seus patrões, que assim como o padre, subjagam João e Chicó com a força de trabalho explorador. A indignação de João Grilo se torna evidente sob esse aspecto quando ele enfatiza os tratos que o desumanizam,

JOÃO GRILO: Ó homem sem vergonha! Você inda pergunta? Está esquecido que ela deixou você? Está esquecido da exploração que eles fazem conosco naquela padaria dos infernos? Pensam que são o Cão só porque enriqueceram, mas um dia hão de me pagar. E a raiva que eu tenho é porque quando estava doente, me acabando em cima de uma cama, via passar o prato de comida que ela mandava pro cachorro. Até carne passada na manteia tinha. para mim nada, João Grilo que se danasse. Um dia eu me vingó! (Suassuna, 2018, p. 38).

A revolta de João não é porque a cachorra come carne de primeira, mas o fato de ser destrutado e saber que outros cachorros também não teriam o mesmo tratamento. Aquela cadela era especial por pertencer aos patrões, não pelo fato de ser um animal e merecer respeito por isso. Do mesmo modo, João se encontra inferior ao animal uma vez, que mesmo sendo empregado, não tinha direito ao alimento.

A dificuldade enfrentada por João Grilo, durante toda vida, deu a ele formas de se sobressair de algumas situações impostas

pela sociedade dominante, embora só conseguisse isso, usando de artimanhas, enganando e mentindo, o que o torna um personagem picaresco, mas com a causa da sobrevivência. Assim, a vida fez de João uma pessoa inteligente e a inteligência o fez travesso. Como um grilo que sabe a hora de cantar e a hora de fugir do perigo, dentro de toda obra, é isso que João faz, cria confusões e desfaz, sempre com maestria, demonstrando uma superioridade intelectual maior do que qualquer personagem afortunado materialmente dentro da obra. Cria confusão entre o padre e o Major Antônio Moraes ou com o Bispo que age com a mesma arrogância, ganância e subserviência que o padre.

Assim como João marcou seu desgosto e desejo de vingança, achou em um de seus “pulos” a forma que mais afetaria em humilhação seus patrões, tendo em vista que a fraqueza da mulher do padeiro era dinheiro e animal, e o cachorro dela tendo falecido, coloca o plano em ação:

JOÃO GRILO: Pra uma pessoa cuja fraqueza é dinheiro e bicho, não vejo nada melhor do que um bicho que descome dinheiro.

CHICÓ: João, não é duvidando não, mas como é que esse gato descome dinheiro?

JOÃO GRILO: É isso que preciso combinar com você. A mulher vem já pra cá, cumprir o testamento. Eu deixei o gato amarrado ali fora. Você vá lá e enfie essas pratas de dez tostões no desgraçado do gato, entendeu? (Suassuna, 2018, p. 86-87).

João arquiteta e realiza essa vingança contra a mulher do padeiro, como forma de castigar a ganância e a falta de empatia dela. A fala nordestina, toma muito de analogias de significantes e significados, sendo as terminologias de cunho animalesco, pautadas para uma determinação psicossocial e personificada. Como destacado, o entendimento simbólico do nome de João ‘Grilo’ motiva a compreender sua personalidade e seus modos de agir sobre os outros, também sua aparência física, já que era de baixa estatura e magro.

Ele é taxado de safado, de impertinente, amarelo e demais coisas que desqualificam sua persona e motivam seu entendimento ético sobre si e sobre o outro. O ato de não se importar com a dor que o gato sentiu ao ser violado no intuito de vingança, desvia o olhar do próprio João que não demonstrou piedade pelo gato, tornando o animal em objeto para servir a lógica do especismo¹ que surge como o preconceito ou discriminação das espécies pelo animal-homem. Demonstra, também, a lógica humana de que todos os demais seres são inferiores. A construção dessa fala vem carregada de uma leveza satírica em relação a mulher do padeiro e sua cobiça material que a imagem de tortura do gato parece algo longe e sem muito aprofundamento.

A mulher do padeiro, por sua vez, vê uma chance de obter lucro: “MULHER: Tome lá. Passe o gato, Chicó. Meu Deus, que gatinho lindo! Agora a coisa é outra, tenho um filho de novo e vou tirar o prejuízo” (Suassuna, 2018, p. 95). O animal não existe ali para uma relação de coabitação, mas como coisa, como se tudo aquilo que está vivo só existisse para o benefício financeiro, assim como a noção dentro dos territórios de que uma terra só é rica, se poder fazer uso dela.

Vemos que tanto o personagem Andradeano quanto o ariano estão em convergência com o contexto natural, mas suas ‘naturezas’ humanas se sobressaem, assim como a corrupção do humano em relação às riquezas e ao poder, independente do modo como sejam conseguidos.

Poesia Popular e Meio Ambiente: breves ponderações

A história da vida sobre a terra tem sido uma história da relação entre os seres vivos e não-vivos, bem como o meio ambiente em geral. “Em grande parte, a forma física e os hábitos da vegetação

¹ Termo criado pelo psicólogo Richard D. Ryder em 1970, com o intuito de desconstruir a superioridade do humano, que se considera no direito de usar o animal conforme seus interesses.

da Terra, bem como a vida animal, foram moldados pelo meio ambiente” (Carson, 1962, p. 15). O humano sempre teve, de algum modo, contato com o natural externo a ele, o uso dos meios naturais para sobreviver em comunidade sempre estiveram entre as gerações. Os aspectos culturais eram passados, em princípio, por via da tradição oral, passando para a escrita descritiva e outros modos expressos subjetivamente.

As histórias das labutas diárias na plantação, a luta para manutenção da vida no campo, são contemplados em suas tradições orais, seja em prosa ou em verso. No caso da poesia popular, inspirando a criação de repentes, cordéis e motes para construção da poesia que faz mensura a simplicidade do homem e seu apego ao ambiente natural, que ora é posto como louvor pelas graças da natureza e suas vidas e ora crítica ao homem que age com violência a tudo que é natural pela sua ignorância do que é ser social. Patativa do Assaré e Dedé Monteiro vivem essa tradição em suas obras, explorando o universo ambiental em seus poemas, motes e ideologias de vida. Guiados pela vontade transcendente de revelar seus pensamentos em versos, localizando a simplicidade de ser nordestino e do ser(tão), as e lutas diárias, a seca e a chuva, a tristeza e a alegria.

Pensando no enlaçamento do poeta popular com o meio ambiente, conduzimos a análise em dois poemas dos respectivos poetas, no intuito de perceber como a poesia se une à ideia de luta e preservação do espaço natural. Dessa forma, vemos como os poemas revelam o desejo do homem se encontrar em harmonia com o meio ambiente como era possível anteriormente, como enfatiza Santos, que considera “a harmonia socioespacial assim estabelecida era, desse modo, respeitosa da natureza herdada, o processo de criação de uma nova razão é a preservação e a continuidade do meio da vida” (Santos, 2006, p. 158). Assim, considerar como um dos agentes essa literatura vinda como processo de criação e preservação das tradições sertanejas em busca da harmonia com o meio natural, é uma forma de tentar trazer uma

conscientização ambiental a todas as camadas sociais, uma vez que a poesia popular atinge todos os universos.

Assim, Leyla Perrone-Moisés traz a reflexão sobre as perspectivas de poetas, de um modo geral, como indivíduos de intervenção da visão da sociedade pois “os poetas são sedutores porque foram vítimas de uma sedução primeira, exercida pela própria linguagem. Corrompidos por essa capacidade sedutora da língua materna, os poetas se tornam seus cúmplices para seduzir terceiros” (Perrone-Moisés, 2016, p, 14). A fala de Moisés deixa claro a sedução do canto poético que provoca e adentra o poeta que se deixa embevecido ao tempo em que fala aos corações de quem os houve ou ler.

Destarte, o poema “Fim de feira”, de Dedé Monteiro, apresenta uma descrição detalhada da feira tradicional e típica no Nordeste, normalmente realizada aos sábados, lugar onde comerciantes e compradores se encontram em barracas improvisadas ou fixas. Há a comercialização de diversos setores, indo do grupo alimentar, venda de roupas, acessórios, produtos infantis, calçados etc. No texto, a descrição segue a visualização do fim da feira, esse é o momento que os compradores já estão de saída e os feirantes juntam o resto da mercadoria. O texto é feito em redondilha maior e composto por dez estrofes com versos isométricos² e tem como mote “Depois que a feira termina”, expressando o olhar sobre o espaço por um eu-lírico atento ao que acontece ao seu redor.

² Diz-se dos versos com a mesma quantidade de sílabas poéticas.

FIM DE FEIRA

O lixo atapeta o chão
Um caminhão se balança
Quem vem de fora se lança
Em cima do caminhão
Um ébrio esmurra o balcão
No botequim da esquina
O gari faz a faxina
Um cego ensaca a sanfona
E um vendedor dobra a lona
Depois que a feira termina.

Miçanga, fruta, verdura,
Milho feijão e farinha,
Bode, suíno, galinha,
Miudeza, rapadura.
É esta a imagem pura
De uma feira nordestina
Que começa pequenina,
Dez horas não cabe o povo.
E só diminui de novo
Depois que a feira termina

Na matriz que nunca fecha
Muito apressado entra alguém
Mas sai vexado também
Se não o carro lhe deixa
O padre gordo se queixa
Do calor que lhe domina
E agita tanto a batina
Quem que vê fica com pena
Toca o sino pra novena
Depois que a feira termina.

A filhinha do mendigo
Sentada a seus pés, num beco,
Comendo um pão doce seco

Diz: papai, coma comigo.
E o velho pensa consigo
Meu deus, mudai sua sina
Pra que minha pequenina
Não sofra o que eu sofro agora
Ria a filha, o velho chora
Depois que a feira termina.

Um pedinte se levanta
Da beira de uma calçada
Chupando uma manga espada
Pra servir de almoço e janta
Um boi de carro se espanta
Se o motorista buzina
Um velho fecha a cantina
Um cachorro arrasta um osso
E o pobre “assa vessa” o bolso
Depois que a feira termina

Um camponês se engana
Chega atrasado na feira
Não compra mais macaxeira,
Nem batata, nem banana
Empurra a cara na cana
Pra esquecer a ruína,
Arroz, feijão, margarina,
Açúcar, óleo, salada,
Regressa e não leva nada
Depois que a feira termina

No açougue da cidade
Das cinco e meia em diante
Não tem um pé de marchante
Mas mosca tem com vontade
Um faxineiro abre a grade
Tira uma mangueira fina
Rodo, pano, creolina,
Deixa tudo uma beleza

Mas só começa a limpeza
Depois que a feira termina

E o dono da miudeza
Já tendo fechado a mala
Escuta o rapaz que fala
Do outro lado da mesa:
- Meu senhor, por gentileza,
O senhor tem brilhantina?
Ele diz com voz ferina:
- Aqui na mala ainda tem
Mas eu não vendo a ninguém
Depois que a feira termina

Um jumento estropiado,
Magro que só a desgraça,
Quando vê que a feira passa
Vai pra frente do mercado
O endereço ao danado
Eu não sei quem diabo ensina
Eu só sei que baixa a crina
Entre as cinco e as cinco e meia
Lancha, almoço, janta e ceia
Depois que a feira termina.

(Dedé Monteiro, 2010, p. 1)

Poema tem forma fixa, é feito em décimas com versos Heptassílabo. A primeira estrofe já abre o poema com uma crítica ao consumismo exacerbado que resulta em descartes impróprios de resíduos, sendo esses, jogados e descartados no chão, a exemplo de restos de produtos, plásticos, papeis e alimentos que se estragam no decorrer do dia, formando um tapete de lixo no chão e degradando o espaço público.

Nesse sentido, Santos diz que: “a razão do comercio, e não a razão da natureza, é que preside à sua instalação. Em outras palavras, sua presença torna-se crescentemente indiferente às condições preexistentes” (Santos, 2006, p. 159). Percebe-se que o texto cita esse descaso com o espaço onde foi realizada a feira, assim como critica o fato de descartarem incorretamente o lixo, sem a preocupação dos danos à sociedade e à natureza. As pessoas que sujam as ruas sabem que o trabalho dos garis é limpá-las, mas o problema não está só na sujeira, mas na quantidade de elementos impróprios jogados, algo que tem a ver, essencialmente, com a educação e, especialmente, com o respeito e empatia pelo outro.

O poema faz alusão à presença do gari que faz a faxina nas ruas e limpa os lixos jogados ao chão. Os versos seguintes descrevem o rito de encerramento do dia da feira, pessoas indo embora em caminhões, alguns bebem nos bares, outros guardando lonas e armações das barracas para a próxima feira, ou seja, é um poema ricamente descritivo e passa uma imagem que poderia ser positiva não fosse pelo desrespeito ao meio ambiente.

Na quarta estrofe outra crítica é apontada pelo eu-lírico, que mostra contraposição da riqueza e fartura em relação à pobreza de alguns que estão no mesmo espaço de quem tem dinheiro para gastar na feira. O texto mostra um pai e uma filha, mendigos, que têm apenas um pão doce para comer. Se sacrificando, o pai deixa que a filha coma o pão e pede a Deus que ela não permaneça nesse cenário de miséria, ele apela ao divino uma vida melhor e que a filha não herde a miserabilidade.

Os quatros versos da estrofe seguinte deflagram outra cena de miséria e fome “Um pedinte se levanta/Da beira de uma

calçada/Chupando uma manga espada/Pra servir de almoço e janta”. Tal situação remete à ideia de Santos (2013) que percebe a construção dos espaços onde o social se manifesta como retrato da diversidade das classes sociais. A concepção de que alguns teriam dinheiro para pagar a boa comida e até desperdiçar alimento, enquanto há casos, como o citado, que refletem a discrepância da desigualdade.

A colocação desses elementos aproxima o eu-lírico do valor cultural e social da feira, a presença de situações de miséria reforça a permanência de um desmonte econômico no Brasil, já marcado pela seca, pela pouca valoração dos recursos naturais e, junto com isso, as diferenças sociais que intensificam as desigualdades. O Nordeste mostra cenários em que o natural toma forma e vida, além da personificação e inteligência dos animais, como retratado na última estrofe do poema, ou pela força de vida que as plantas da caatinga exalam mesmo que sua aparência externa seja de morte. A riqueza em contraposição à pobreza dos que mal têm o que comer, reforça a ideia do valor humano perante o capitalismo, vidas consideradas válidas nesse sistema são apenas pela condição de posses econômicas e/ou materiais, prostrando vidas a margem por não pertencimento à sociedade do consumo.

Assim, a implementação dessas observações no contexto do poema sobressai a noção de arte contemplativa, pelo posicionamento de um olhar observador do eu poético. É na força cultural que a poesia popular ganha espaço, pela linguagem simples e por trazer situações do cotidiano. Essa forma poética busca a conscientização bem como traz um caráter denunciativo envolto da sociedade, podendo permear os estudos da ecocrítica ou qualquer outra área. Assim, o estudo ganha força no entendimento enunciativo, cultural, social, natural e valorativo nos processos de conscientização sobre o meio ambiente e os espaços que o ser humano toca ou vive, é o que nos mostra Patativa do Assaré no poema a seguir.

A terra é nossa

A terra é um bem comum
Que pertence a cada um.
Com o seu poder além,
Deus fez a grande Natura
Mas não passou escritura
Da terra para ninguém.

Se a terra foi Deus quem fez,
Se é obra da criação,,
Deve cada camponês
Ter uma faixa de chão.

Quando um agregado solta
O seu grito de revolta,
Tem razão de reclamar.
Não há maior padecer
Do que um camponês viver
Sem terra pra trabalhar.

O grande latifundiário,
Egoísta e usurário,
Da terra toda se apossa
Causando crises fatais
Porém nas leis naturais
Sabemos que a terra é nossa.

(Patativa do Assaré, 2024, p. 1)

O poema “A terra é nossa”, é um dos vários direcionados à vida no campo e aos pesares do homem sertanejo. Apresenta uma visão crítica dos problemas enfrentados pelo camponês acerca da concepção errônea de posse da terra e dos malefícios do uso indevido dela, apenas para geração monetária, que ignora as concepções de plantio adequado e os cuidados com a terra para o uso responsável de produção alimentícia para que todos tenham direito aos frutos.

O poema tem quatro estrofes em redondilha maior e versos isométricos. O texto de Assaré reflete a história sobre a terra, é uma interação entre todos os seres do meio ambiente, assim como a ideia de Vieira, que visualiza as transgressões antrópicas, entendendo que “os conflitos ecológicos progridem e alertam sobre o efeito da violência do homem para com a natureza” (Vieira, 2016, p. 186). Tal qual, Santos (2006) destaca a questão da autonomia que se torna relativa. Compreendemos que o eu-lírico mostra uma noção de dependência em relação à terra, mas que essa não é visualizada pelas relações capitalistas que veem a independência e o poder de apropriação do meio natural para conquista do meio social. Nesse contexto, Santos relata que:

Ao longo da história, passamos de uma autonomia relativa entre subespaços a uma interdependência crescente; de uma interação local entre sociedade regional e natureza a uma espécie de socialização capitalista territorialmente ampliada; de circuitos com âmbito local, apenas rompidos por alguns poucos produtos e pouquíssimos produtores, à existência predominante de circuitos mais amplos. (Santos, 2006, p. 171).

Assim, por intermédio do capitalismo acelerado, que influi a visão de posse de tudo que é vivo e de meios para apresentar os domínios e expansões, a compreensão de colaboração com o meio natural não é um fato ocorrente para grandes produtores e latifundiários, como é para os povos do campo e comunidades tradicionais. A visualização de contato com a terra para viver com ela de forma harmônica, foge da compreensão imediatista do capitalismo que força a produção acelerada e de resposta imediata. Então, a busca do sertanejo se perde na concepção capitalista por ele não buscar esse imediatismo. Para a compreensão dessas observações no texto literário, utilizamos as concepções inferidas por Reigota, que compreende a relação homem/natureza pelo caráter de transformação e transposição dos espaços naturais e sociais:

Em transformando o espaço, os meios natural e social, o homem também é transformado por eles. Assim o processo criativo é externo e interno (no sentido subjetivo). As transformações internas e externas caracterizam a história social e a história individual onde se visualizam e manifestam as necessidades, a distribuição, a exploração e o acesso aos recursos naturais, culturais e sociais de um povo. (Reigota, 2002, p. 15).

Compreendemos que a relação humano/natureza permeia diversas concepções dentro das situações sociais em contraposição ao natural. A literatura surge como ponte para entrelaçar os caminhos e a visão humana, levando a compreensão de que os espaços sociais existem a partir dos espaços naturais e estes, são oprimidos pelos que buscam aquilo entendem como progresso e fogem de suas naturezas, se colocando como donos e/ou dominadores e exploradores dos recursos naturais. É pensando nesse aspecto, que entendemos o texto literário como um meio de contribuir para educação ambiental.

Educação Ambiental e a Importância do Texto Literário

Segundo Michael Lowy “a grande contribuição da Ecologia foi, e ainda é, fazer-nos tomar consciência dos perigos que ameaçam o planeta em consequência do atual modo de produção e consumo” (Lowy, 2005, p. 45). A busca constante pelo novo, a modernidade faz lances incessantemente e de forma totalmente indiscriminada e descontrolada, promulga na visão materialista, “melhores” formas de se viver, de se conectar com o mundo e o desejo de consumir cada vez mais. Assim, é vendida a imagem de progresso e inovação quando, na realidade, temos cada vez menos áreas verdes, de proteção animal e florestal, chegando a quase destruir completamente os ecossistemas.

A destruição das áreas verdes, vem pelo fator de insensibilidade em relação ao próximo, pelo especismo expressivo e camuflado em inovação e modernização. Trabalhar e ter os recursos, para além de

provas no âmbito teórico, provando o empirismo sob alguma circunstância, é que a EA³ se vale para criar a dinâmica de se ensinar a compreender o mundo em sua riqueza natural, o termo riqueza não tem, aqui, significado de bens materiais, muitas vezes atribuído ao valorativo comercial e capitalista onde o natural se vale como matéria prima e como base das produções. Em relação a esse aspecto, Vieira (2008) observa que:

Nos últimos anos, as questões ambientais têm adquirido uma grande importância em nossa sociedade. Com as mudanças que o mundo vem sofrendo, a partir da crise da modernidade, acentuaram-se os números de estudos na busca de soluções para os problemas sociais, ambientais, políticos e econômicos que se está passando. Assim começam a surgir novos paradigmas que visam uma direção mais sistêmica e complexa de sociedade. (Vieira, 2008, p. 1).

As mudanças climáticas, a degradação do meio ambiente e as problemáticas de saúde em decorrência desses fatores, vieram, inicialmente, a ser discutidos no Brasil nas décadas de 1980 e 90, consolidando a pauta do meio ambiente e da sustentabilidade através de conferências realizadas pela ONU. Dessa forma, foram criados importantes fóruns de pesquisa e de projetos como a ECO-92 ou Rio 92, que promulgavam a necessidade de se combater e reverter os processos danosos ao planeta assim como aos recursos naturais de um modo geral. Segundo Brandão “A cada dia mais, há menos recursos disponíveis e a promessa de uma justiça social universal, fundada em uma produção tecnologicamente mais e mais avançada é uma grande ilusão” (Brandão, 2017. P. 44).

A tentativa de conscientização da população, assim como as instituições governamentais também se fez necessária frente aos tratados assinados pelos países para a diminuição de lixo e de CO₂, nocivos à atmosfera terrestre. Assim, ainda na década de 80, com a Lei nº 6.938, de 31/08/81, que institui a Política Nacional de Meio Ambiente, em seu artigo 2º, inciso X, é compreendida a necessidade

³ Usamos essa sigla para nos reportarmos à Educação Ambiental.

de uma “Educação Ambiental a todos os níveis de ensino, inclusive a educação das comunidades, objetivando capacitá-las para a participação ativa na defesa do meio ambiente”

Ainda nesse contexto, as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNEA, de 2012 propõem sobre as práticas de EA que “EA é uma atividade intencional da prática, que precisa fortalecer o caráter social do ser humano e sua relação com a natureza e com outros seres humanos, na busca da construção da ética e da cidadania ambiental” (Brasil, MEC-CNE, 2012).

Os processos emancipatórios das práticas em EA viriam em proporção de conscientização acerca do meio ambiente. Contudo, apesar das leis que os englobam e dos processos que apresentam benefícios a longo prazo em sociedade, a EA não é uma realidade presente no âmbito social assiduamente.

A concepção capitalista que engloba a noção individualista de posse, estigmatiza aqueles que produzem o necessário para a vida e, por isso, a concepção de que a terra é um ser vivo e cheio de outros seres vivos que habitam em comunhão para manter o equilíbrio, enfraquecem perante as ações cotidianas em prol do capitalismo.

Nesse sentido, Brandão apresenta a concepção de que é necessário, dentro das pesquisas que entram nessa abordagem de EA, o entendimento de que a natureza tem o direito de “ser” para ela e para nós. Dessa forma, podemos refletir e garantir à natureza “o direito de conservar em si-mesma o valor de si-mesma, e não mais o valor de ser apenas um bem de uso para o homem” (2017, p. 39). Assim, o autor continua dizendo que:

Atravessamos uma fronteira aberta, pela vida, aos seres vivos apenas uma única vez, e passamos, através de atos da inteligência e do trabalho humano, do mundo social e do domínio da cultura. E como somos seres dos dois lados da fronteira que nossa própria experiência de vida unifica como um mesmo território do existir, desde sempre até hoje, enfrentamos uma grande dificuldade em sabermos nos situar no mundo e na vida. (Brandão, 2017. p. 45).

Consoante a tais ideias, Fritjof Capra observa que, com relação a EA:

Ensinar esse saber ecológico, que também corresponde à sabedoria dois antigos, será o papel mais importante da educação do século 21. A alfabetização ecológica deve se tornar requisito essencial para políticos, empresários e profissionais de todos os ramos, e deveria ser uma preocupação central da educação em todos os níveis (Capra, 2008, p. 25).

Assim, o reforço desse pensamento não seria suficiente para a descrição da importância sustentável se ela for abordada apenas como algo relativo a como devemos cuidar do mundo. Então, sem aprofundamentos na aprendizagem, a EA se torna rasa e supérflua. Nesse sentido, Capra ainda complementa que “as artes podem ser um instrumento poderoso para ensinar o pensamento sistêmico” (Capra, 2008, p. 24-25). Assim, a literatura através do olhar ecocrítico, pode contribuir proficuamente para construção de um seres mais conscientes em relação ao semelhante e ao mundo em geral.

Fomos a última espécie a surgir e a que mais trouxe malefícios a todo o ecossistema, apenas nos últimos anos, o nível de desastres ambientais subiu consideravelmente, atingindo fauna e flora de maneira irreversível. Houve aumento dos impactos ambientais, de proliferações de doenças mais agressivas e mais difíceis de curar, a exemplo da pandemia de COVID-19⁴, que causou o pânico e uma preocupação já antiga de preservação das condições de saúde básica.

A globalização e a ênfase das culturas de massa e industrialização permitiram, também, que as matérias primas que servem de base para a monopolização dos bens de consumo aumentassem o agravamento desses problemas ambientais. Em 2020 tivemos queimadas em nível muito alto no Brasil, que causou destruição de plantas originárias das regiões, como as queimadas no pantanal mato-grossense, que destruíram cerca de 1.654.000

⁴ Doença causada pelo Corona Vírus, descoberto em dezembro de 2019 na China e que se desenvolveu para uma Pandemia com transtornos e perdas irreversíveis.

hectares (o que corresponde a, pelo menos, 12 cidades de São Paulo, segundo entrevista de Gustavo Basso, n National Geographic (2020). Pensar nesses desastres sem mencionar a importância da EA é um erro gravíssimo. Tudo que circunda esses agravamentos causados pela irresponsabilidade social, em função da destruição do planeta, é estudado pela da EA. Por isso, enfatizamos a necessidade de se ter esses conceitos nas salas de aula, unindo a sociedade que cresce e se desenvolve para romper esse ciclo prejudicial e promover um pensamento mais crítico, de sustentabilidade e de ações mais dignas para todo planeta.

Vieira (2016, p. 186) afirma que “os conflitos ecológicos progridem e alertam sobre o efeito da violência para com a natureza”, portanto, os estudos voltados a essa área vêm tendo um crescimento considerável, contudo, não o suficiente, ainda, para promover uma compreensão dos processos danosos que o ser humano realiza mesmo que, muitas vezes, por ignorar os efeitos nocivos aos ecossistemas. Nesse sentido, a literatura vem como um meio de para ampliar o olhar para o mundo, ora com um olhar para dentro ora com o olhar para fora, mas sempre centrado na sociedade, nos efeitos e nas causas em que ela se insere. Nesse sentido, Todorov diz que “a literatura não nasce no vazio, mas no centro de um conjunto de discursos vivos, compartilhando com eles, numerosas características” (Todorov, 2009, p. 22). Milton Santos acredita que seja “necessário refletir sobre a distinção entre uma natureza mágica e uma natureza racional. [...], mas é talvez inútil buscar o momento de uma transição”. (Santos, 2006, p. 14).

Sendo assim, o texto literário pode trazer, por meio da perspectiva analítica aqui proposta, uma forma mais dinâmica e, ao mesmo tempo mais profunda, de olhar para o meio ambiente. Dessa forma, a educação ambiental seria um caminho prazeroso e eficaz, uma vez que possui um princípio inerente de encantamento e sedução, ao tempo em que ensina e alimenta o espírito. Sobre o contexto da EA para a humanidade, Reigota diz:

Considero que a educação ambiental deve procurar estabelecer uma “nova aliança” entre a humanidade e a natureza, uma “nova razão” que não seja sinônimo de autodestruição e estimular a ética nas relações econômicas, políticas e sociais. Ela deve se basear no diálogo entre as gerações e culturas em busca da tripla cidadania: local, continental e planetária e da liberdade na sua mais completa tradução, tendo implícita a perspectiva de uma sociedade mais justa, tanto no nível nacional quanto internacional. (Reigota, 2002, p. 11).

Nesse sentido, a busca do elo perdido entre humano e meio ambiente pode ter na literatura, um dos caminhos profícuos. Almeida (2008, p. 15) aponta que “sempre houve, por parte do homem, uma tentativa de explicar o universo e suas complexidades. Assim, o meio ambiente, que ora parece tão distante da arte literária, sempre acompanhou e alimentou de inspiração os seus criadores”. Em complemento a isso, podemos observar a fala de Todorov quando diz que “a literatura abre ao infinito a possibilidade de interação com os outros, e, por isso, nos enriquece infinitamente” (2009, p. 23-24).

Assim, a perspectiva abordada, na ecocrítica, demanda muito mais que procurar entender os textos em que os espaços naturais são tema. Na fala de Yi Fu Tuan (2013, p. 167) “é impossível discutir o espaço experimental sem introduzir os objetos e os lugares que definem o espaço [...]. O espaço transforma-se em lugar à medida que adquire definição e significado”. Para Tuan, o espaço ganha significado na medida que se convive nele e com ele, ou seja, no princípio todo espaço é simplesmente um espaço, mas a vivência vai possibilitando o sentimento positivo ou negativo sobre ele até que ele se transforma em lugar.

Nesse contexto, é importante pensar que a literatura abre os olhos do leitor para o mundo talvez ainda não percebido, e o leva a refletir sobre inúmeras situações. Dessa forma, o meio ambiente é um dos fatores que pode ser visto, refletido e repensado pelo humano por meio dos textos literários.

Conclusão

Diante do exposto, é possível observar, ainda de forma parcial, que sob a concepção da literatura e da Educação Ambiental, é possível pôr em relevância, as ações do humano sobre o meio ambiente a partir das reflexões provocadas pelo literário. Portanto, os estudos ecocríticos apresentam importantes contribuições no campo educacional e, em especial, na educação ambiental.

No tocante aos textos trabalhados, vemos que cada um, a sua maneira, traz aspectos que possibilitam a reflexão entre o eu e o outro, tanto em relação aos humanos entre si quanto entre humano e não-humano. Foram trabalhados textos de categorias e gêneros diferentes, o que leva a perceber que, independente gênero, o texto literário é aquele que pode fazer a conexão entre o leitor e o mundo, bem como a observação de aspectos e detalhes muitas vezes não percebidos, de forma mais humanista, prazerosa, provocativa e reflexiva.

Foi possível perceber que os estudos voltados a essas áreas desempenham um trabalho amplo e conscientizador, podendo ser base para novos estudos e pesquisas nas áreas de interesse, para proporcionar a formação de leitores mais conscientes do seu meio, do seu espaço e de suas vivências como seres integrantes do meio natural e social.

Por fim, ressaltamos a relevância desse projeto na nossa sociedade, que vem enfrentando cada vez mais dificuldades pelos problemas ambientais criados pela própria sociedade, por meio do consumo exacerbado, do descarte incorreto de embalagens e produtos usados, bem como pela falta de cuidado com os recursos naturais como rios, lagos e florestas. Assim, infere-se que a conscientização e a proposição de um olhar de mudanças vêm a construir a criticidade benéfica para a causa e a noção da preservação do meio ambiente e vemos o texto literário como um desses caminhos.

Referências

ALMEIDA, Maria do Socorro P. **A Sacralização da natureza em Patativa do Assaré e Alberto Caeiro**. UFPB, 2010.

ALMEIDA, Maria do Socorro P. de. **Literatura e Meio ambiente: Bichos de Miguel Torga e Vidas Secas de Graciliano Ramos sob a visão ecocrítica**. Dissertação de Mestrado UEPB, Campina grande – PB fevereiro de 2008.

ALMEIDA, Maria do Socorro P. de. Prolegômenos e Compreensões da Ecocrítica. In: ANDRADE, Mario de. **Macunaíma**. Barueri – São Paulo. Novo Século Editora. 2017. ANTUNES, Ângela. Prefácio. In: GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da terra**. São Paulo: Petrópolis, 2000.

ASSARÉ, Patativa do. **A terra é nossa**, disponível em: <https://poetisarte.com/autores/patativa-do-assare/a-terra-e-nossa/>. Acesso em: 26/02/2024.

BARATA, F. 1954. **O muiraquitã e as contas dos Tapajó**. Revista do Museu Paulista, 8: 229-252.

BASSO, Gustavo. Acessado através do site: <https://www.nationalgeographicbrasil.com/meio-ambiente/2020/09/queimadas-ja-consumiram-12-do-pantanal-e-tendencia-e-piorar> em 18 de Janeiro de 2024.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Quem somos, o que estamos fazendo e o que podemos os ensinar-e-aprender para sabermos viver e agir de uma outra maneira. IN: GUERRA, Antonio Fernando Silveira e FIGUEIREDO, Mara Lúcia (Org.). **Diálogos de saberes e fazeres: uma releitura dos 25 anos da trajetória da educação ambiental brasileira**. – São José: ICEP, 2017.

BRASIL. Lei nº 6.938, de 31/08/81. **Política Nacional de Meio Ambiente**. Acessado através do site: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/16938.htm em: 23 de fevereiro de 2024.

CÂNDIDO, Antônio. **A literatura e a formação do homem**. Remate de Males: Revista do Departamento de Teoria Literária, São Paulo, n. esp., p. 81-89, 1999.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e sociedade**. 9ª ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2006.

CAPRA, F. *Educação*. In: TRIGUEIRO, A. (Coord). **Meio ambiente no século 21: 21 especialistas falam da questão ambiental nas suas áreas de conhecimento**. 5 ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2008. p. 19-33.

CARSON, Rachel. **Primavera Silenciosa**. 2ª ed. Edições Melhoramentos. – São Paulo – 1962.

COKINOS, Christopher. Wat is Ecocriticism. (Kansas State University) **Reunião da Associação Salt Lake City de Literatura Ocidental, Utah**: 06 de outubro de 1994. Disponível em: [Http://www.asle.org/site/ecocritical-library/intro/defining/cokinos/](http://www.asle.org/site/ecocritical-library/intro/defining/cokinos/). Acesso em: 02/2024.

GARRAD, Greg. **Ecocrítica**. Trad. De Vera Ribeiro. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2006.

KRENAK, Ailton. **Paisagens, Territórios e Pressão colonial. Espaço Ameríndio**. Porto Alegre. P.327 – 343. 2015.

LOWY, Michael. **Ecologia e socialismo**. (Trad.) Jaci Dantas e Mª de Lourdes de Almeida. São Paulo: Cortez, 2005.

MONTEIRO, Dedé. **Fim de Feira**, disponível em: <https://josarabelo.blogspot.com/2010/11/fim-de-feira-poema-de-dede-monteiro.html>. Acesso em: 26/02/2024.

PERRONE-MOISÉS, Leyla (2016). **Mutações da literatura no século XXI**. São Paulo: Companhia das Letras.

REIGOTA, Marcos. **Meio ambiente e representação social**. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. 4 eds. 2 reimp. – São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

SUASSUNA, Ariano. **Auto da Compadecida**. Ilustração Manoel Dantas Suassuna. – 39 ed. – Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 2018.

THOREAU, Henry David. Walden ou **A Vida nos Bosques**. [Livro eletrônico] trad. Alexandre Barbosa de Souza. – São Paulo: Edipro, 2020.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. 2ª Ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e lugar: a perspectiva da experiência**. Trad. Lívia de Oliveira. Londrina: Eduel, 2013.

UNESCO. **Década da educação das Nações Unidas para um desenvolvimento Sustentável, 2005-2014: documento final do esquema internacional de implementação**. Brasília: UNESCO, 2005. P. 120. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001399/139937por.pdf> Acesso em 2014.

VIEIRA, Wellington Neves. Crítica cultural e Ecocrítica: cenas de uma atuação subversiva. In: **Diálogos Socioambientais e Perspectivas Culturais**. M^a do Socorro Pereira de Almeida, Sérgio Luiz Malta de Azevedo (Org.) – Paulo Afonso, BA: SABEH – Editora da Sociedade Brasileira de Ecologia Humana, 2016.

SOBRE OS ORGANIZADORES

Jane Cristina Beltramini Berto

Doutora em Letras pela Universidade Estadual de Maringá (PLE-UEM) com Estágio sanduíche na Universidade de Aveiro-Portugal (PSDE-CAPES), Pós-Doutora em Crítica Cultural pela Universidade Estadual da Bahia – UNEB e em Letras pela Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO (CNPq - Fundação Araucária). Docente Adjunta da Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE. Participa dos Grupos de Pesquisa: Interação e Ensino (UNICENTRO/CNPq), Observatório da Escrita (UNEB) e do Grupo de Estudo/Pesquisa em Linguagem e Educação - GEPLÉ (UFRPE/CNPq), como líder de 2018 a 2022. Pesquisas em ensino de língua materna, escrita/revisão e reescrita; documentos curriculares; formação docente e Educação do Campo. *E-mail:* jane.beltramini@ufrpe.br

Jonathas de Paula Chaguri

Doutor em Educação e realizou estágio de pós-doutoramento em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). É Professor Adjunto no Curso de Pedagogia e Professor Permanente no Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado e Doutorado) da Universidade de Pernambuco, Campus Mata Norte (UPE). Participa do Grupo de Pesquisas e Estudos História da Educação, Intelectuais e Instituições Escolares (GEPHEIINSE - GT HISTEDBR MARINGÁ) da UEM; Grupo de Estudo Étnico-Racial e Ambiental (GERA) da UPE-Campus Mata Norte e do Grupo de Pesquisas e Estudos em Linguagem e Educação (GEPLÉ) da UFRPE-Unidade Acadêmica de Serra Talhada (UAST), cadastrados no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq. É associado da Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e membro do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). *E-mail:* jonathas.chaguri@upe.br

SOBRE OS AUTORES

Alany Vicente da Silva

Graduada no curso de Licenciatura Plena em Letras (português e inglês) pela Universidade Federal Rural de Pernambuco-Unidade acadêmica de Serra Talhada. Atualmente faz pós-graduação em Docência em letras e práticas pedagógicas. *E-mail:* vicentealany@gmail.com

Antonio Robson Rodrigues dos Santos

Licenciado em Letras - Português e Inglês na Universidade Federal Rural de Pernambuco - Unidade Acadêmica de Serra Talhada, onde continua vinculado ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguagem e Educação GEPLÉ). cursou pós-graduação em Gestão Escolar na Universidade Candido Mendes - RJ. Atualmente, ministra aulas de Língua Portuguesa nos anos finais do ensino fundamental na Escola Municipal Professora Francisca Flor, município de Santa Cruz da Baixa Verde - PE. Tem Interesse por pesquisas relativas à educação do campo, gestão escolar, ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, educação de jovens e adultos, currículo e formação de professores. *E-mail:* robson.98@yahoo.com

Bruce Johns da Silva Oliveira

Graduado em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco. Atualmente é professor contratado da Escola Municipal Artur Viana de Santa Cruz da Baixa Verde-PE, atuando no Ensino Fundamental 2. Tem interesse por pesquisas na área de Linguística, com ênfase em Análise Crítica do Discurso e Linguística Aplicada. Participa do Grupo de Estudos e Pesquisa em Linguagem e Educação (GEPLÉ-UFRPE). *E-mail:* brucejoliveira19@gmail.com

Cícero Leonardo Siqueira da Silva

Licenciado em letras pela UFRPE, atua como professor de inglês na rede privada e professor de português da rede pública de Custódia-

PE, estudante de licenciatura em filosofia pela UFCA, estudante de pós-graduação em linguística aplicada pela UFMS. *E-mail*: ciceroleonardo.silva@gmail.com

Cícero Kleandro Bezerra da Silva

Doutor em Linguística pela UFPE. Professor do curso de Letras e Pedagogia da Faculdade do Belo Jardim - Pernambuco. *E-mail*: kleandrocic@hotmail.com

Cristiane Malinoski Pianaro Angelo Doutora em Letras pela Universidade Estadual de Maringá, com Pós-Doutorado pela mesma instituição. Docente do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO. Líder do Grupo de Pesquisa Interação e Ensino (UNICENTRO/CNPq). *E-mail*: cristiane.mpa@gmail.com

Eronildo da Silva Biondinni

Mestre em Educação pela Universidade de Pernambuco, *Campus* Mata Norte (UPE). É graduado em Letras pela Faculdade São Miguel (FSM) e graduado em Biologia pela Universidade de Pernambuco, *Campus* Mata Norte (UPE). É professor de Língua Portuguesa da Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco. *E-mail*: eronildobiondinni@hotmail.com

Fátima Soares da Silva

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco (2005). Concluiu o Mestrado em Educação pela UFPE em 2008 e o Doutorado em Educação pela UFPE em 2013. Atualmente exerce a função de professora adjunta da UFRPE, atuando na UAST - Unidade Acadêmica de Serra Talhada. É formadora do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL) e já foi coordenadora do Curso de Pedagogia e professora das Faculdades Integradas da Vitória de Santo Antão, Analista em Gestão Educacional da Secretaria de Educação de Pernambuco,

professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental das prefeituras de Recife e Vitória de Santo Antão. *E-mail*: fatima.soares@ufrpe.br

Jussara Lopes de Vasconcelos

Licenciada em Letras (Português e Inglês) pela Universidade Federal Rural de Pernambuco, na Unidade Acadêmica de Serra Talhada. *E-mail*: jussaravasconcelos99@gmail.com

Kall Anne Sheyla Amorim Braga

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Alagoas (Ufal, 2017), com estágio sanduíche na Universidade de Cergy-Pontoise (França, 2014-2015). Mestra em Educação (2012) e graduada em Pedagogia (2010), ambas pela Ufal. É professora Adjunta da Universidade Federal Rural de Pernambuco, Unidade Acadêmica de Serra Talhada (UFRPE/UAST). Atua no Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura (PPGLL/Ufal), área de concentração Linguística. Integrante do Laboratório do Manuscrito Escolar (LAME, Ufal, 2010-atual), do grupo de pesquisa Ensino, Texto e Criação (ETC, Ufal, 2008-atual) e do Grupo de Pesquisa em Linguagem e Educação (GEPLÉ, UFRPE, 2024). Suas pesquisas estão centradas na produção textual de alunos recentemente alfabetizados, com ênfase nas formas de representação do discurso reportado, pontuação, revisão textual e didática da escrita. *E-mail*: kall.braga@ufrpe.br

Lilian Dayane de Carvalho Torres

Graduada em Letras português/inglês pela UFRPE/UAST, Pós-graduada em psicopedagogia pela UNIP, Graduada em Pedagogia UADTEC/OFRPE. Professora da rede pública municipal – Princesa Isabel – PB. *E-mail*: liliandayane2@gmail.com

Lílian Noemia T. Melo Guimarães

Doutora e Mestre em Letras (Linguística) pela Universidade Federal de Pernambuco e licenciada em Letras (com habilitação em Língua Portuguesa e Língua Espanhola) pela mesma instituição.

Foi tutora do curso de Letras da Universidade Aberta do Brasil (UAB/E-letras). Atualmente é professora Adjunta da Universidade Federal Rural de Pernambuco, Unidade Acadêmica de Serra Talhada (UFRPE-UAST), atuando no curso de Letras. Coordenou o Grupo de Estudos e Pesquisa em Linguagem e Educação (GEPL-UFRPE) e participa do Grupo de Estudos em Linguagem e Interação (GELI-UFPE). Coordenou o núcleo de Língua Portuguesa do Programa Institucional de bolsas de iniciação à docência (PIBID) da UFRPE-UAST. Foi professora convidada pelo Programa de Pós-graduação em linguagem e ensino, ministrando a disciplina "Tópicos de textualidade e discurso". Tem interesse por pesquisas na área de Linguística, com ênfase em Análise Crítica do Discurso e Linguística Aplicada. *E-mail*: lilian.noemia@ufrpe.br

Maria de Fatima Silva dos Santos

Docente da Universidade Federal Rural de Pernambuco – Unidade Acadêmica de Serra Talhada. Doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2016). Realizou Estágio de Doutorado Sanduíche no Exterior, na Universidade Nova de Lisboa (2015). Atua na área de ensino-aprendizagem de língua materna e português instrumental. É membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Linguagem e Educação (GEPL/UAST). Participa do projeto Discurso jurídico em múltiplas perspectivas: investigações internacionais (UFRN). Tem interesse pelos seguintes temas: ensino de Língua Portuguesa, práticas de leitura e escrita, argumentação em textos multimodais, linguística de texto, Representações discursivas e Análise Textual dos Discursos – ATD. *E-mail*: fatima.silvasantos@ufrpe.br

Maria do Socorro Pereira de Almeida

Doutora em Literatura e cultura, professora adjunta da UFRPE/UAST, professora do Programa de Pós-Graduação em Ecologia humana e gestão socioambiental (PPGECOH/UNEB), Pesquisadora do grupo de pesquisa e estudo em linguagem e educação (GEPL). *E-mail*: socorroalmeidalettras@gmail.com

Maria Elaine Pereira Mourato

Graduada em Licenciatura Plena em Letras: Português e Inglês pela Universidade Federal Rural de Pernambuco – Unidade Acadêmica de Serra Talhada (UFRPE-UAST) Graduada em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). Pós-graduada na Especialização Metodologias do Ensino de Línguas pelo Instituto Federal do Sertão Pernambucano (IFSERTÃO-PE). Aluna especial nos programas de pós-graduação (mestrado) na UFPR, na UFMS e no CEFET-MG. Monitora no Programa Novo Mais Educação em 2019, 2022 e 2023, função de apoio pedagógico de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II na Escola Mun. Fausto Pereira. Bolsista no Projeto de Extensão; Um Olhar Interdisciplinar Sobre O Cangaço (UAST/UFRPE - FACEPE), de 02/2020 a 02/2021. Bolsista voluntária no Programa Residência Pedagógica (PRP/UFRPE), entre 08/2018 a 01/2020, em projetos de ensino nas áreas de Língua Portuguesa, Língua Inglesa e suas respectivas literaturas. Atuou como membro organizador do projeto de extensão “A Produção Textual Escrita Escolar: Aspectos da Revisão no Âmbito da Formação Docente” (UFRPE-UAST, Autora e organizadora da obra Rodas de Leituras Nordestinas. É integrante do Grupo de Estudo e Pesquisa em Linguagem e Educação (GEPLÉ). *E-mail*: elaine.pereira12351@gmail.com

Paula Renata Soares

Graduada em Letras, habilitação Português-Inglês, pela Universidade Federal Rural de Pernambuco, Unidade Acadêmica de Serra Talhada (UFRPE/Uast). *E-mail*: prenatasoares31@gmail.com

Stephany Wictória Marinho Nunes

Graduada em Letras-Inglês da Autarquia Educacional do Belo Jardim – AEB/ Faculdade do Belo Jardim – FBJ. *E-mail*: stephanywnunes@aluno.aeb.edu.br

“Estudos do GEPLÉ: pesquisas na formação inicial e continuada dos profissionais em Letras” 3ª coletânea, oferece ao leitor a possibilidade de diálogo com diferentes pesquisadores a respeito de temáticas fundamentais que perpassam a formação docente. Alinhando-se com as demandas contemporâneas, o conjunto eclético de textos apresentados é um convite ao leitor professor, pesquisador, formador, aprendiz, a continuar buscando elementos novos para a continuidade da reflexão e para a concretização da educação que desejamos e sonhamos para o nosso país (Angelo, 2024).

