



HORIZONTES EDUCATIVOS: **NAVEGANDO NAS EXPERIÊNCIAS EM** **EDUCAÇÃO E ENSINO**

LETICIA GANTZIAS ABREU
ARIELSON TAVARES
ELIMÁRIA OLIVEIRA LIMA
LÍLIAN DE SOUSA SENA
ORGS.

A R C O
EDITORES ● ● ●



HORIZONTES EDUCATIVOS: NAVEGANDO NAS EXPERIÊNCIAS EM EDUCAÇÃO E ENSINO

**LETICIA GANTZIAS ABREU
ARIELSON TAVARES
ELIMÁRIA OLIVEIRA LIMA
LÍLIAN DE SOUSA SENA
ORGS.**

ARCO
EDITORES ● ● ●

Editor Chefe*Ivanio Folmer***Bibliotecária***Eliete Marques da Silva***Revisora Técnica***Gabriella Eldereti Machado***Diagramação***Gabriel Eldereti Machado***Imagem capa***www.canva.com***Conselho Editorial**

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva - UNIDAVI

Prof. Dr. Astor João Schönell Júnior - IFFAR

Prof. Dr. Alan Ricardo Costa - UFRR

Prof. Dr. Allan Diêgo Rodrigues Figueiredo - UESPI

Profa. Dra. Andréia Bulaty - UNESPAR

Profa. Dra. Carla da Conceição de Lima - UFVJM

Prof. Dr. Camilo Darsie de Souza - UNISC

Profa. Dra. Clarice Caldeira Leite - UFRGS

Profa. Dra. Cecilia Decarli - UFRGS

Prof. Dr. Carlos Adriano Martins - UNICID

Prof. Dr. Christian Dennys Monteiro de Oliveira - UFCE

Profa. Dra. Dayse Marinho Martins - UFMA

Prof. Dr. Deivid Alex dos Santos - UEL

Prof. Dr. Dioni Paulo Pastorio - UFRGS

Prof. Dr. Douglas Manoel Antonio de Abreu Pestana dos Santos - FASESP

Profa. Dra. Elane da Silva Barbosa - UERN

Profa. Dra. Elen Gomes Pereira - IFBA

Profa. Dra. Francielle Benini Agne Tybusch - UFN

Prof. Dr. Francisco Odécio Sales - IFCE

Prof. Dr. Francisco Ricardo Miranda Pinto - UFCAT

Prof. Dr. Gilvan Charles Cerqueira de Araújo - UCB

Prof. Dr. Ismar Inácio dos Santos Filho - UFAL

Prof. Dr. Leonardo Bigolin Jantsch - UFSM

Profa. Dra. Liziany Müller Medeiros - UFSM

Profa. Dra. Marcela Mary José da Silva - UFRB

Prof. Dr. Mateus Henrique Köhler - UFSM

Prof. Dr. Michel Canuto de Sena - UFMS

Profa. Dra. Mônica Aparecida Bortolotti - UNICENTRO

Prof. Nilton David Vilchez Galarza - UPLA

Prof. Dr. Olavo Barreto de Souza - UEPB

Prof. Dr. Rafael Nogueira Furtado - UFABC

Prof. Dr. Roberto Araújo da Silva Vasques Rabelo - UNISANTOS

Prof. Dr. Rodrigo Toledo - USCS

Prof. Dr. Rodolfo Rodrigues de Souza - UERJ

Prof. Dr. Sidnei Renato Silveira - UFSM

Prof. Dr. Thiago Ribeiro Rafagnin - UFOB

Prof. Dr. Tomás Raúl Gómez Hernández - UCLV

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Horizontes educativos [livro eletrônico] :
navegando nas experiências em educação e
ensino / organização Leticia Gantzias
Abreu...[et al.]. -- Santa Maria, RS :
Arco Editores, 2025.
PDF

Vários autores.
Outros organizadores: Arielson Tavares, Elimária
Oliveira Lima, Lílian de Sousa Sena
Bibliografia
ISBN 978-65-5417-418-3

1. Educação – Coletâneas 2. Educação – Finalidade
e objetivos 3. Prática de ensino 4. Prática
pedagógica I. Abreu, Leticia Gantzias. II. Tavares,
Arielson. III. Lima, Elimária Oliveira. IV. Sena,
Lílian de Sousa.

25-248243

CDD-370

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação : Coletâneas 370

Eliete Marques da Silva - Bibliotecária - CRB-8/9380



10.48209/978-65-5417-418-3

Esta obra é de acesso aberto.

É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte
e a autoria e respeitando a Licença Creative Commons indicada.



APRESENTAÇÃO

Descubra novos horizontes educativos neste eBook inspirador!

Este livro reúne uma rica coletânea de reflexões e de experiências que atravessam diferentes contextos do universo educacional. Os capítulos abordam temas fundamentais e inovadores, explorando desde práticas pedagógicas criativas até questões sociais e culturais que impactam diretamente o ambiente escolar. Navegue por estas páginas e permita-se repensar conceitos, experimentar novas abordagens e encontrar inspirações para transformar o ensino e a aprendizagem.

O capítulo 1, intitulado *A Participação da Família na Vida Escolar dos Filhos: influências no incentivo à leitura de alunos do Ensino Fundamental*, das autoras Edilândia Santos de Sousa e Elimária Oliveira Lima, analisa a importância do papel da família no incentivo à leitura das crianças do Ensino Fundamental, explorando de que forma a parceria entre família e escola pode contribuir para o sucesso escolar e o engajamento dos alunos com a leitura. De acordo com as autoras, ao unirem esforços, família e escola podem criar um ambiente mais enriquecedor, em que o aprendizado se estende além das paredes da sala de aula, promovendo a leitura e o desenvolvimento de habilidades essenciais para a vida.

O capítulo 2, intitulado *Dificuldades de Apropriação da Leitura e da Escrita no 9º Ano do Ensino Fundamental*, de Elimária Oliveira Lima, investiga as dificuldades de leitura e de escrita enfrentadas pelos alunos do turno noturno do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola do município de Barra do Corda (MA) e as estratégias adotadas pelos professores para lidar com essas questões. Para a autora, as dificuldades observadas podem ser atribuídas a uma combinação de fatores internos e externos ao espaço escolar, e a defasagem etária dos discentes em relação à série é um elemento que agrava esse cenário.

O capítulo 3, intitulado *Racismo Linguístico: uma análise de termos violentos presentes no cotidiano escolar*, de Francisco das Chagas Pereira de Melo, Vânia Aquino Magalhães, Vitória Catharina Azevedo de Carvalho e Jhussyenna Reis de Oliveira, propõe uma reflexão sobre o racismo a partir da análise linguística de termos presentes no cotidiano escolar. Com base em uma pesquisa realizada com alunos do 1º ano do Ensino Médio de uma escola estadual da cidade de Barra do Corda (MA), os autores investigam se os estudantes utilizam termos racistas no ambiente escolar e se reconhecem essas expressões como racistas.

O capítulo 4, intitulado *Produção Multissemiótica por meio do Gênero Tirinha: uma experiência no ensino Fundamental da rede pública de São Luís - MA*, de Letícia Gantzias Abreu, de cunho qualitativo, descreve e analisa uma experiência prática em sala de aula baseada na produção multimodal do gênero textual tirinha, tendo como suporte teórico Bakhtin (2000), Rojo e Cordeiro (2015), Bonfim e Kersul (2015), Marcuschi (2008) e a Base Nacional Comum Curricular (2018). A pesquisa apresenta resultados eficazes, podendo auxiliar professores de Língua Portuguesa a trabalharem com produção multissemiótica.

O capítulo 5, intitulado *A Toponímia em Sala de Aula: uma proposta de atividade para os anos finais do Ensino Fundamental*, de Vandenberg Pereira Araújo, tem como objetivo compreender a motivação toponímica dos nomes dos povoados nos arredores do colégio Domingos Perdigão na cidade de Pimenteiro (MA). Diante disso, esta pesquisa desenvolve um estudo dos nomes dos lugares no entorno da escola Domingos Perdigão, tendo como arcabouço teórico os pressupostos de Dick (1990), Isquerdo (2019), Curvelo (2014), dentre outros estudiosos que se dedicaram aos estudos toponímicos.

O capítulo 6, intitulado *Leitura e Análise Linguística em Perspectiva Dialógica com o Gênero Crônica: proposta de atividades ao sétimo ano do Ensino Fundamental*, de Vandenberg Pereira Araújo, discute a ideia de que o

estudo da Língua Portuguesa deve se pautar em contextos de uso vivo, isto é, em situações de interação discursiva presentes nas relações humanas do dia a dia. Este estudo está ancorado nos pressupostos teórico-metodológicos da interação discursiva e do dialogismo do Círculo de Bakhtin: (Volóchinov, 2018 [1929]; Bakhtin, 2013 [1940]), dentre outros estudiosos.

O capítulo 7, intitulado *Gamificação e Novos Letramentos no Ensino de Produção Textual: uma revisão sistemática*, de Lílían de Sousa Sena, apresenta uma revisão sistemática da literatura como metodologia para analisar estudos sobre gamificação e novos letramentos. O objetivo é compreender como essas metodologias são aplicadas, seus impactos na aprendizagem e motivação, e como podem auxiliar no desenvolvimento de competências linguísticas e discursivas dos alunos.

O capítulo 8, intitulado *A importância da Tecnologia Assistiva para a Inclusão do Aluno Surdo no Ensino Regular*, de Leonardo Oliveira de Sousa e Elimária Oliveira Lima, discute o papel da Tecnologia Assistiva na inclusão de alunos surdos no Ensino Fundamental regular e destaca a importância da qualificação profissional dos professores que trabalham com esses estudantes. O texto também apresenta um breve panorama histórico sobre a educação de surdos no Brasil e enfatiza o aplicativo Hand Talk como um recurso importante para a inclusão desses alunos.

O capítulo 9, intitulado *O Processo de Ensino-Aprendizagem da Obra “Cais da Sagração” de Josué Montello em uma Turma do Ensino Médio*, de Letícia Gantzias Abreu, relata e analisa um processo de estudo-aprendizagem da obra Cais da Sagração em uma turma do segundo ano do Ensino Médio de uma escola da rede pública na cidade de São Luís (MA). A obra mostra a relação entre os acontecimentos históricos e os rumos da narrativa, numa relação de mútua influência. Baseado nisso, o artigo propõe um ensino interdisciplinar entre História e Literatura.

O capítulo 10, intitulado *Inovação Pedagógica no Ensino de Formação Econômica do Brasil II: o papel dos mapas mentais na superação de desafios educacionais*, de Franciclézia de Sousa Barreto Silva, destaca os benefícios dos mapas mentais na melhoria do entendimento, engajamento e cooperação dos alunos, transformando as aulas da disciplina de Formação Econômica do Brasil (FEB II), do curso de Ciências Econômicas da UERN, campus de Pau dos Ferros/RN, em experiências mais interativas e enriquecedoras.

Com esses capítulos, HORIZONTES EDUCATIVOS propõe uma jornada pela diversidade de práticas e de reflexões educacionais, oferecendo uma visão ampla e atualizada sobre os desafios e as possibilidades da educação contemporânea.

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1

A Participação da Família na Vida Escolar dos Filhos: influências no incentivo à leitura de alunos do Ensino Fundamental.....11

Edilândia Santos de Sousa

Elimária Oliveira Lima

doi: 10.48209/978-65-5417-418-0

CAPÍTULO 2

Dificuldades de Apropriação da Leitura e da Escrita no 9º Ano do Ensino Fundamental.....28

Elimária Oliveira Lima

doi: 10.48209/978-65-5417-418-1

CAPÍTULO 3

Racismo Linguístico: Uma Análise de Termos Violentos Presentes no Cotidiano Escolar.....43

Francisco das Chagas Pereira de Melo

Vânha Aquino Magalhães Barros

Vitória Catharina Azevedo de Carvalho

Jhussyenna Reis de Oliveira

doi: 10.48209/978-65-5417-418-2

CAPÍTULO 4

Produção Multissemiótica por meio do Gênero Tirinha: uma experiência no ensino fundamental da rede pública de São Luís - MA68

Letícia Gantzias Abreu

doi: 10.48209/978-65-5417-418-4

CAPÍTULO 5

“A toponímia em sala de aula: uma proposta de atividade para os Anos Finais do ensino fundamental.....80

Vandeberg Pereira Araújo

doi: 10.48209/978-65-5417-418-5

CAPÍTULO 6

Leitura e Análise Linguística em Perspectiva Dialógica com o Gênero Crônica: Proposta de Atividades ao Sétimo Ano do Ensino Fundamental.....91

Vandeberg Pereira Araújo

doi: 10.48209/978-65-5417-418-6

CAPÍTULO 7

Gamificação e Novos Letramentos no Ensino de Produção Textual: Uma Revisão Sistemática.....113

Lílian de Sousa Sena

doi: 10.48209/978-65-5417-418-7

CAPÍTULO 8

A Importância da Tecnologia Assistiva para a Inclusão do Aluno Surdo no Ensino Regular.....137

Leonardo Oliveira De Sousa

Elimária Oliveira Lima

doi: 10.48209/978-65-5417-418-8

CAPÍTULO 9

O Processo de Ensino-Aprendizagem da Obra “Cais da Sagração” de Josué Montello em uma Turma do Ensino Médio.....161

Letícia Gantzias Abreu

doi: 10.48209/978-65-5417-418-9

CAPÍTULO 10

Inovação Pedagógica no Ensino de Formação Econômica do Brasil II: O Papel dos Mapas Mentais na Superação de Desafios Educacionais.....172

Franciclécia de Sousa Barreto Silva

doi: 10.48209/978-65-5417-418-A

Sobre os Organizadores.....186

Sobre as Autoras e os Autores.....190

CAPÍTULO 1

A PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA NA VIDA ESCOLAR DOS FILHOS: INFLUÊNCIAS NO INCENTIVO À LEITURA DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Edilândia Santos de Sousa

Elimária Oliveira Lima

Doi: 10.48209/978-65-5417-418-0

Introdução

Esta pesquisa busca analisar a importância do papel da família no incentivo à leitura das crianças do ensino fundamental, bem como verificar como ocorre a relação entre família e escola, explorando de que forma essa parceria pode contribuir para o sucesso escolar e o engajamento dos alunos com a leitura. Partimos da premissa de que a família é a primeira instituição educadora do indivíduo, sendo nela que a criança aprende as primeiras linguagens e a dar seus primeiros passos para conviver em sociedade.

É fundamental discutir a relação entre família e escola como instituições essenciais na formação social das pessoas. A partir dessa abordagem, pretende-se mostrar que a relação colaborativa entre pais e equipe escolar traz grandes benefícios que fortalecem o aprendizado do aluno e o desenvolvimento do hábito da leitura. Essa parceria entre as duas entidades precisa acontecer simulta-

neamente, possibilitando ao educador e ao responsável abrir novos horizontes que permitam aprimorar o desenvolvimento do educando.

Como metodologia, optou-se por levantamento bibliográfico priorizando teóricos que tenham como base essencial do seu trabalho a relação família e escola, bem como autores que tratam do desenvolvimento do hábito da leitura. Além disso, realizou-se também uma pesquisa de campo, que buscou discutir essa relação a partir da visão de cinco professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental de quatro instituições escolares do município de Barra do Corda-MA.

Compreender as possibilidades e significados da construção da relação família e escola é essencial para que seja possível vislumbrar o pleno desenvolvimento do educando e, conseqüentemente, a formação de adultos socialmente comprometidos e envolvidos com a leitura, capazes de entender e interpretar textos e o mundo ao seu redor com maior facilidade.

Este trabalho foi dividido de modo que, primeiramente, são apresentados o conceito de família, as alterações ocasionadas em sua estrutura, a participação da família no incentivo à leitura e os desafios da relação entre família e escola. Em seguida, apresentam-se a metodologia e os resultados da pesquisa, discutindo a visão dos professores entrevistados com relação à formação leitora do indivíduo.

Espera-se, com este trabalho, provocar uma reflexão sobre a importância da participação da família na vida escolar dos filhos e como essa participação pode influenciá-los no desenvolvimento do gosto pela leitura desde cedo, por meio de exemplos diários, como ler na frente deles, apresentar obras, histórias, músicas, entre muitos outros meios, levando em consideração que o convívio familiar é o berço para a construção de boas práticas, valores e costumes.

Conceito de Família

Considerada uma das instituições mais antigas na história da humanidade, a família é um dos pilares fundamentais da sociedade. É no núcleo familiar que a criança aprende a conviver e a interagir com outras pessoas. A família funciona como a primeira escola para os filhos, e os pais são os principais responsáveis por solidificar o lar e fortalecer os laços entre seus membros. É a família que educa e prepara os filhos para a vida, permitindo que eles cresçam com segurança e se tornem aptos ao convívio social.

Conforme aponta Boente (2012), a configuração familiar vem passando diversas alterações em sua estrutura. Hoje em dia elas são formadas por casais de pais separados, casais homossexuais, há aqueles que são criados pelos avós, tios, casais que resolvem adotá-los. Não se pode dizer que existe uma estrutura familiar padrão, pois cada família possui uma constituição diferente. Porém, independentemente da sua forma de composição, ela é imprescindível para a formação e o desenvolvimento de uma pessoa.

O antigo conceito de família vai se reformulando, ganhando nova feição com a modificação da sociedade e seus valores, ao passo que torna evidente uma reflexão interdisciplinar para lidar com essa realidade irreversível, polêmica e ainda cheia de preconceitos que persiste no ordenamento jurídico brasileiro. (Boente, 2012).

Relacionar a família e suas funções sociais nos permite repensar a respeito desse novo e polêmico modelo de construção familiar. Para que a escola seja eficiente em sua proposta, é preciso que considere essa diversidade de formações familiares e compreenda o que, de fato, significa família para o aluno que, muitas vezes, não se sente acolhido pela instituição escolar por ter uma família diferente dos padrões considerados tradicionais.

Nesse ponto surgem novas problemáticas quanto à relação família e escola, que não se restringem apenas à aproximação das duas instituições, mas,

também, às novas perspectivas para a educação dos filhos em que os pais exigem da escola uma intervenção unilateral.

Não se pode esquecer que a família, seja como for constituída, é responsável pela educação, pelo provimento do sustento e por garantir condições de vida dignas ao indivíduo que a compõe. Ela não pode ser negligente, precisa se responsabilizar pelas relações sociais dos filhos, pelo fortalecimento e pela manutenção dos laços afetivos já existentes e dos laços em formação para que o crescimento do indivíduo e sua inserção na sociedade sejam saudáveis.

É fundamental que a escola reconheça a família em sua diversidade, especialmente porque é na instituição escolar que as diferenças se tornam ainda mais visíveis. É preciso trabalhar de maneira coerente para que toda a diversidade coexista de maneira acolhedora, respeitosa e produtiva para os alunos e suas famílias, independentemente da forma como se apresentem.

A Participação da Família no Incentivo à Leitura

A família é a base de desenvolvimento do indivíduo, como já mencionado. É a primeira escola de formação e, por ser a principal mediadora do saber, exerce uma grande influência no aprendizado dos filhos, antes mesmo de eles entrarem na escola. O que é aprendido em casa é levado para a escola e para a vida.

Tendo em vista essa realidade, os pais ou responsáveis precisam estar cientes de tamanha responsabilidade e influência que possuem sobre os filhos e usá-las no cultivo e incentivo de costumes saudáveis. O hábito da leitura, por exemplo, deve ser apresentado e estimulado desde cedo pelas pessoas com quem as crianças convivem. De acordo com Vieira:

Os pais podem iniciar contando histórias para os filhos dormirem, apresentar as crianças com livros, incentivar os filhos a contarem histórias em casa, assim haverá sempre uma troca de conhecimentos e cria-se um estímulo para que as crianças, adolescentes e jovens tenham realmente prazer pela leitura, pois não adianta crianças crescerem ao redor de livros e odiarem a leitura. (Vieira, 2004, p. 05).

Quando o ambiente familiar não é propício ao incentivo da leitura, esta prática resulta em algo desinteressante para o aluno, ocorrendo apenas em ambientes formais e sendo vista como algo obrigatório. Porém, quando o aluno recebe incentivo em casa, observa que as pessoas com quem ele convive também praticam a leitura, a tendência de se tornar um bom leitor e desenvolver o hábito de ler acaba sendo maior. Dessa forma, é necessário ressaltar que é de grande importância a família incentivar os filhos a lerem desde a infância, para que tal prática se torne um hábito e exista prazer na leitura. Vieira (2004, p. 06) também defende que:

O leitor formado na família tem um perfil um pouco diferenciado daquele outro que teve o contato com a leitura apenas ao chegar a escola. O leitor que se inicia no âmbito familiar demonstra mais facilidade em lidar com os signos, compreende melhor o mundo no qual está inserido, além de desenvolver um senso crítico mais cedo, o que é realmente importa na sociedade.

A família, neste cenário, deve cumprir com suas responsabilidades não só de educar, como também de auxiliar no processo de desenvolvimento da leitura, uma vez que o contato com os textos acontece desde muito cedo no seio familiar, de variadas formas. Depois que a criança entra na escola, esse acesso à leitura é ampliado, a partir de uma interação com outras fontes e com uma maior variedade de gêneros textuais.

Para que a formação do leitor aconteça de maneira eficaz, é fundamental que família e escola caminhem juntas, pois uma complementa a outra. A escola desempenha um papel crucial na construção de leitores, e é essencial oferecer suporte aos envolvidos nesse processo, especialmente ao professor, que atua como mediador. Em contato direto com os alunos, ele é o responsável por auxiliar no desenvolvimento da leitura e por mostrar a importância desta, não apenas para fins escolares, mas também para a vida. De acordo com Raimundo:

Se à escola foi dado o objetivo de formar leitores, o professor é o principal executor desse projeto, e dele será o dever de apresentar o mundo da leitura ao aluno. A maneira como o professor realizar essa tarefa será decisiva para despertar ou não o interesse pela leitura. (Raimundo, 2007, p. 109).

A leitura traz consigo muitos benefícios para nossa vida: aumenta o nosso conhecimento, enriquece nosso vocabulário, melhora os níveis de concentração, estimula a memória e o funcionamento do cérebro, ajuda no crescimento profissional, além de possibilitar que a pessoa tenha mais inteligência emocional, pois o contato com a leitura abre espaço para novos cenários decorrentes de situações diversas, o que acaba deixando as pessoas mais empáticas umas com as outras.

Conhecendo, então, os benefícios que a leitura pode proporcionar a uma pessoa, a família deve fazer parte desse processo de formação de leitores, colaborando, em primeiro lugar, por meio do incentivo e apresentando a leitura desde cedo. Assim, ao chegar à escola, a criança já terá desenvolvido um gosto pelos livros, cabendo à instituição não apenas auxiliar no aprimoramento dessas habilidades, mas também apresentar múltiplas possibilidades de leitura e exploração do conhecimento.

Relação Família e Escola

Considerando a educação como um direito do cidadão, torna-se necessário refletir sobre o papel da família e da escola no contexto da formação para a sociedade. Compreendemos que, ao longo do tempo, família e escola sempre tiveram dificuldades em determinar qual seu papel na educação. Havia uma noção equivocada de que a escola era a responsável pela educação dos indivíduos de maneira integral e que a família era apenas responsável pela projeção de valores sociais. De acordo com Freitas:

Historicamente, até o século XIX, havia uma separação das tarefas da família e da escola: a escola cuidada do que se chamava “instrução”, ou seja, a transmissão dos conhecimentos/conteúdos da educação formal e a família se dedicava à educação informal: o que podia-se definir como o ensinamento de valores, atitudes e hábitos. No mundo moderno, a educação passa também a ser objeto de atenção das famílias, que, apesar de ser preocuparem com a qualidade do ensino, transferem à escola competências que deveriam ser suas tão somente. Não veem a escola como segunda etapa da

educação, mas criam nela toda a expectativa de que será responsável, a vida toda, pela educação de seus filhos. E, em muitas vezes, esquecem de fazer sua parte. (Freitas, 2011, p. 20).

Observa-se na citação apresentada que não se pode atribuir apenas à escola a responsabilidade que inegavelmente cabe também à família, do mesmo modo que não podemos simplesmente supor que a família é a única responsável pelos problemas que se apresentam nas salas de aula em meio ao convívio dos alunos.

É necessária uma reflexão acerca dos papéis da família e da escola no contexto da educação e da integração social. A parceria entre ambas deve ter como objetivo fortalecer não apenas as suas relações mútuas, mas também o processo educacional em si, que carece cada vez mais de medidas capazes de direcionar o andamento pedagógico das instituições de ensino. A responsabilidade pela educação e pela formação dos indivíduos para o exercício da plena cidadania não cabe somente a uma ou a outra

Abrindo espaço para essa reflexão mais apurada sobre os papéis da família e da escola no contexto educativo e social dos indivíduos é que percebemos que suas funções não são distintas, ao contrário, se complementam. Nessa perspectiva, família e escola devem unir-se em função de um objetivo comum: a educação, a construção do ser social.

Ao pensarmos na importância da unificação dos papéis da família e da escola, é importante destacarmos que ambas devem chegar a um denominador comum reconhecendo que “o processo educativo se dá de forma gradual e nivelada onde a família começa dando sua colaboração a partir da compreensão de que sua função não acaba quando a da escola começa, ao contrário, ela continua e se fortalece” (Bordignon, 2010, p. 38).

Contudo, um dos grandes problemas para efetivar essa unificação de papéis é justamente a falta dessa compreensão. Muitos pais atribuem à escola um valor de “alívio” quanto à educação dos seus filhos, de modo que têm a concepção de que fizeram sua parte até aquele ponto e que a partir dali cabe à es-

cola prosseguir. Considerando esse problema, Reis alerta o seguinte: “A escola nunca educará sozinha, de modo que a responsabilidade educacional da família jamais cessará. Uma vez escolhida a escola, a relação com ela apenas começa. É preciso o diálogo entre escola, pais e filhos”. (Reis, 2007, p. 6)

É importante destacar que, embora na escola existam cargos e funções diferentes, todos os envolvidos têm um papel fundamental a cumprir. É essencial que trabalhem de forma colaborativa, com o objetivo de construir uma realidade educacional mais satisfatória. Outro ponto que merece destaque é que os educadores de hoje não serão os mesmos de amanhã. As pessoas que estamos formando hoje serão aquelas que, no futuro, nos trarão respostas, moldando o mundo com base nos ensinamentos que receberam.

Nesse sentido, torna-se imprescindível que a família participe do processo de formação do cidadão em seus diferentes aspectos, pois a instituição familiar compõe o contexto social que envolve a escola, é o que afirma a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) em seu artigo 1º: “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”. Logo, a família, conforme observamos, deve ser convidada e incentivada a exercer o seu papel em colaboração com a escola, e jamais poderá ser deixada de lado durante o processo formativo.

Metodologia

Para o desenvolvimento deste trabalho, foram realizadas pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo.

No que diz respeito à pesquisa bibliográfica, foram observados os seguintes critérios de inclusão e exclusão de textos:

- Relacional: aquelas que possuíam relação com o tema e com os objetivos propostos;

- De utilidade: obras recentes, preferencialmente; e obras publicadas há mais de dez anos que se relacionem com o tema e os objetivos, fornecendo informações indispensáveis para o estudo. Foram excluídas obras em língua estrangeira e aquelas não se encaixavam em nenhum dos critérios anteriores.

A leitura para a seleção do material utilizado ocorreu com base nas seguintes etapas:

1. Leitura prévia ou de reconhecimento – Etapa em que foram delimitados os tópicos mais importantes das obras considerando os critérios de inclusão;
2. Leitura exploratória – Etapa mais aprofundada, selecionando textos a partir das ideias e relações com tema e objetivos;
3. Leitura seletiva – Etapa de seleção das obras utilizadas a partir do problema proposto.

Quanto à pesquisa de campo, esta foi desenvolvida em quatro escolas da Rede Municipal de Ensino de Barra do Corda: U.I. Santo Antônio, U.I Teodoro Anacleto da Silva, U.I Isabel Cafeteira e U.I Ismael Moussalém Salomão. Como sujeitos da pesquisa, foram selecionados cinco professores de Língua Portuguesa atuantes nas escolas mencionadas.

Considerando os apontamentos de Gil (2010), para que os participantes possam fornecer referências adequadas, é necessário que estejam ligados com o tema de estudo. Assim, os critérios de inclusão dos sujeitos da pesquisa foram:

- Fazer parte do cenário de estudo;
- Ter relações ou perspectivas com o tema pesquisado;
- Aceitar participar da pesquisa.

Como instrumento de coleta de dados, foi utilizado um questionário semiestruturado, o qual, de acordo com Lakatos e Marconi (2009), permite ao pesquisador liberdade para abordar assuntos relevantes dentro do tema em estudo, proporcionando uma melhor margem de respostas em estudos qualitati-

vos. Lakatos e Marconi (2009, p. 201) defendem que esse método é “um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador”.

O questionário aplicado foi elaborado com cinco questões abertas, classificadas por Lakatos e Marconi (2009, p. 204) como “livres ou não limitadas”. Esse tipo de questão permite que os entrevistados respondam de maneira livre, utilizando sua própria linguagem e expressando suas opiniões. Essa abordagem garante maior subjetividade e proporciona um detalhamento mais rico das informações coletadas.

Análise e Discussão dos Resultados

A primeira questão buscou conhecer qual a importância da língua portuguesa na formação do aluno a partir da perspectiva dos professores. As respostas convergiram para uma mesma direção, como pode ser observado no quadro 1.

Quadro 1: Qual a importância da língua portuguesa na formação do aluno?

PROFESSOR	RESPOSTAS
P.E	É de fundamental importância pois, é a disciplina que subsidia o aprendizado das demais disciplinas.
P.V	É fundamental e indispensável.
P.A	Falar corretamente é conhecer a nossa própria língua falada, escrita.
P.R	O conhecimento.
P.F	Importantíssima.

Fonte: Elaborado pelas autoras

O ensino de língua portuguesa é essencial para o desenvolvimento do aluno, pois se constituiu como uma das bases para a construção de uma educação de qualidade. Ele desempenha um papel crucial em diversas áreas da vida e na formação do comportamento do indivíduo em sociedade. Por meio da língua, o homem consegue expressar seus sentimentos, formar pensamentos, estabelecer uma boa relação com as pessoas ao seu redor, etc.

Para Wojciechowski [s.d.], um dos objetivos principais que se pode alcançar com o ensino de língua portuguesa é a formação de habilidades comunicativas entre as pessoas que utilizam essa língua. Essas habilidades comunicativas, por sua vez, dizem respeito à competência de o indivíduo adaptar a língua às diversas situações de comunicação e às diferentes modalidades do ato comunicativo.

A segunda questão teve como objetivo investigar se os alunos gostavam de estudar língua portuguesa e se possuíam o hábito da leitura. As respostas ficaram divididas.

Quadro 2: Os seus alunos gostam de estudar Língua Portuguesa?
Possuem o hábito de ler?

PROFESSOR	RESPOSTAS
P.E	Alguns se identificam mais com a disciplina, porém, a leitura só é feita quando há necessidade.
P.V	Sim.
P.A	Nem sempre gostam de estudar, poucos têm o hábito de leitura.
P.R	A maioria não, muito pouco.
P.F	Mais da metade sim. Sim.

Fonte: Elaborado pelas autoras

A partir das respostas é possível depreender que ainda existe uma carência de estímulo em relação à prática da leitura, sobretudo da leitura não obrigatória. Isso implica dizer também que, diante de todos os desafios encontrados na sala de aula, ter a família como apoio torna mais viável a implementação de estratégias eficientes e inovadoras.

Quando a família se distancia do processo educativo, o professor é a parte que mais sente essa ausência, pois, alunos que não têm acompanhamento familiar tendem a ter mais dificuldades em realizar as tarefas solicitadas, possuem menos engajamento, apresentam maiores problemas referentes à leitura, etc. Segundo Piaget:

Uma ligação estreita e continuada entre professores e os pais leva, pois, a muitacoisa, mais que uma informação mútua: este intercâmbio acaba resultando em ajuda recíproca e, frequentemente, em aperfeiçoamento real dos métodos. Ao aproximar a escola da vida ou das preocupações profissionais dos pais, e ao proporcionar, reciprocamente, aos pais um interesse pelas coisas da escola, chega-se a uma divisão de responsabilidades (Piaget, 2007, p. 50)

Quando pais e professores dividem responsabilidades, isso acaba favorecendo o desenvolvimento integral do aluno, fortalecendo tanto suas habilidades acadêmicas quanto suas competências socioemocionais. Para Kalloustian (2005) boa parte das metodologias utilizadas pelo professor em sala de aula ficam enfraquecidas pela falta de acompanhamento dos pais na resolução das tarefas em casa e na participação assídua na escola.

Na terceira questão foi questionado aos professores se eles acreditavam que o gosto dos alunos pela leitura é resultado apenas do ensino na escola ou esse hábito é influenciado também pela família. A resposta da maioria foi na mesma direção: que a leitura deve ser incentivada em conjunto, tanto em casa quanto na escola, que ambas as instituições dependem uma da outra e são responsáveis pelo desenvolvimento dos alunos.

Quadro 3: Você acredita que o gosto dos alunos pela leitura é resultado apenas do ensino na escola ou esse hábito é influenciado também pela família?

PROFESSOR	RESPOSTAS
P.E	Acredito que o gosto pela leitura é instigado a todo instante, principalmente no seio familiar, já que é onde a criança tem contato por mais tempo.
P.V	O hábito de ler é incentivado em parceria escola e família.
P.A	É tudo em conjunto.
P.R	Com certeza deve ser incentivado pela família também.
P.F	Acho que pela escola. Os pais hoje já não são como os de antes. Nem todos, mas pequena minoria.

Fonte: Elaborada pelas autoras

A família é fundamental na construção de todos os processos sociais e históricos da humanidade. No contexto educacional, a família também exerce uma função muito importante. O Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei nº 8069/90, em seu artigo 4º assegura que:

Art. 4º: É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e a convivência familiar e comunitária.

No seu artigo 53º, parágrafo único, a lei afirma que “É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais”. Nesse sentido, trazer a família para a escola implica em fortalecer ambas as instituições. Quando a família tem consciência do seu papel e contribui para a construção de hábitos que auxiliam o trabalho da escola, o aprendizado do aluno é enriquecido, promovendo mais qualidade e eficiência.

A quarta questão buscou saber, a partir das perspectivas dos professores, de que forma os pais ou responsáveis podem/poderiam despertar nos filhos o prazer pela leitura.

Quadro 4: De que forma os pais ou responsáveis podem/poderiam despertar nos filhos o prazer pela leitura?

PROFESSOR	RESPOSTAS
P.E	O exemplo é o passo crucial, pois eu, como pai, não posso cobrar aquilo que nem eu mesma faço.
P.V	Dedicando seu tempo em contar e ler histórias em família.
P.A	Criando hábito e rotina.
P.R	História contada através de livros infantis.
P.F	Simples, dizendo a eles que a leitura traz conhecimento e o conhecimento é indispensável, e que este ninguém pode nos tirar.

Fonte: Elaborado pela autora

Com base no exposto, observa-se que é necessário criar mais tempo de dedicação à leitura em casa e que o exemplo é essencial no processo de desenvolvimento de hábitos. De acordo com a educadora Ribeiro (2020), em uma matéria no portal Educatch:

O hábito de ler é aprendido, criado e transmitido. Dessa forma, a influência dos pais está presente na forma de ver o mundo, no comportamento, na forma de tratar as pessoas, na prática de esportes e, também, no lazer (teatro, cinema, viagens e leitura). (Ribeiro, 2020).

A quinta questão buscou saber se os alunos que têm pais ou responsáveis mais participativos na vida escolar possuem mais facilidade pra escrever bem ou um maior gosto pela leitura. A maioria das respostas foi no mesmo sentido, afirmando que há uma diferença notória entre os alunos que recebem maior incentivo e apoio em casa, o que interfere significativamente em seu rendimento.

Quadro 5: Você, como professor(a), já observou se os alunos que têm pais ou responsáveis mais participativos na vida escolar possuem mais facilidade pra escrever bem ou um gosto maior pela leitura?

PROFESSOR	RESPOSTAS
P.E	Com certeza é notório no dia a dia da sala de aula que os alunos que têm o hábito de ler têm mais facilidade em se expressar, argumentar e responder os questionamentos que lhes são postos nas atividades e/ou avaliações.
P.V	É bem visível que os alunos que têm pais mais participativos possuem maior facilidade para ler e escrever bem.
P.A	Sim, com certeza.
P.R	Fato. Uma realidade.
P.F	Sim, tenho alguns alunos que os pais me procuram como estão os mesmos e eu falo que estão indo bem mais que também preciso deles.

Fonte: Elaborado pela autora

Quando a família reconhece sua contribuição na educação dos filhos, isso facilita consideravelmente o trabalho do professor em sala de aula. Alunos que já cultivam o hábito da leitura em casa chegam à escola com maior facilidade para entender e interpretar as orientações dos professores, não apenas nas aulas de língua portuguesa, mas também nas demais disciplinas, já que o hábito de ler impacta positivamente o aprendizado em diversas áreas.

A parceria entre família e escola é imensuravelmente benéfica. Ao participar ativamente da educação de seus filhos, as famílias passam a conhecer melhor o processo escolar, promovendo uma formação mais próxima, baseada em vivências e experiências que enriquecem o aprendizado e contribuem para a formação de cidadãos mais conscientes e engajados em sua comunidade.

Considerações Finais

Neste trabalho, exploramos a colaboração entre família e escola, destacando a importância da família no desenvolvimento do indivíduo e seu papel no incentivo à leitura. Essa parceria deve buscar fortalecer as relações entre essas instituições, com o propósito de aprimorar o processo educacional, que demanda urgentemente iniciativas que orientem o caminho pedagógico em prol da formação integral dos alunos. Ao unirem esforços, família e escola podem criar um ambiente mais enriquecedor, em que o aprendizado se estende além das paredes da sala de aula, promovendo a leitura e o desenvolvimento de habilidades essenciais para a vida.

A partir da bibliografia estudada e da pesquisa de campo realizada, compreende-se que é necessário que a escola melhore a posição da família na agenda escolar, já assegurada pela legislação existente. Além disso, as famílias precisam ter mais consciência da importância de seu papel no incentivo à leitura, para que esse hábito seja construído desde a infância, visando à melhoria da educação dos alunos dentro e fora do ambiente escolar. Nesse sentido, é fundamental integrar a família às propostas pedagógicas da escola, enfatizando as ações que podem ser desenvolvidas em conjunto.

A família, por sua vez, precisa estar atenta às suas obrigações, garantindo, junto à escola, o cumprimento das leis e colaborando com o desenvolvimento social e educacional do educando. Os pais ou responsáveis devem reconhecer que o hábito da leitura se desenvolve mais facilmente através de exemplos diários, complementados e expandidos na escola. O professor, por sua parte, deve atuar como mediador, promovendo um processo dialógico equilibrado e capaz de romper antigos paradigmas, em que a presença da família na escola é frequentemente associada a eventos negativos. A escola deve aprimorar os meios de estreitar essa relação com a família, fortalecendo os vínculos e criando oportunidades que estejam de acordo com os princípios norteadores do direito à educação.

Referências

BORDIGNON, M. A. S. **Gestão da Educação**. São Paulo: Cortez, 2010.

BRASIL. MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, Brasil.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8069, de julho de 1990.

BOENTE, Lorena. Realidade familiar atual: Necessidade de respeito à autonomia privada. *Âmbito Jurídico* o seu portal jurídico da internet, São Paulo, 1, jan. 2020. Disponível em: <<https://ambitojuridico.com.br/edicoes/revista-96/realidade-familiar-atual-necessidade-de-respeito-a-autonomia-privada/>>. Acesso em: 24 mar . 2021.

FREITAS, Ivete Abbade. **Família e Escola: A Parceria Necessária na Educação Infantil**. Presidente Prudente: Unoeste, 2006.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

KALOUSTIAN, S. M. **Família brasileira: a base de tudo**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MATTAR, F. N. **Pesquisa de marketing**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 2001.

MARTINS, M. H. **O que é leitura**. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1988. 93 p.

PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação**. Rio de Janeiro. José Olímpio, 2007.

RAIMUNDO, A. P. P. **A mediação na formação do leitor**. In: CELLI – COLÓQUIO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E LITERÁRIOS, 3., 2007, Maringá. Anais... Maringá, 2007. Disponível em: http://www.ple.uem.br/3celli-_anaís/trabalhos/estudos_literarios/pdf_literario/010.pdf> Acesso em: 20 jan. 2021.

RIBEIRO, Dani. A influência que os pais possuem no hábito de ler dos filhos, **Eucatech portal sobre educação**, 16, ago. 2020. Disponível em: <<https://www.folhavoria.com.br/geral/blogs/eucatech/2020/08/16/habito-de-ler-dos-filhos/>>. Acesso em: 20 jan. 2021.

REIS, Risolene Pereira. In. Mundo Jovem, nº. 373. Fev. 2007, p.6

VIEIRA, L. A. **Formação do leitor: a família em questão**. In: SEMINÁRIO BIBLIOTECA ESCOLAR, III, 2004, Belo Horizonte. III Seminário Biblioteca Escolar: espaço de ação pedagógica, Belo Horizonte: Escola de Ciência da Informação da UFMG, 2004. Disponível em: <http://gebe.eci.ufmg.br/downloads/308.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2021

WOJCIECHOWSKI, Thaís. **Ensino de Língua Portuguesa: objetivos e concepções de linguagem guiando a prática docente**. Mato-Grosso. [s.d.].

CAPÍTULO 2

DIFICULDADES DE APROPRIAÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA NO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Elimária Oliveira Lima

Doi: 10.48209/978-65-5417-418-1

Introdução

A leitura, a escrita, a fala e a escuta são as quatro habilidades da linguagem verbal, sendo a leitura e a escrita as mais complexas. Devido a essa complexidade, não é à toa que encontramos muitos casos de alunos terminando o Ensino Fundamental que ainda não conseguem ler e escrever adequadamente.

As dificuldades de aprendizagem são um tema que há muito tempo inquieta professores e pesquisadores, visto que o percentual de estudantes que chegam ao 9º ano sem obter o conhecimento necessário para dar continuidade aos estudos é preocupante. Os fatores são diversos, há os extraescolares e os intraescolares, como a má qualidade do ensino, a falta de motivação tanto por parte dos docentes quanto dos discentes, questões socioeconômicas, culturais, etc.

Esse trabalho fundamenta-se em pesquisa bibliográfica e em pesquisa de campo de caráter qualitativo, cujo método de coleta de dados baseia-se em um questionário estruturado aplicado a três professores do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal da cidade de Barra do Corda-MA. O objetivo

é investigar as dificuldades de apropriação da leitura e da escrita desses alunos e como os professores lidam com elas.

As dificuldades de apropriação da leitura e da escrita configuram-se como um bloqueio que muitos educandos apresentam e que pode ser superado ao longo do processo educacional com a ajuda de um professor qualificado e interessado em trabalhar com esses alunos. Tais dificuldades são bastante frequentes nas escolas e é fundamental que o docente tenha conhecimento sobre o tema, auxiliando seus alunos no processo de aprendizagem. O educador deve reconhecer que esses problemas são transitórios e que a sala de aula é o local onde o aluno deve trabalhar para superá-los.

Dificuldades do Discente na Leitura e na Escrita

Os problemas relacionados às dificuldades de aprendizagem dos alunos são uma situação preocupante para os professores que atuam no Ensino Fundamental. Para Antunes (1997), essas dificuldades podem ser percebidas nas crianças que não têm um bom rendimento escolar em uma ou mais áreas, mostrando problemas, por exemplo, na expressão e compreensão oral, na expressão escrita, na compreensão da leitura, no cálculo matemático, etc.

De acordo com Garcia (1998, p. 31-32)

Dificuldade de Aprendizagem (D.A.) é um problema que está relacionado a uma série de fatores e podem se manifestar de diversas formas como: transtornos, dificuldades significativas na compreensão e uso da escuta, na forma de falar, ler, escrever, raciocinar e desenvolver habilidades matemáticas. Esses transtornos são inerentes ao indivíduo, podendo ser resultantes da disfunção do sistema nervoso central, e podem acontecer ao longo do período vital. Podem estar também associados a essas dificuldades de aprendizagem, problemas relacionados as condutas do indivíduo, percepção social e interação social, mas não estabelecem, por si próprias, um problema de aprendizagem.

Fernández (1990) afirma que as dificuldades de aprendizagem são “fraturas” no processo de aprendizagem, em que essencialmente estão em jogo quatro fatores: o organismo, o corpo, a inteligência e o desejo. Os problemas

de aprendizagem são consequências da anulação das capacidades de aprender e bloqueio das possibilidades de assimilação do educando, e podem estar ligados tanto a fatores individuais quanto a fatores relativos à estrutura familiar que o indivíduo faz parte.

Apesar de muitos discentes com dificuldades de aprendizagem aparentarem estar felizes e acomodados, outros enfrentam problemas emocionais, desistem de aprender e manifestam desinteresse pela escola, chegando a questionar sua própria inteligência e se isolando socialmente do ambiente escolar. Isso, muitas vezes, faz com que estes alunos deixem de acreditar que a escola possa lhes oferecer um futuro melhor, o que pode levar à evasão.

Os alunos com dificuldades de aprendizagem podem apresentar também comportamentos problemáticos, como falta de atenção, distração, deixar tarefas inacabadas, ter dificuldade em seguir as instruções do professor, faltar às aulas, entre outros. De acordo com Weiss (1997, p. 16) o problema da dificuldade do aluno em aprender pode estar ligado a fatores tanto internos quanto externos

Essa insuficiência na aprendizagem escolar pode estar ligada à ausência de estrutura cognoscitiva, que permite a organização dos estímulos e favorece a aquisição dos conhecimentos. Todavia, a dificuldade em aprender pode estar relacionada a determinantes sociais, da escola e do próprio aluno, ou seja, ligada a fatores internos (cognitivos e emocionais) e a fatores externos (culturais, sociais e políticos).

Segundo Valla (1994), o enraizamento cultural é um fator determinante no processo de aprendizagem, problemas como a desnutrição e a pobreza, são fatores que contribuem para o fracasso escolar. Para Del Prette e Del Prette (1998), as dificuldades de aprendizagem é um problema psicossocial, os indivíduos que as famílias incentivam a estudar e recebem acompanhamento dos pais ou responsáveis na vida escolar são mais positivos, tanto na capacidade em aprender quanto no relacionamento com os demais colegas. De outro modo, alunos que não são estimulados por suas famílias a estudar enfrentam obstáculos desde cedo. Mesmo não apresentando deficiências cognitivas ou físicas,

tendem a desenvolver habilidades básicas de forma mais lenta e, muitas vezes, apresentam dificuldades de relacionamento com os colegas.

Leite (1998) associa o fracasso escolar a fatores extraescolares como a realidade socioeconômica a que está inserida a maioria da população brasileira, resultantes das relações de trabalho e pobreza; e também a fatores intraescolares, como a distância cultural entre a escola pública e seus alunos, a formação inadequada de professores e problemas de ordem metodológica.

Em se tratando da leitura, para Citoler (1996), as dificuldades de aprendizagem podem ser resultantes de problemas na decodificação, pobreza de vocabulário, falta de conhecimentos anteriores, problemas na memória, falta de táticas de captação e confusão nas exigências da tarefa ou desinteresse. As dificuldades na leitura ocorrem geralmente no reconhecimento e na compreensão da palavra escrita. O reconhecimento é o mais básico de todos os processos, ele é anterior à compreensão da palavra, portanto, esse transtorno pode ser apresentado por uma leitura oral lenta, com omissões, distorções e substituições de palavras, além de interrupções, correções e bloqueios (Dockrell e Mcshane, 1997).

Alguns alunos têm dificuldade apenas no reconhecimento das palavras, mas conseguem compreender uma explicação oral. Outros, apesar de saberem ler as palavras, enfrentam dificuldades para entender o que foi lido. Em casos mais graves, há crianças que leem mal as palavras e apresentam dificuldades tanto na compreensão oral quanto escrita. (Sánchez e Martínez, 1998).

No que diz respeito à escrita, de acordo com Ajuriaguerra e Grajan (1995), ela é resultante de um processo de aprendizagem que está ligado a diversos fatores, que vão desde a adaptação afetiva da criança ao ambiente escolar às relações entre a família e a escola. Por envolver o domínio de distintas habilidades, tanto motoras quanto cognitivas, a escrita precisa ser bem trabalhada, pois se trata de um processo que se desenvolve em níveis, e os problemas na escrita podem ir desde erros na soletração até erros na organização de parágrafos (Garcia, 1998).

Conforme Escoriza Nieto (1998), para que as dificuldades de aprendizagem possam ser avaliadas, precisam ser entendidas não como atribuíveis às propriedades específicas (biológicas ou cognitivas), e sim como conhecimentos cuja internalização pode exigir, em determinadas crianças, ajudas educativas individualizadas, diversificadas e diagnosticadas nos processos de influência educativa.

Para finalizar esta seção, outro problema que afeta na aprendizagem escolar dos alunos – tanto em relação à leitura quanto à escrita – é a indisciplina. Isso não quer dizer que o aluno indisciplinado tenha dificuldade em aprender, mas que a indisciplina dificulta o convívio em grupo, provocando desordem, bagunça e desrespeito.

O Papel da Escola e do Professor Diante das Dificuldades do Aluno na Apropriação da Leitura e da Escrita

A escola é a instituição a qual a sociedade atribui a responsabilidade por grande parte da formação dos indivíduos. Esse processo de formação é longo e sistematizado, envolve o planejamento, a organização e a realização de múltiplas atividades de ensino e aprendizagem que se concretizam nas interações que ocorrem nesse espaço. Nesse sentido, em muitos casos, as dificuldades de aprendizagem podem estar relacionadas a questões ligadas à organização escolar, à metodologia utilizada pelo professor, etc.

Aprender a ler e escrever é um desafio para o aluno, que se não for estimulado pode não sentir prazer nesse processo. O professor, como mediador desse processo, deve conhecer o contexto social em que estes estudantes estão inseridos, para compreender como se dão essas dificuldades e auxiliá-los da melhor forma no processo de aprendizagem, que envolve uma complexa atividade mental, na qual o pensamento, a percepção, as emoções, a memória, a motricidade e os conhecimentos prévios estão envolvidos.

Na escola, a relação professor-aluno pode ser um elemento estimulante ou incapacitante, dependendo do direcionamento do professor, da metodolo-

gia de ensino e dos conteúdos escolares aplicados. Outro importante fator que pode interferir na vida escolar é a vida em família. Um ambiente doméstico tranquilo e saudável é de fundamental importância, pois é ele que vai nortear a estabilidade emocional do educando.

A percepção inicial das alterações na aprendizagem escolar deve ocorrer por meio de uma sondagem pedagógica, realizada em âmbito escolar, como forma de identificar e prevenir problemas na aprendizagem da leitura e da escrita, buscando, desta forma, a preparação de programas educacionais efetivos para o trabalho com as dificuldades dos alunos visando à diminuição do número de escolares que apresentam fracasso escolar.

Maria Lúcia Weiss (1992) argumenta que a aprendizagem efetiva ocorre de maneira integrada, envolvendo os aspectos cognitivo (pensar), emocional (sentir), linguístico (falar) e comportamental (agir) dos alunos. É importante o estabelecimento de uma rotina escolar que possibilite o desenvolvimento desses elementos, a segurança emocional e a organização interna de cada criança. Ainda, é necessário pensar em atividades que favoreçam e complementem o processo de socialização dos alunos, por meio da aprendizagem das regras de convívio em grupo, da formação de vínculos e da aquisição de conhecimentos em todos os âmbitos de desenvolvimento.

Segundo Carraher e Schliemann (1989), há sólidas evidências de que a maioria dos alunos com dificuldades de aprendizagem não são incapazes de raciocinar e aprender, mas requerem uma metodologia de ensino diferenciada, adequada às suas necessidades, visando o aperfeiçoamento de suas habilidades e o desenvolvimento de suas potencialidades. É de fundamental importância que o professor tenha consciência de que o aluno não tem dificuldade de aprendizagem por vontade própria e que também cabe a ele, professor, estabelecer vínculos positivos com seu aluno no seu dia a dia, conhecendo-o, analisando seu comportamento, suas dificuldades, encorajando-o, e até mesmo mudando seu modo de ensinar, quando necessário.

Outra observação importante é que a baixa qualidade da educação impacta de maneira mais significativa os educandos provenientes de condições socioeconômico-culturais menos privilegiadas, o que evidencia a existência de uma correlação entre boas escolas, disponibilidade de recursos e progresso escolar. É função da escola equalizar essas diferenças, oferecendo uma estrutura física e pedagógica adequada, capacitando melhor os alunos, minimizando, assim, a desigualdade educacional e conseqüentemente a desigualdade social.

Do ponto de vista psicopedagógico, o aluno que enfrenta fracasso escolar pode vivenciar dificuldades tanto psicológicas quanto físicas. Esses alunos, frequentemente, desenvolvem sentimentos de incapacidade para assimilar os conteúdos, o que afeta negativamente sua autoestima e motivação para aprender. Os desafios psicológicos podem, ainda, manifestar-se em sintomas físicos, como estresse, ansiedade, entre outros.

O problema escolar deve ser diagnosticado, prevenido e curado a partir de dois personagens: o ensinante e o aprendiz. É necessário descobrir as áreas mais comprometidas, onde o aluno apresenta maiores dificuldades, para que o professor possa realizar uma intervenção eficaz. Além disso, é fundamental que os professores não excluam os alunos considerados ‘problemáticos’, mas trabalhem para resolver suas dificuldades, reintegrando-os de forma efetiva à sala de aula.

Soares (1998, p. 87) afirma que:

A função primordial da escola seria, para grande parte dos educadores, propiciarem aos alunos caminhos para que eles aprendam, de forma consciente e consistente, os mecanismos de apropriação de conhecimentos. Assim como a de possibilitar que os alunos atuem, criticamente em seu espaço social. Essa também é a nossa perspectiva de trabalho, pois, uma escola transformadora é a que está consciente de seu papel político na luta contra as desigualdades sociais e assume a responsabilidade de um ensino eficiente para capacitar seus alunos na conquista da participação cultural e na reivindicação social.

Os alunos não aprendem facilmente por si mesmos; eles aprendem reflexivamente, quando alguém os coloca em situações que promovem a reflexão.

Nesse sentido, o educador é o principal facilitador ativo da aprendizagem de seus alunos (Maruny, 2000), capaz de criar ambientes e oportunidades que estimulem a reflexão, o questionamento e o desenvolvimento de habilidades nos estudantes.

O objetivo do professor não deve ser que todos aprendam igualmente, pois isso é muito difícil de alcançar. O objetivo deve ser que todos possam trabalhar reflexivamente e construir o pensamento coletivamente, sem que ninguém seja marginalizado ou deixado de lado. É essencial que o professor saiba diagnosticar e avaliar as falhas de leitura e escrita cometidas por seus alunos, aproveitando essas informações como etapas para medir o que já foi alcançado e o que ainda precisa ser desenvolvido, de acordo com as peculiaridades de cada um.

A escola, diante desses desafios, deve oferecer suporte aos professores, preparando-os por meio de formações continuadas, proporcionando um ambiente de trabalho digno e recursos didáticos que atendam às necessidades pedagógicas dos educadores e às necessidades educacionais dos alunos. Quando os problemas de aprendizagem ultrapassarem a competência escolar, a instituição educacional deverá garantir aos alunos, professores e familiares informações, orientações e encaminhamentos para os locais de atendimento especializado.

Metodologia, Análise e Discussão dos Resultados

Esta pesquisa tem como objetivo investigar as dificuldades de apropriação de leitura e escrita dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental da escola Unidade Integrada Santo Antônio, pertencente à rede municipal de ensino de Barra do Corda - MA. A escolha se deu pelo fato de essa turma ser ofertada no turno noturno e os adolescentes, em maior parte, se encontrarem com idade superior à que seria adequada para estudantes concludentes do Ensino Fundamental.

Acredita-se que a leitura e a escrita são competências efetivamente ensinadas por todos os professores e cada área do conhecimento requer formas es-

pecíficas de leitura e usos da escrita. Dessa forma, a pesquisa foi realizada com três professores de diferentes disciplinas, baseada num questionário estruturado com quatro questões abertas. As respostas apresentadas pelos professores foram agrupadas em quadros e são discutidas a seguir.

Na primeira questão, perguntou-se quais eram as dificuldades encontradas no que diz respeito à leitura e à escrita dos alunos do 9º ano do turno noturno da escola Santo Antônio.

Quadro 1: Dificuldades relacionadas à leitura e à escrita

Professor	Respostas: 1º questão
Professor A	Se inicia pelo fato de os alunos não terem o hábito da leitura desde cedo.
Professor B	A falta do hábito de leitura, a indisciplina e o desinteresse.
Professor C	As dificuldades são grandes por não saberem escrever corretamente.

Fonte: Elaborado pela autora

A partir das repostas do quadro 1, observa-se que a principal queixa dos professores está relacionada à ausência do hábito da leitura. Questões como indisciplina e desinteresse também são destacadas, as quais, inevitavelmente, influenciam no desenvolvimento escolar dos alunos.

De acordo Fonseca (1999) é crucial que haja uma preocupação em delimitar precocemente a(s) causa(s) das dificuldades de aprendizagem na leitura e na escrita, uma vez que essas são as bases de todas as aprendizagens escolares, a fim de evitar os problemas que lhe são inerentes, através de uma intervenção adequada. Sendo o professor um elemento que estabelece um determinado elo com o aluno, cabe a ele identificar as dificuldades de aprendizagem com o objetivo de trabalhá-las através de métodos adequados. Nesse sentido, desenvolver estratégias de leitura que atendam às necessidades e preferências dos alunos seria uma forma de auxiliar na superação das dificuldades observadas.

Na segunda questão, perguntou-se aos professores por que muitos alunos não conseguem se apropriar da leitura e da escrita adequadamente.

Quadro 2: Por que os alunos não conseguem se apropriar da leitura e da escrita adequadamente

Professor	Respostas: 2º questão
Professor A	Com raridade, por algum distúrbio mental. Porém, em sua grande maioria, é pela falta de leitura.
Professor B	Às vezes, por sofrem algum distúrbio; outras, por não terem sido bem alfabetizados; e na maioria das vezes, por desinteresse do aluno.
Professor C	Alguns, por não serem bem alfabetizados; outros, é a falta de interesse por parte do aluno e até mesmo da própria família.

Fonte: Elaborado pela autora

Com base nas respostas apresentadas, observa-se um consenso entre os professores em relação aos problemas que interferem no desenvolvimento da leitura e da escrita dos alunos. O professor A e o professor B reconhecem a existência de questões que exigem intervenções além da esfera escolar. Contudo, o foco desta pesquisa concentra-se nos problemas que podem ser resolvidos no ambiente escolar e familiar dos alunos, tais como a falta de leitura, a alfabetização inadequada e o desinteresse pela aprendizagem, tanto por parte dos alunos quanto de suas famílias.

Inúmeros especialistas em dificuldades de aprendizagem afirmam que a maioria das crianças e adolescentes não apresenta comprometimento cognitivo real, o que significa que são capazes de aprender os conteúdos escolares como seus colegas. Assim, se a grande maioria dos alunos tem potencial para aprender, é necessário reconhecer que existem falhas significativas nas práticas de ensino. Em outras palavras, a escola não está conseguindo cumprir sua função primordial que é ensinar a ler e a escrever

Na terceira questão, buscou-se saber se os professores já observaram algum problema que dificulta a apropriação da leitura e da escrita por parte dos alunos e quais estratégias eles utilizam para ajudá-los a desenvolvê-las.

Tabela 3: Problemas que dificultam a apropriação da leitura e da escrita e as estratégias utilizadas desenvolvê-las

Professor	Respostas: 3º questão
Professor A	Somente a falta de hábito da leitura. A solução é colocar eles para lerem os textos ou livros da aula lecionada.
Professor B	Sim. Ajudo incentivando a leitura e a escrita através de atividades pedagógicas com conteúdos que auxiliam no trabalho dessas deficiências.
Professor C	Sim. Alfabetizo ensinando a leitura e a escrita inicial.

Fonte: Elaborado pela autora

Evidencia-se que os três professores afirmam já ter observado problemas que dificultam a apropriação da leitura e da escrita. No entanto, apenas o professor A explicita o problema por ele observado, enquanto os demais focam nas estratégias utilizadas para ajudar os alunos no desenvolvimento dessas habilidades.

Segundo Zilberman (1988, p.13)

A aprendizagem da leitura constitui uma tarefa permanente que se enriquece com novas habilidades na medida em que se manejam adequadamente estes textos cada vez mais complexos. Por isso, a aprendizagem da leitura não se restringe ao primeiro ano de vida escolar. Atualmente, sabe-se que aprender a ler é um processo que se desenvolve ao longo de toda a escolaridade e de toda a vida.

Considerando a afirmação de Zilberman (1988) e as respostas apresentadas pelos professores, é fundamental que o professor conheça cada um de seus alunos e esteja atento às suas dificuldades para que possa auxiliá-los de forma eficaz. Nesse sentido, é importante que os alunos vejam a leitura como algo interessante e desafiador, uma conquista capaz de proporcionar autonomia e independência.

Na quarta questão, procurou-se saber se o professor conta com a participação da família para auxiliar nas dificuldades enfrentadas pelos alunos em relação à leitura e a escrita.

Quadro 4: Participação da família no auxílio das dificuldades relacionadas à leitura e à escrita

Professor	Respostas: 4º questão
Professor A	Não. A grande maioria dos alunos não tem ajuda ou apoio familiar.
Professor B	Não. E a ausência da participação da família é um fator agravante no processo de ensino-aprendizagem. Muitos pais não se preocupam com a situação da vida escolar do filho, entendem que o desenvolvimento do aluno é de inteira responsabilidade do professor e que isso se faz exclusivamente na sala de aula.
Professor C	Esse é o maior problema. A maioria das famílias não se preocupam com a aprendizagem dos seus filhos, não incentivam, não ajudam.

Fonte: Elaborado pela autora

Conforme os professores participantes da pesquisa, a maioria dos discentes não possui qualquer ajuda ou apoio familiar no que diz respeito à vida escolar. Destaca-se também que a maior parte desses alunos reside em regiões periféricas da cidade, alguns com pais com pouca ou nenhuma escolarização, o que pode contribuir para essa falta de auxílio e orientação.

De acordo com Moraes (1997), crianças provenientes de ambientes letrados tendem a aprender a ler e a escrever com maior facilidade do que aquelas que vêm de contextos não letrados. Quando os alunos pertencem a comunidades com baixo nível de letramento ou a famílias que não demonstram preocupação com a vida escolar, é comum que enfrentem dificuldades no processo de aprendizagem. Nesse sentido, enfatizamos que a família, tanto quanto os docentes, tem o papel de zelar pelo desenvolvimento educacional do aluno. Isso significa incentivar e acompanhar o processo educativo.

Considerações Finais

A partir da pesquisa realizada sobre as dificuldades de apropriação da leitura e da escrita dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, no turno noturno da Escola Santo Antônio, observou-se que diversos fatores interferem no processo de aprendizagem.

As dificuldades observadas podem ser atribuídas a uma combinação de fatores internos e externos, incluindo a falta de apoio familiar, o baixo nível de letramento nas comunidades de onde esses alunos provêm, as limitações estruturais da escola, os métodos de ensino, etc. Além disso, o desinteresse por parte dos alunos e a defasagem etária em relação à série também contribuem para esse cenário.

Nesse contexto, o papel da escola e dos professores torna-se ainda mais importante. Cabe a esses profissionais não apenas identificar as barreiras enfrentadas pelos alunos, mas também desenvolver estratégias pedagógicas que levem em consideração as necessidades específicas de cada um. A adoção de metodologias ativas e a promoção de práticas que estimulem o engajamento e o interesse pela leitura e escrita são essenciais para que esses estudantes possam superar suas dificuldades.

Muitas vezes, a falta de informações sobre as dificuldades de aprendizagem e de apropriação da leitura e da escrita nas escolas agrava a falta de preparo dos professores para trabalharem adequadamente com os alunos que apresentam tais dificuldades. Com isso, é essencial que o professor conheça cada um de seus alunos e esteja atento às suas peculiaridades.

Compreende-se que a realidade é desafiadora e é imprescindível que as escolas, em conjunto com as famílias e a comunidade, busquem soluções integradas que proporcionem um ambiente de aprendizagem mais acolhedor e eficaz, garantindo, assim, que todos os alunos tenham a oportunidade de adquirir as habilidades necessárias para seu desenvolvimento acadêmico e social, pois só se tem educação de qualidade para todos se todos os sujeitos envolvidos lutarem para transformá-la.

Referências

- AJURIAGUERRA, J. & GRAJAN, A. **Manual de Psicopatologia**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- ANTUNES, C. **Professores e professauros: reflexões sobre a aula e práticas pedagógicas diversas**. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- CARRAHER, T. N.; SCHLIEMANN, A. D. **Na vida dez, na escola zero**. São Paulo: Cortez Editora, 1989.
- CITOLER, S. D. (1996). Las Dificultades de Aprendizaje: Un enfoque Cognitivo— Lectura, Escritura, Matemáticas. Málaga: Ediciones Aljibe.
- DEL PRETTE, Z, A; DEL PRETTE, A. **Desenvolvimento interpessoal e educação escolar: o enfoque das habilidades sociais**. Sociedade brasileira de psicologia. Temas em psicologia, v.6, n.3, p. 205-215 Ribeirão Preto, 1998.
- BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Ensino Fundamental** / Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1998, p. 69.
- DOCKRELL, J., MCSHANE, J. **Dificultades de aprendizaje en la infancia: um enfoque cognitivo**. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica S.A., 1997.
- ELLIS, A. **Leitura, escrita e dyslexia: uma análise cognitiva**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- ESCORIZANIETO, J. **Dificultades en el proceso de composición del discurso escrito**. Madrid: Editorial Sintesis, 1998
- FERNÁNDEZ, A. **A inteligência aprisionada; abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- FONSECA, V. **Insucesso Escola: abordagem psicopedagógica das dificuldades de aprendizagem**. Lisboa: Âncora 1999.
- GARCIA, J. N. **Manual de dificultades de aprendizagem, leitura, escrita e matemática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- LEITE, S. A. da S. **O fracasso escolar no ensino de primeiro grau**. Revista Brasileira de estudos Pedagógicos, v.69, n.163, p.510-540, setembro/dezembro, 1988.

MARTINS, M. H. **O que é leitura**. 19.ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Coleção: Primeiros Passos: 74).

MARUNY, C. L. Escrever e ler: como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a escrever e a ler. In: CURTO, L. M.; MORILLO, M. M.; TEIXIDÓ, M. M. **Como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a escrever e a ler**. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artemed, 2000.

MORAIS, A. M. P. **Distúrbios da aprendizagem**: uma abordagem psicopedagógica. São Paulo: Edicon, 1997.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T. A. Queiroz, 1993.

PROFA, **Programa de formação de professores alfabetizadores**. Ministério de Educação, 2001.

SÁNCHEZ, E. M ; MARTÍNEZ, J. M. **Las dificultades en el aprendizaje de la lectura**. In: SANTIUSTE BERMEJO, V., BELTRÁN LLERA, J.A. **Dificultades de aprendizaje**. Madrid: Editorial Síntesis, 1998.

SOARES, M. **Letramento**: como avaliar, como medir. In: SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOUZA, E. M. **Problemas de aprendizagem - criança de 8 a 11 anos**. Bauru: EDUSC, 1996.

VALLA, V. V. **Fracasso escolar e a democratização da escola pública**. *Ideias*, n.23, p.15-22, 1994.

WEISS, M. L. L. **Psicopedagogia Clínica: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar**. Rio de Janeiro: D.P & A. 1997.

WEISS, M. L. **Psicopedagogia clínica: uma visão diagnóstica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. **Leitura**: perspectivas interdisciplinares. São Paulo: Ática, 1988.

CAPÍTULO 3

RACISMO LINGUÍSTICO: UMA ANÁLISE DE TERMOS VIOLENTOS PRESENTES NO COTIDIANO ESCOLAR

Francisco das Chagas Pereira de Melo

Vânha Aquino Magalhães Barros

Vitória Catharina Azevedo de Carvalho

Jhussyenna Reis de Oliveira

Doi: 10.48209/978-65-5417-418-2

Introdução

O racismo é um fenômeno complexo, enraizado na estrutura social e cultural de diferentes sociedades ao redor do mundo. Suas origens remontam a diversos períodos históricos e regiões geográficas, influenciadas, inicialmente, por fatores como a exploração colonial, a busca do governo por legitimidade e o estabelecimento de hierarquias étnicas como base de dominação ideológica.

De acordo com Gomes (2005, p. 52), “o racismo é, por um lado, um comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes do ódio, em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como: cor da pele, tipo de cabelo, etc.”. Desse modo, o racismo está interligado ao fato de a sociedade desenvolver e praticar o ódio com base no julgamento negativo de algum aspecto relacionado ao outro.

Nesse sentido, Passos (2012) corrobora a ideia de que o racismo no Brasil se constitui como um fenômeno social, ideológico e histórico. É social porque

está inserido na sociedade — que, no contexto nacional, apesar de inevitavelmente multiétnica, é desigual em todos os níveis possíveis. É ideológico porque atua no nível discursivo, afetando suas vítimas e consolidando o poder daqueles que fazem uso dessa violência simbólica. E, por fim, é histórico, pois seu percurso foi forjado em épocas remotas, em uma sociedade ainda prototípica, que se estende até os dias de hoje. Assim, o fato de uma comunidade ser miscigenada, por exemplo, não a impede de ser racista, sendo o próprio contexto brasileiro uma prova cabal disso.

Cabe destacar que a violência simbólica é um termo desenvolvido pelo sociólogo Pierre Bourdieu, na década de 1970. O conceito é amplamente utilizado nas Ciências Sociais para descrever um tipo de violência que não envolve o uso direto da força física, mas opera através de símbolos, normas culturais, valores e estruturas sociais. Nesse ínterim, tem-se que esse tipo de violência pode se manifestar na imposição de ideias, crenças e práticas que perpetuam o poder e a dominação de um grupo sobre outro. Nem sempre as vítimas percebem que estão sendo oprimidas ou, quando o fazem, não conseguem reagir.

Sob essa ótica, pode-se perceber que o racismo é um tipo de violência que ocorre, especialmente, por meio da linguagem e se apresenta como uma tensão da contemporaneidade. De acordo com o Instituto de Referência Negra Peregum e o Sistema de Educação por uma Transformação Antirracista (2023), 64% dos brasileiros de 16 a 24 anos citam o ambiente escolar como o local em que mais vivenciaram o racismo. Esses dados mostram que o ambiente institucional de educação — onde crianças e jovens passam a maior parte de seu tempo e que é assegurado por lei como um local de formação cidadã — muitas vezes também serve como palco para a propagação das mais diversas violências sociais. Esse fato implica em consequências graves na formação geral desses estudantes e, em larga escala, repercute em toda a esfera social.

Assim, foi diante da lacuna existente na interseção entre violência, escola e educação que esta pesquisa foi desenvolvida, a qual tem como objetivo geral

propor uma reflexão crítica sobre o racismo, a partir da análise linguística de termos presentes no cotidiano escolar. Os objetivos específicos foram: investigar se os alunos utilizam termos racistas no cotidiano escolar; identificar se o alunado reconhece termos racistas; e desenvolver uma atividade pedagógica de intervenção com vistas à reflexão crítica.

O estudo foi realizado na escola Centro de Ensino Professor João Pedro Freitas da Silva, localizada na cidade de Barra do Corda (MA), envolvendo duas turmas do 1º ano do Ensino Médio do turno matutino. O processo ocorreu em duas etapas distintas: na primeira etapa, aplicou-se um questionário com o objetivo de diagnosticar o conhecimento prévio dos alunos acerca de termos racistas, bem como o conceito de racismo; na segunda etapa, após a realização de uma intervenção pedagógica voltada para o ensino do conceito de racismo e a identificação de expressões consideradas racistas, aplicou-se um novo questionário. O objetivo desta segunda aplicação foi avaliar e verificar o nível de aprendizado alcançado.

Os procedimentos da pesquisa em pauta têm como característica uma abordagem qualitativa e quantitativa de caráter exploratório. Vale destacar que foram utilizadas técnicas de entrevista, por meio da aplicação de questionários semiestruturados, que foram fundamentais para estabelecer os parâmetros de análise. Como base teórica, explora-se aqui autores que abordam o racismo, a violência simbólica e a semântica lexical.

Este trabalho está estruturado em três seções principais. Na primeira, que constitui o referencial teórico, são abordados dois temas centrais: a relação intrínseca entre racismo e linguagem, e o racismo no contexto educacional, explorando como ele se manifesta dentro dos muros da escola. Nessa parte, discutimos como o racismo é veiculado pela linguagem e analisamos sua presença no ambiente escolar, evidenciando as consequências dessa dinâmica para a educação.

A segunda seção apresenta os resultados e discussões, baseando-se nos dados coletados por meio da aplicação de questionários. Aqui, são analisados

criticamente os resultados obtidos, refletindo sobre suas implicações e o que revelam acerca das percepções e experiências dos participantes.

Por fim, nas considerações finais, retomam-se as principais reflexões do estudo, destacando os pontos mais relevantes discutidos ao longo do trabalho, e propondo caminhos para o enfrentamento do racismo no ambiente escolar e suas implicações para a educação.

Racismo e Linguagem: Uma Relação Estreita

A correlação entre o racismo e a linguagem implica uma área de estudo que tem recebido cada vez mais atenção de pesquisadores interessados em compreender como as estruturas linguísticas podem perpetuar preconceitos e desigualdades. Nascimento (2021, p. 6) acredita que racismo linguístico é “um conceito pouco acadêmico porque sua investidura não é puramente linguística, mas histórica”. Ou seja, o autor apresenta que esse conceito transcende a análise linguística, inserindo-se em um contexto histórico mais amplo. Assim, é fundamental reconhecer que as palavras que usamos têm raízes e impactos que vão além da gramática e da semântica, moldando realidades e vivências de grupos historicamente marginalizados. Ele ainda acrescenta que:

O racismo linguístico é a relação interdependente de língua e racismo na expansão de seus elementos. Enquanto palavras da língua são racistas, porque a língua guarda relações racistas, as pessoas usam a língua para metaforizar o racismo com expressões onde pessoas pretas estão na ponta da opressão, como é o caso do nome macaco (Nascimento, 2021, p. 7).

Assim, observa-se como se trata de uma relação complexa e, de certo modo, intrínseca, haja vista que tanto as expressões racistas já estão disponíveis no arcabouço linguístico como a sociedade que aplica os vocábulos são faces de uma estrutura com base comum: o preconceito. Sendo assim, a interação entre linguagem e racismo funciona deslocando a degradação social que existe no nível estrutural para a sua materialização no cotidiano da comunidade. Coisa semelhante acontece com o preconceito à linguagem do outro:

[...] avalia-se uma coisa com base na outra. No caso do preconceito linguístico, a avaliação negativa da linguagem popular decorre da avaliação negativa de seus falantes. Engendra-se aí uma dialética perversa, em que a avaliação negativa da linguagem popular, baseada no julgamento negativo de seus falantes, serve para legitimar o próprio julgamento social negativo desses falantes, do qual se alimenta (Lucchesi, 2015, p. 20).

Nesse contexto, a ideia de “racismo linguístico”, proposto em Nascimento (2019), revela as complexas formas nas quais a linguagem pode ser utilizada para reforçar estereótipos e discriminação. O autor destaca como o uso de determinadas variantes linguísticas é muitas vezes associado a grupos étnicos marginalizados, contribuindo para a percepção de inferioridade. Ele aponta para a importância de conscientização e educação linguística como ferramentas para desmontar essas estruturas discriminatórias.

Quando falamos em racismo linguístico, Nascimento (2019) nos apresenta ainda a seguinte proposição:

[...] nenhuma língua tem cor porque nenhuma língua existe em si. Entretanto, ao serem politizadas, as línguas têm cor, gênero, etnia, orientação sexual e classe porque elas funcionam como lugares de desenhar projetos de poder, dentre os quais o próprio colonialismo fundado a partir de 1492 e a colonialidade que ainda continua entre nós como continuidade dele (Nascimento, 2019, p. 21-22).

Para o autor, a linguagem não só ganha cor quando politizada dentro dos mais diversos sistemas de poder, mas também serve como local de contestação racializada, pois é através da cor que os sujeitos são nomeados, silenciados e negados, reduzindo-os a alteridade; assim, é através dela que os sujeitos resistem igualmente ao racismo, à rejeição e à retificação.

Sob essa ótica, Jessé Souza (2021) faz uma análise aprofundada das origens históricas do racismo no Brasil e como essas raízes se refletem na sociedade contemporânea. Ele destaca como as construções linguísticas são usadas para classificar grupos raciais e enfatiza que o racismo não é apenas um problema individual, mas uma construção social profundamente enraizada.

Segundo Souza (2021) ao compreendermos as implicações linguísticas deste legado histórico, é possível começar a desafiar as narrativas que perpetuam a discriminação, para então, criar um espaço de resistência.

Racismo e Educação: Por dentro dos Muros da Escola

Por estar atrelado à estrutura social, o racismo pode ser verificado em diversas áreas delicadas da interação social, sendo o ambiente escolar um exemplo disso. Tendo em vista os preceitos estabelecidos pela própria Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em promover por meio dos diversos componentes, mas especialmente da Língua Portuguesa, habilidades voltadas para as questões políticas e de posicionamento crítico, a escola acaba tornando-se o local mais adequado para promover relações de respeito e de igualdade.

O racismo no contexto escolar pode ser conceituado como um conjunto de atitudes, discriminações, preconceitos e comportamentos que afetam negativamente os estudantes pertencentes a grupos étnicos minoritários. Essas atitudes podem ocorrer de maneira nítida ou não, através de estereótipos, piadas, apelidos, insultos, pouco incentivo por parte de professores a alunos negros, isolamento e desigualdades de tratamento. É importante compreender que o racismo não se limita às ações dos indivíduos, mas também está incorporado nas estruturas e instituições que perpetuam a desigualdade. E, na escola, há muitas vezes:

[...] manifestações de racismo, discriminação social e étnica, por parte de professores, de alunos, da equipe escolar, ainda que de maneira involuntária ou inconsciente. Essas atitudes representam violação dos direitos dos alunos, professores e funcionários discriminados, trazendo consigo obstáculos ao processo educacional, pelo sofrimento e constrangimento a que essas pessoas se veem expostas (Brasil, 1997, p. 20).

Assim, pensar a situação de estudantes negros dentro dos muros da escola é também lembrar o fato de que esses cidadãos precisam desde cedo conviver e enfrentar barreiras diversas, em que as condições socioeconômicas represen-

tam apenas um único fator e não a totalidade do problema. Outro ponto que merece destaque é que essas crianças não se reconhecem nos conteúdos abordados em sala, tampouco nos materiais didáticos disponibilizados, o que, aliado à exclusão causada pelos próprios colegas, facilita o abandono tão precoce do ambiente escolar.

Para além da simples desistência, caso comum no Brasil, o racismo também apresenta efeitos profundos no ambiente escolar. Estudantes que sofrem com essa violência podem ter consequências emocionais tais como a baixa autoestima, a ansiedade e a depressão que afetam negativamente o desempenho do aluno. O racismo também fomenta um ambiente hostil em que o respeito mútuo e a convivência saudável são comprometidos tendo a “cor” como linha divisória.

Nesse ínterim, o autor Ortiz (2007) mostra que o racismo em sala de aula atinge o aluno ainda quando criança: ridicularizando quanto à aparência física, com uso de palavras pejorativas e reforço de referências negativas; sempre abusando de aspectos delicados do indivíduo e sua identidade. Ortiz também afirma que os docentes, muitas vezes, ficam em silêncio perante tais acontecimentos, o que implica reflexos diretos em uma espécie de segundo silenciamento da vítima infantil.

As crianças brancas logo descobrem o poder de suas palavras e de seus xingamentos, as referências negativas à cor da pele (neguinha, carvão) e ao cheiro (fedorenta), associam a cor preta à sujeira (não toma banho) e as usam principalmente como uma arma em situações de disputa, de conflito. Como não são repreendidos pelos professores, acabam reproduzindo a situação inúmeras vezes, como que autorizados por eles. Por outro lado, as crianças negras tendem a silenciar cada vez mais e a fugir das situações de conflito e de disputa, isolando-se (Ortiz, 2007 p. 33).

Ortiz (2007) revela uma dinâmica preocupante nas interações entre crianças de diferentes raças, em que as crianças brancas utilizam xingamentos raciais como uma forma de exercer poder e controle em situações de conflito. Essa prática não apenas perpetua estigmas negativos associados à cor da pele, mas também reflete uma normalização da violência verbal que passa desper-

cebida pelos educadores, os quais deveriam coibir tais comportamentos. Essa realidade destaca a necessidade urgente de um ambiente escolar que promova a igualdade, desafiando preconceitos raciais e encorajando a empatia entre os alunos.

Munanga (2005) afirma que, na interação entre professores e alunos, pode-se observar diferenças de tratamento – os estudantes afrodescendentes não recebem a mesma atenção e orientação em relação aos alunos brancos – o que pode alimentar o sentimento de rejeição/exclusão. O autor ainda nos afirma que:

O professor pode vir a ser um mediador inconsciente dos estereótipos se for formado com uma visão acrítica das instituições e por uma ciência tecnicista e positivista, que não contempla outras formas de ação e reflexão (Munanga, 2005, p. 24).

Já para Abramowich (2006), o silêncio dos professores em falar do racismo em sala de aula se deve a vários fatores: falta de formação para lidar com questões raciais, falta de formação na área de conhecimento da história e cultura africanas e até mesmo a crença de que o racismo não existe.

O racismo presente na educação infantil aparece de forma um pouco distinta daquela encontrada no ensino fundamental. Enquanto na escola o desempenho escolar mais baixo das crianças negras é fator identificador do racismo no ensino fundamental, na educação infantil, o racismo aparece nas relações afetivas e corporais entre adultos e crianças e nas brincadeiras espontâneas destas, já que sabemos que o jogo é uma prática fundamental nessa faixa etária. Mas devemos considerar que essas situações também podem ser encontradas nas crianças e nos adolescentes do ensino fundamental e médio (Abramowicz, 2006, p. 68).

Portanto, reconhecer as consequências negativas do racismo nos estudantes e aplicar estratégias eficazes de combate ao racismo são ações mínimas que as instituições de ensino podem e devem executar, assumindo o seu papel fundamental na promoção da justiça social.

Análise e Discussão dos Resultados

Para a análise dos resultados desta pesquisa, que abrange tanto aspectos quantitativos quanto qualitativos, a investigação foi conduzida na escola Centro de Ensino Professor João Pedro Freitas da Silva, envolvendo alunos dos 1º anos “A” e “B”. Os questionários foram aplicados em duas etapas e entre as aplicações foi realizada uma intervenção pedagógica voltada para o ensino do conceito de racismo e a identificação de expressões consideradas racistas. Na primeira etapa, participaram 64 estudantes. Entre os participantes, 32 se identificaram como do sexo feminino e 32 como do sexo masculino. Na segunda etapa, participaram 68 estudantes, sendo 33 identificados como do sexo feminino e 35 como do sexo masculino.

Os participantes apresentaram uma faixa etária variando entre 15 e 21 anos. No que se refere à identidade étnica, os dados autodeclarados na primeira aplicação indicaram que 11 alunos se identificaram como brancos, 1 como indígena, 40 como pardos e 12 como negros. Na última aplicação, os resultados foram os seguintes: 11 brancos, 3 indígenas, 40 pardos e 14 negros.

Assim, o perfil dos participantes desta pesquisa revela uma predominância significativa de alunos autodeclarados como negros e pardos, com uma média percentual de 74,2%. Essa distribuição é relevante para a compreensão das dinâmicas sociais e culturais presentes no ambiente escolar, proporcionando uma base sólida para a discussão dos temas abordados na pesquisa.

Para uma melhor análise dos dados, esta seção será dividida em temas, de acordo com as questões da entrevista realizada.

No início da intervenção, aplicamos o questionário no qual o primeiro item citava algumas expressões que foram retiradas da cartilha publicada pelo Tribunal Superior Eleitoral (2022), que tem como título “Expressões Racistas: por que evitá-las”. Com base nessa fonte, foram selecionadas 15 expressões de cunho racista para apresentar aos alunos da escola e sondar o nível de conhecimento deles.

Tabela 1 - Conhecimento dos participantes sobre expressões racistas consideradas comuns.

Alternativas	Primeira Aplicação	Segunda Aplicação
a) Cabelo ruim	64	68
b) Lista negra	23	43
c) Denegrir	2	68
d) Cor de pele	45	68
e) Ovelha negra	37	28
f) Inveja branca	8	42
g) Crioulo(a)	17	48
h) A coisa tá preta	33	32
i) Serviço de preto	28	68
j) Humor negro	29	68
k) Chuta que é macumba	19	46
l) Macumbeiro(a)	45	21
m) Escravo(a)	48	68
n) Boçal	26	39
o) Preto de alma branca	20	68

Fonte: Os autores.

Observamos que os vocábulos: denegrir, inveja branca, crioulo(a) e chuta que é macumba, foram as expressões menos conhecidas pelos alunos. Podemos pressupor que, nesse primeiro momento, esses termos menos selecionados estão fora do seu contexto imediato, como o convívio com os demais colegas de sala. Por outro lado, os números mostram que 100% reconhecem a expressão “cabelo ruim”, que segundo o *E-book* publicado pelo Tribunal Superior Eleitoral (2022, p. 23) o uso desse vocábulo “[...] consiste em desprezar as características físicas das pessoas negras, associando-as a coisas ruins ou de qualidade inferior”. O fato desse termo ter sido reconhecido por 100% dos entrevistados nos mostra o quanto a comunidade preta sofre por conta da sua cor e/ou suas características físicas.

Ainda de acordo com a Tabela 1, houve um acréscimo significativo no reconhecimento de expressões na segunda aplicação em comparação com a primeira. Expressões como: cabelo ruim, denegrir, cor de pele, serviço de preto, humor negro, escravo(a) e preto de alma branca, foram os termos que tiveram um total de 100% em comparação com o número de entrevistados. Esses dados nos mostram o quanto é importante trabalhar esse assunto em sala de aula, já que a segunda aplicação foi a entrevista pós-projeto, e comprova que é possível usar a linguística para prevenir e combater questões diversas, especialmente, o nosso tema foco: o racismo.

Tabela 2 – Sobre terem ouvido, falado ou se referido a alguém com termos racistas.

Alternativas	Você já ouviu no ambiente escolar?	Você já falou no ambiente escolar?	Já se referiram a você no ambiente escolar?
a) Cabelo ruim	59	30	33
b) Lista negra	9	12	4
c) Denegrir	1	5	1
d) Cor de pele	36	22	21
e) Ovelha negra	14	11	7
f) Inveja branca	9	4	6
g) Crioulo(a)	11	6	12
h) A coisa tá preta	15	11	4
i) Serviço de preto	15	9	7
j) Humor negro	14	12	12
k) Chuta que é macumba	8	12	5
l) Macumbeiro(a)	33	28	12
m) Escravo(a)	33	16	15
n) Boçal	25	14	12
o) Preto de alma branca	8	7	12

Fonte: Os autores.

Outro ponto questionado foi se estes alunos já ouviram no ambiente escolar alguns dos vocábulos citados. Na segunda coluna (Tabela 2), em que foi perguntado aos participantes se já ouviram expressões racistas no ambiente escolar, os termos que apresentaram maior índice foram: cabelo ruim, cor de pele, macumbeiro (a), escravo (a) e boçal. Isso evidencia, para esta pesquisa, que em algum momento estes termos são proferidos no ambiente escolar e que estes alunos já vivenciaram a violência simbólica, seja como autores, seja como vítimas.

Nesse sentido, Alves (2012, p. 12, grifos nossos), comenta que “é comum na sala de aula surgirem brigas entre colegas e muitas vezes são proferidas certas expressões pejorativas como: **negrinho, cabelo de bombril, chocolate**”. Nesse caso, o educador tem que ensinar aos estudantes o quão grave é o uso destes termos e o porquê de não os utilizá-los em seu cotidiano. A intervenção do professor é um diferencial para a formação ética dos estudantes, afinal, trata-se de uma educação que deve ser cidadã. Veja que o papel do professor de língua portuguesa ganha aqui uma proporção ainda mais significativa já que esses conhecimentos estão dentro da abordagem semântica, podendo ser exploradas as relações metafóricas, sinonímias, metonímias, entre outras.

Conforme Gomes (2022) a escola servirá como alicerce para formação cidadã do aluno, para que ele consiga discernir o que é liberdade de expressão e discurso de ódio. Esse entendimento é fundamental para que o indivíduo exerça sua autonomia sem interferir no direito do outro.

A terceira coluna (Tabela 2) mostra o resultado sobre o questionamento relacionado às expressões faladas pelos alunos em sala. Neste caso, os vocábulos mais reproduzidos pelos discentes foram: cabelo ruim, cor de pele, macumbeiro(a). Por não ser ensinado o real significado destas palavras, muitos alunos as reproduzem tal qual escutam socialmente, como forma de agredir o outro e não pensam nos malefícios causados por esse ato.

Na quarta coluna (Tabela 2), pedimos para que eles assinalassem os termos dos quais já foram nomeados por outras pessoas ou colegas no ambiente escolar. Entre as expressões mais faladas, podemos citar: cabelo ruim, cor de pele, crioulo (a), humor negro, macumbeiro (a), escravo, boçal e preto de alma branca. Vale frisar que entre os participantes apenas 8% não responderam esta questão. Podemos dizer que o índice de pessoas que sofreram racismo em determinado momento, em sala de aula, é alto e quando restringimos o resultado apenas aos estudantes que se consideram negros (12 pessoas) esse percentual chega a 100%.

A seguir, no Quadro 1, tem-se os termos que são usados pelos estudantes para apelidar colegas no ambiente escolar. Dentre esses termos, os que foram mais reproduzidos pelos entrevistados são: **cabelo duro**, **cabelo de bucha/bombril**, **macaco** e **carvão**. Essas informações mostram que o cabelo afro é frequentemente relacionado a algo ruim, sendo comparado a um material ríspido como a palha de aço – objeto usado para dar brilho a utensílios de alumínio, cuja marca mais famosa é a Bombril. Veja como a relação metafórica fica evidente quando se trata de racismo linguístico, fazendo alusões grosserias às características naturais de um ser humano.

Quadro 1– Apelidos falados pelos alunos em sala de aula.

Cabelo de bucha	Negrito
Cabelo de bombril	Sombra 3D
Cabelo duro	Suco de pneu
Capelão da mata	Sorvete de petróleo
Cachorro preto	Tiziu
Carvão	Picolé de asfalto
Fuar	Pixaím
Macaco	Pretão
Macumbeiro (a)	Zé gotinha da Petrobrás

Fonte: Os autores.

É importante frisar que essas associações não são restritas à sala de aula ou ao ambiente escolar. Em todo o país já foram noticiados casos de racismo, seja nas redes sociais seja na Televisão (TV). A exemplo disso, podemos citar o caso televisionado de fala racista de Val Marchiori a respeito do cabelo da cantora Ludmilla no programa exibido pela emissora Rede TV. Ao falar sobre o figurino da cantora, ela destaca que gosta da roupa e maquiagem, mas do cabelo não. Nas palavras da *socialite*, “a fantasia está bonita, a maquiagem... agora, o cabelo [...] Hello! Esse cabelo dela está parecendo um bombril, gente!”.¹ Além da expressão em si, a entonação empregada por ela, no momento, também foi de desdém gerando mais polêmica nas redes sociais.

O caso ocorreu em 2016, em que Marchiori foi convidada a ser comentarista dos bastidores do carnaval no programa “TV Fama” exibido ao vivo pelo canal da Rede TV. Na ocasião, Ludmilla, cantora rica e famosa, desfilava estreando como musa da escola de Samba Salgueiro. Posteriormente ao ocorrido, a artista entrou com um processo contra a *socialite* e, apesar da injúria racial sofrida em rede nacional, não ganhou a causa, sinalizando que nem mesmo sendo da “elite”, o negro está isento de receber comentários depreciativos.

Embora, a cantora estivesse usando uma peruca, o cabelo representava uma característica dos fenótipos afro-brasileiros. No entanto, no Brasil é comum vivenciar casos de discriminação e injúria racial, independente da condição financeira, grau de estudo ou formação da vítima. E a curvatura do cabelo crespo continua sendo um dos principais pontos de desdém assim como ocorreu no exemplo aqui narrado.

A coloração da pele adquirida por meio da melanina, que é o pigmento responsável por dar cor aos olhos, pelos, cabelos e pele, também, é usada como pretexto para apelidar os colegas em sala de aula, conforme afirmaram os estudantes. Isso permite a existência de uma série de palavras que pode se replicar no contexto escolar, com a mesma intencionalidade, como é o caso do termo

¹ RACISMO: Val Marchiori diz que cabelo da Cantora Ludmilla parece bombril. [02.2016]. Canal do YouTube Repórter. Vídeo (00:29s.)

carvão. Quando são chamados de carvão, estes os relacionam a um substrato que foi incendiado e que é usado para acender fogo. Assim, reduzem o ser humano a um pedaço de madeira queimado, um ser inanimado e de pouco valor, resinificando e destruindo a humanidade do indivíduo para justificar o preconceito, a violência e a discriminação de forma consciente ou não.

Desumanizar o indivíduo devido sua cor de pele é um dos processos que serviram para a perpetuação do racismo na sociedade, uma vez que a pessoa é igualizada a um objeto, inconscientemente ele “pode” ser tratado como um. Esse pensamento por muito tempo foi visto como plausível e justificativa para o preconceito e, conseqüentemente, tem resquício até os dias de hoje apresentando-se até no ambiente escolar.

Em relação a chamar um ser humano de pele preta de macaco significa dizer que ele não “evoluiu”, ou seja, que está em um estágio selvagem do processo evolutivo. Segundo Vilar, “tais ideais começaram a surgir no século XVIII, mas se tornaram populares no XIX, quando surgem as “teorias raciais” e o chamado “racismo científico” ou “racialismo” (Vilar, 2015. P. 2). Assim, o racismo científico foi um momento da história em que cientistas usaram a ciência para “provar” que os negros não eram seres humanos.

Nesse contexto, em meados do século XIX, pessoas de pele preta começaram a ser expostas em zoológicos, local onde eram expostos os animais, fazendo alusão explícita de tal condição evolutiva, ou seja, eram iguais aos animais. Esse ocorrido ajudou a dar crédito à noção de inferioridade racial e ensinavam aos visitantes que o racismo era científico, terminando por induzir novos sentimentos de superioridade no branco e ocidental, justificando e desculpando o crescente imperialismo, em que consistia na prática de expansão em diversas áreas por parte de uma nação buscando dominar outras.

São fatos que o racismo científico normalizou na época: usar o corpo negro como se fosse um animal a ser domesticado e até mesmo um objeto de exposição. A teoria foi muito usada para mascarar e justificar o racismo de pes-

soas brancas privilegiadas que se achavam no direito de também escravizar os afrodescendentes e justificavam-se por meio da ciência argumentando que os negros eram inferiores devido ao tamanho do seu crânio:

O médico e naturalista alemão Johann Friedrich Blumembach (1752-1840), lançou uma das primeiras obras importantes acerca do “racismo científico”, sua tese intitulada *De generis humani varietate nativa* (A variedade nativa da raça humana), publicado em 1775. Com base na recente “ciência” da craniologia, ou seja, o estudo do tamanho e volume dos crânios humanos, Blumembach defendia em sua tese que ao se analisar o volume do crânio de distintos seres humanos, que isso seria um fator para defender a ideia da existência de raças humanas (Vilar, 2015, p. 3).

Assim, o cientista deu um ponto de partida para que outros estudiosos abordassem essa perspectiva. Em 1820, o médico Dr. Robert Knox de Edimburgo (1791-1862) era o cientista mais importante da Inglaterra com teorias raciais. Em 1850 publicou o livro “*The races of man: a fragmente*” (As raças humanas: um fragmento). No referido livro, o autor apresenta diversos posicionamentos e, entre eles, questiona a possibilidade de civilização das raças negras. Em sua perspectiva, expressa a visão de que tais grupos não seriam capazes de alcançar os padrões de civilização estabelecidos por sua análise. O que reforçou ainda mais esse tipo de pensamento na sociedade.

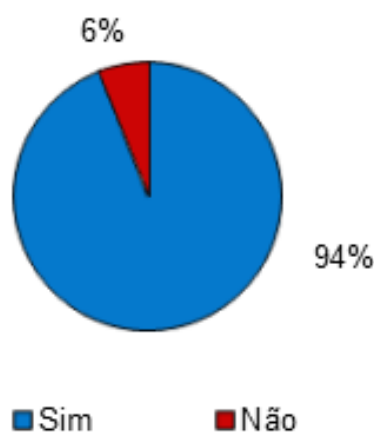
Percebe-se que os alunos reuniram termos em um tipo de campo semântico no qual foram usados para ressignificar a pele preta. Eles pegaram algo natural, como as características do outro, e usaram outras palavras que não têm nenhuma relação com as características humanas, trazendo isso como forma de chacota para diminuir a possível beleza do corpo negro.

Segundo Fante (2005) os apelidos podem ser considerados bullying verbal, que é quando o indivíduo faz uso de termos para insultar, ofender e até mesmo falar mal trazendo constrangimento ao outro.

Nesse sentido, 64% dos entrevistados afirmaram já terem sido vítimas de bullying por meio de apelidos violentos que usam as características físicas para menosprezar. Por outro lado, 66% do mesmo grupo afirmaram que já pratica-

ram essa mesma violência contra outros colegas. Isso mostra que, ao mesmo tempo que são receptores, também, são emissores. Ou seja, do mesmo modo que são vítimas, eles fazem outras vítimas ao utilizar de expressões racistas para se referirem aos seus colegas de classe. Isso implica dizer que vai se normalizando, dia a dia, o uso de termos violentos em suas relações sociais, o que tem a tendência de alimentar a coluna vertebral do racismo estrutural que tanto caracteriza a sociedade brasileira.

Gráfico 1 – Diagnóstico da compreensão dos participantes sobre o ato de apelidar racialmente.



Fonte: Os autores.

Este gráfico apresenta a compreensão dos estudantes em relação a não usar mais apelidos relacionados a características físicas. Aqui vemos que 94% dos participantes entenderam o quão doloroso é apelidar pessoas. Enquanto 6% responderam a alternativa com a resposta “não”.

Ao serem questionados sobre o significado da palavra racismo, 72% dos entrevistados não conseguiram conceituar o termo, e apenas 28% souberam o significado. São mais de 2/3 dos alunos que não souberam descrever de maneira coerente o conceito de racismo. Quando se tem a compreensão de um conceito de algo que socialmente é tão sério, o aluno tem a oportunidade de adotar novas práticas sociais e a consequência disso será sentida positivamente no âmbito social.

De acordo com Ortiz (2007, p. 33) “as crianças brancas logo descobrem o poder de suas palavras e de seus xingamentos, as referências negativas à cor da pele [...] e ao cheiro [...], associam a cor preta à sujeira [...] e as usam principalmente como uma arma em situações de disputa”. Sendo assim, vale ressaltar que se estes adolescentes fossem ensinados desde a pré-escola, o índice de pessoas que praticam o racismo seria menor.

Antes da intervenção pedagógica, apenas 28% dos alunos souberam a definição correta da palavra racismo. No último dia, após toda a explanação do assunto em sala, aplicamos novamente um questionário e pedimos para os alunos darem a definição novamente desse termo. Agora, 93% dos alunos souberam conceituar, ou seja, houve êxito na atividade proposta. A seguir dois exemplares de respostas coletadas:

Conceituação do aluno A

“Racismo é a discriminação e o preconceito baseado na raça ou etnia de uma pessoa e inferiorizar por causa da cor da pele”.

Conceituação do aluno B

“É a crença de que algumas “raças” são superiores as outras resultando em discriminação e preconceito”.

De acordo com as conceituações dos alunos “A” e “B”, fica nítido o entendimento dos participantes sobre a temática em discussão. As duas respostas, por exemplo, conseguem relacionar o vocábulo racismo com a discriminação e preconceito; além disso, os termos “inferiorizar” e “superiores” usados, respectivamente, na construção dessas duas respostas, mostram maior propriedade desses estudantes em relação a uma visão mais técnica do conceito. Dessa maneira, é possível concluir de forma clara que este tema teve um impacto positivo na aprendizagem dos discentes. Destacamos também que o entendimento dos alunos sobre o assunto só afirma que:

O ambiente escolar de ensino junto com as leis e principalmente o professor pode passar para o aluno um novo pensamento, sabendo mais sobre a história da África e o que herdamos desse continente, fazendo com que possamos desenvolver outros pensamentos sobre o povo negro superando nossos próprios preconceitos (Alves, 2012, p. 12).

De acordo com a autora acima, a soma de escola, professor e informações certas formam o conjunto ideal para levar uma mudança de concepção dos estudantes acerca da própria história do negro. Este é um passo determinante para a mudança social, uma vez que as crianças, desde cedo, aprendem pelas ações dos adultos ao seu redor as diferenças sociais ligadas à ideologia racista. Por outro lado, ao chegar na escola, essas mesmas crianças podem e devem ser confrontadas para que reflitam sobre essas questões sociais, inclusive, à luz da própria lei.

Os dados destacam ainda que 69% dos participantes não sabiam o real significado da palavra violência. Isso mostra o quanto é significativo explorar com os alunos o valor semântico de cada palavra, para que eles consigam ligar estas às suas reais definições. Evidenciamos que é no âmbito escolar onde o aluno pode apreender de maneira eficiente o real valor de determinadas palavras. Além disso, destaca-se que temos vários tipos de violência e que ela vai muito além do contato físico brutal. De forma geral, a sociedade só reconhece essa violência que leva a vítima ao hospital, mas faz-se necessário conhecer as demais formas pois possuem consequências igualmente graves. Quanto aos estudantes, um total de 100% não soube explicar a respeito, seguindo, portanto, o próprio padrão social.

De acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS), no Relatório Mundial sobre Violência e Saúde, divulgado em 2002, a violência é definida como:

[...] o uso intencional da força física ou do poder, real ou ameaça, contra si próprio, contra outra pessoa, ou contra um grupo ou uma comunidade, que resulte ou tenha grande possibilidade de resultar em lesão, morte, dano psicológico, deficiência de desenvolvimento ou privação (Krug *et al.*, 2002, np).

Veja que a ideia atual de violência já inclui formas mais abstratas quando ressalta o exercício de poder e isso precisa ser levado ao conhecimento do indivíduo, especialmente dos estudantes.

Voltando aos dados, no primeiro dia de aplicação apenas 31% dos alunos souberam conceituar de forma assertiva o termo violência. Já no último dia, após toda a aplicação da intervenção pedagógica, 88% dos entrevistados conseguiram conceituar o termo corretamente. Isso evidencia que, ao ser abordado no ambiente escolar, o tema propiciará aos alunos uma compreensão significativa, contribuindo para que a sociedade compreenda o impacto do uso desse termo, tanto para o agressor quanto para a vítima dessa violência.

O não discernimento acerca do que é violência é um agravante que precisa ser encarado de frente pelos professores, familiares e escola, para que se formem alunos-cidadãos que consigam diferenciar estes termos que podem ser prejudiciais tanto para eles, alunos, como para aqueles que eles venham a atingir quando estiverem usando da violência de maneira consciente ou inconsciente. Observe abaixo as respostas dos alunos “C” e “D” sobre o tema:

Resposta do aluno C

“Em violência verbal e física, ambas machucam profundamente uma pessoa”.

Resposta do aluno D

“Como um tipo de agressão seja ela física ou psicológica”.

Seguindo o que foi apontado acima, os participantes já conseguiram relacionar a palavra violência saindo da visão leiga que se restringe apenas às questões físicas e incorporando em sua visão o aspecto psicológico. Não é possível atuar socialmente sobre um problema que não se reconhece como problema, por isso muitos casos de agressão verbal ainda são desprezados pela sociedade e suas vítimas têm seu sofrimento reduzido e, muitas vezes, até mesmo ignorado.

Outro ponto questionado foi o conhecimento deles especificamente sobre violência simbólica. Entre as respostas, 80% dos alunos destacaram nunca terem ouvido falar sobre os termos destacados, enquanto 20% apontaram já ter ouvido falar da temática, porém não sabia, a princípio, explicar a respeito. Veja abaixo as respostas dos alunos “E” e “F” após aplicação da intervenção pedagógica:

Resposta do aluno E
“São formas de simbolizar ofensa”.

Resposta do aluno F
“É usar as redes sociais para xingamentos”.

De acordo com Encrevé e Langrave (2005, p. 303), a violência simbólica “define-se, numa primeira abordagem, como uma violência dissimulada. Essa dissimulação lhe confere poderes particulares e uma eficácia específica, porém, no fundo ela continua sendo irredutivelmente violência”. Isso nos permite dizer que a falta de distinção acerca desta temática pode lhes dar poderes para fazerem uso desta violência de forma inconsciente. Neste caso, tanto os agressores podem sofrer com as consequências disso como também as vítimas.

Ao serem questionados sobre já terem ouvido alguém ser chamado de macaco, 69% dos alunos responderam que já ouviram a reprodução deste le-xema dentro do ambiente educacional. Este índice pode ser considerado alto e vale destacar a gravidade do uso desse termo quando utilizado para agredir uma pessoa negra. O termo é o principal, dentre aqueles usados para a prática do racismo, no contexto brasileiro. A sua gravidade está no sentido negativo que a palavra resgata, pois, o vocábulo macaco “[...] detalha o uso ofensivo da comparação de descendentes de africanos com o animal [...]” (Silva; Pereira, 2015, p. 141). Esses autores também comentam que o sistema educacional é falho, pois estes não educam os estudantes o suficiente sobre as ciências ou história

do ser humano. Pois se isso fosse feito, o uso da palavra macaco como ofensa desaparecia, já que racionalmente e cientificamente, não há bases coerentes para tal associação que, em suma, trata de mais uma metáfora grotesca usada para violentar o negro.

Considerações Finais

Admite-se que racismo não é um produto moderno. O preconceito, a escravidão e a discriminação acompanham a história da humanidade constituindo-se como um tipo de violência. Consequentemente, o racismo configura-se como a violência simbólica que se dá especialmente por meio da língua e se apresenta como um desafio da contemporaneidade.

Este trabalho retratou como o racismo está embutido no cotidiano escolar dos alunos do 1º ano do ensino médio da Escola Professor João Pedro Freitas da Silva de Barra do Corda (MA) e oportunizou mudanças de hábitos e comportamentos dos alunos facilitando a substituição de expressões que pudessem propagar preconceito.

As análises indicam que, sim, os estudantes fazem uso de termos discriminatórios e que ao mesmo tempo em que são vítimas deles, são também sujeitos provocadores, racistas. Comprovou-se, ainda, a desinformação do que significava racismo e violência simbólica e que, por meio da pesquisa, observou-se um interesse por parte dos alunos em relação a esta temática, bem como para a importância de não ser agente propagador de lexemas raciais com carga depreciativa ao outro, sobretudo à pessoa preta, que já traz consigo um passado de ressignificação reversa devido seus fenótipos.

Portanto, conclui-se que as metodologias aplicadas com o intuito de promover uma análise crítica sobre os vocábulos utilizados diariamente incentivaram os alunos a pesquisarem mais e, consequentemente, a se conscientizarem mais sobre a temática abordada. Dessarte, acredita-se que esta pesquisa possa colaborar para que, futuramente, a comunidade de Barra do Corda -MA seja

composta por cidadãos mais conscientes, uma vez que tenham acesso aos resultados aqui compilados.

Vale ressaltar que este estudo não apenas evidencia a gravidade do racismo expresso por meio da escolha dos vocábulos, mas também destaca a necessidade de trabalhar mais esse assunto no ambiente escolar, mais precisamente no componente de língua portuguesa. Com esse intuito, é válido abordar que na experiência desta pesquisa aplicou-se questões de reescrita e substituição de léxicos depreciativos por vocábulos ou expressões que melhor se adequassem à situação, sem discriminar o outro. Aspira-se que esta pesquisa possa ser útil como base para próximas implementações de novas práticas pedagógicas abordando o racismo na educação básica, o que trará benefícios enriquecedores para a comunidade em geral.

Referências

ABRAMOWICZ, A. **Trabalhando a diferença na Educação Infantil**. São Paulo: Moderna, 2006.

ALVES, C. C. de S. **Racismo na escola e o combate com ações pedagógicas**. Guarabira: UEPB, 2012.

BOURDIEU, P. **Meditations pascaliennes**. Paris: Seuil, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade**. Brasília: MEC, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro101.pdf>. Acesso em 07 set. 2023.

_____. Tribunal Superior Eleitoral. **Expressões racistas: como evitá-las**. Brasília: Tribunal Superior Eleitoral, 2022. 55 p.

ENCREVÉ, P.; LANGRAVE, R. M. **Trabalhar com Bourdieu**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

FANTE, C. Fenômeno **Bullying**: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. 2ª ed. Editora Verus, Campinas-SP, 2005.

GOMES, N. L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: Uma breve discussão. In: **Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei federal nº 10.639/03**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

GOMES, R. L. R. ESCOLA, CIDADANIA E FORMAÇÃO CIDADÃ. **Do-CEntes**, v. 07, n. 19, p. 57-64, 2022. Disponível em: <https://revistadocentes.se-duc.ce.gov.br/revistadocentes/article/view/604/210>. Acesso em: 23 nov. 2023.

INSTITUTO DE REFERÊNCIA NEGRA PEREGUM; SISTEMA DE EDUCAÇÃO POR UMA TRANSFORMAÇÃO ANTIRRACISTA. **Percepções sobre o racismo no Brasil**. São Paulo, 2023.

KNOX, R. **The races of men: a philosophical enquiry into the influence of race over the destinies of nations**. 17. ed. Londres: J. Cassell, 1862. Disponível em: <https://archive.org/details/racesofmen0000robe/page/n5/mode/2up>. Acesso em: 23 nov. 2023.

KRUG, E. G. *et al.* eds. **Relatório mundial sobre violência e saúde**. Genebra: Organização Mundial da Saúde, 2002.

LUCCHESI, D. **Língua e sociedade partidas: a polarização sociolinguística do Brasil**. São Paulo: Contexto, 2015.

MUNANGA, K. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: Identidade Nacional versus Identidade Negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

NASCIMENTO, G. **Racismo Linguístico: Os subterrâneos da linguagem e do racismo**. Belo Horizonte: Letramento, 2019. 124 p.

_____, G. Racismo linguístico é sobre palavras? Um prefácio. **Língu@Nostr@**, [S. l.], v. 9, n. 1, p. 3 - 15, 2021. DOI: 10.29327/232521.8.1-2. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/lnostra/article/view/13102>. Acesso em 8 set. 2023.

ORTIZ, C. Só não enxerga quem não quer: racismo e preconceito na Educação Infantil. **Revista Educarede**, 13 nov. 2007. Disponível em: http://www.educared.org/educa/index.cfm?pg=revista_educarede.especiais&id_especial=284. Acesso em 07 de set. 2023.

PASSOS, F. J. A urgência de um processo de desconstrução do racismo institucional rumo a verdadeira democracia racial. **Educafro**, São Paulo, p.1-10, 2012.

SILVA, R. S; PEREIRA, E. N. A Discriminação Racial Partir da Associação da Pessoa Humana Ao Macaco. **Revista de Gênero, Sexualidade e Direito**. 1. 125. 2015.

SOUZA, J. **Como o racismo criou o Brasil**. São Paulo: Estação Brasil, 2021. 304 p.

VILAR, L. **O racismo científico: da teoria a prática**. Seguindo os Passos da História. Publicado em 2015. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/1154/o/VILAR__Leandro._O_racismo_cient%C3%ADfico_da_teor%C3%ADa_a_pr%C3%A1tica%281%29.pdf?1599239837. Acesso em 29 de nov. 2023.

CAPÍTULO 4

PRODUÇÃO MULTISSEMIÓTICA POR MEIO DO GÊNERO TIRINHA: UMA EXPERIÊNCIA NO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE PÚBLICA DE SÃO LUÍS – MA

Letícia Gantzias Abreu

Doi: 10.48209/978-65-5417-418-4

Introdução

Os textos multissemióticos, ou multimodais, são textos compostos de várias linguagens (semioses ou modos), combinando elementos verbais e não verbais, como imagens, símbolos, ícones, ilustrações, hiperlinks etc. (Rojo e Cordeiro, 2015). Partindo disso, defende-se ser essencial a prática desses textos em sala de aula, abordando os mais variados assuntos e possibilitando um ensino multidimensional.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018)¹ relata que o ensino de língua portuguesa deve contemplar do 6º ao 9º ano (anos finais do ensino fundamental) os mais variados gêneros textuais para além dos já trabalhados nos anos iniciais do ensino fundamental. Um desses gêneros é a tirinha, que contribui para uma formação continuada dos estudantes de uma forma ativa através da pedagogia dos multiletramentos (Rojo e Cordeiro, 2015).

¹ Documento normativo para as redes de ensino e suas instituições públicas e privadas, referência obrigatória para elaboração dos currículos escolares e propostas pedagógicas para educação básica, seja a educação infantil, ensino fundamental e ensino médio no Brasil.

Nesse contexto, o presente trabalho é de cunho qualitativo, contando apenas com a interpretação da pesquisadora, ao analisar a experiência do ponto de vista social, didático e multimodal, e também é um relato de experiência, uma vez que descreve e analisa uma experiência em sala de aula com produção multimodal por meio do gênero tirinha, baseada em autores como Bakhtin (2000), Rojo e Cordeiro (2015), Bonfim e Kersul (2015) e Marcuschi (2008), além da BNCC (2018).

A experiência descrita e analisada aconteceu em uma aula de língua portuguesa para alunos do 8º ano do ensino fundamental de uma escola da rede pública de São Luís - MA e apresenta resultados eficazes, que reforçam o ponto de vista do arcabouço teórico, podendo auxiliar professores de língua portuguesa a trabalharem com produção multissemiótica em sala de aula. Em primeiro momento, o artigo disserta sobre aspectos teóricos norteadores, tais como o gênero textual, ensino e produção multimodal. Na sequência, há a descrição, análise e resultados da experiência na sala de aula, a partir de produções reais dos estudantes do 8º ano. Por fim, nas considerações finais, há as reflexões acerca dos resultados e as perspectivas futuras.

O Gênero Textual Tirinha: Produção Multimodal e Ensino

Bakhtin (2000, p. 279) coloca que os gêneros textuais são entendidos como “tipos relativamente estáveis de enunciados” que contribuem para a interação dos sujeitos em um dado processo de comunicação. Visto isso, Marcuschi *apud* Dionísio (2005, p.41) afirma que o gênero textual é fundamental no ambiente escolar:

É ele que é utilizado como meio de articulação entre práticas sociais e os objetos escolares, mais particularmente, no domínio do ensino da produção de textos orais e escritos. No afã de favorecer a aprendizagem da escrita de textos, a escola restringe seus ensinamentos aos aspectos estruturais ou formais dos textos. É justamente essa desconsideração de aspectos comunicativos e interacionais que contribui para que os alunos e professores se preocupem mais com a forma do texto do que com sua função e, conseqüentemente, o texto seja visto como formulário preenchido (para leitura) ou a preencher (para escrita).

Nesse contexto, temos o gênero textual tirinha, que se estrutura de forma independente ou pode ser retirado de uma história em quadrinhos, sendo considerada um “subtipo” deste último (Marcuschi *apud* Dionísio, 2005). Porém, se caracteriza por ser mais curtas, podendo ser sequenciais ou fechadas (de tom humorístico ou satírico, geralmente criticando um aspecto social). O fato é que a tirinha é considerada um gênero textual com características próprias e que contribui para o processo comunicativo social, tal qual os demais gêneros.

Segundo a BNCC (2018), o ensino de língua portuguesa deve contemplar do 6º ao 9º ano (anos finais do ensino fundamental) os mais variados gêneros textuais e, a cada ano, o recomendável é que os professores trabalhem gêneros que lidem com informação, opinião e apreciação, gêneros mais típicos dos letramentos da letra e do impresso e gêneros multissemióticos e hipermidiáticos, próprios da cultura digital e das culturas juvenis. Desse modo, a tirinha entra também nessa proposta, já que é um gênero multissemiótico e da cultura juvenil, sendo bastante popular na contemporaneidade.

A BNCC (2018) coloca ainda que, entre as 10 estabelecidas, é uma competência específica de língua portuguesa para o ensino fundamental:

Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulem em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo (BNCC, 2018, p. 87)

Para as habilidades que precisam ser desenvolvidas:

(EF69LP03) Identificar, em notícias, o fato central, suas principais circunstâncias e eventuais decorrências; em reportagens e fotorreportagens o fato ou a temática retratada e a perspectiva de abordagem, em entrevistas os principais temas/subtemas abordados, explicações dadas ou teses defendidas em relação a esses subtemas; em **tirinhas**, memes, charge, a crítica, ironia ou humor presente.

(EF69LP05) Inferir e justificar, em textos multissemióticos – **tirinhas**, charges, memes, gifs etc. –, o efeito de humor, ironia e/ou crítica pelo uso ambíguo de palavras, expressões ou imagens ambíguas, de clichês, de recursos iconográficos, de pontuação etc.

No eixo da produção de texto, a BNCC (2018) expressa que o aluno precisa “compreender as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico, com diferentes finalidades e projetos enunciativos” (BNCC, 2018, p. 76). Desse modo, a tirinha é um gênero que pode auxiliar bastante na construção da textualidade, uma vez que possibilita ao aluno utilizar recursos linguísticos e multissemióticos de forma articulada. Assim, o aluno analisa o contexto de produção do texto, a construção composicional e o estilo do gênero e os efeitos de sentido pretendidos.

O Eixo da Análise Linguística/Semiótica envolve os procedimentos e estratégias (meta)cognitivas de análise e avaliação consciente, durante os processos de leitura e de produção de textos (orais, escritos e multissemióticos), das materialidades dos textos, responsáveis por seus efeitos de sentido, seja no que se refere às formas de composição dos textos, determinadas pelos gêneros (orais, escritos e multissemióticos) e pela situação de produção, seja no que se refere aos estilos adotados nos textos, com forte impacto nos efeitos de sentido (BNCC, 2018, p. 80).

Assim, os textos multissemióticos (como a tirinha) oportunizam situações de reflexão sobre a língua e as linguagens de uma forma geral, considerando aspectos orais, escritos, gestuais, imagéticos etc. Rojo e Cordeiro (2015), defendem que a utilização de textos multissemióticos pode ser um importante recurso para o desenvolvimento da criatividade e da imaginação dos estudantes. As pesquisas de Bonfim e Kersul (2015) indicam que o uso do texto multissemiótico pode levar a uma maior motivação e engajamento dos estudantes no processo de aprendizagem, além de promover a compreensão de conceitos e habilidades relacionadas à leitura e escrita. Além disso, o uso do texto multissemiótico também pode ser positivo para estudantes com dificuldades de aprendizagem, pois permite a apresentação de informações de diferentes formas, tornando a compreensão mais fácil. Dessa maneira, compreendemos que o contato com o gênero textual tirinha pode permitir aos alunos uma reflexão crítica sobre diversos assuntos, ampliando as possibilidades de construção de sentido do texto e produção de conhecimentos, além de uma maior dinamização das aulas de língua portuguesa.

A Experiência em Sala de Aula

A experiência em questão aconteceu em uma turma do 8^a ano do turno vespertino da escola U.I. Severiano de Souza Lima no bairro do Fumacê na cidade de São Luís - MA. Buscamos observar como a teoria funciona na prática, considerando que a escola está localizada em uma comunidade considerada carente, vivendo uma realidade precária, sem recursos tecnológicos, falta de professores, estrutura física débil, entre outros problemas que afligem o sistema público educacional. Vale ressaltar que os alunos não possuem um conhecimento amplo da língua e apresentam bastante dificuldades em gramática, com raras exceções.

Enquanto professor(a) titular de língua portuguesa, foi possível aplicar livremente essa didática com base no conteúdo programado da disciplina. A turma é composta por 30 alunos e o conteúdo trabalhado era o gênero textual tirinha. Inicialmente, foi realizada uma exposição sobre o gênero tirinha, seu conceito e suas características, questionando aos alunos se eles já conheciam ou não. Depois, foi revisado os tipos de linguagem (verbal, não-verbal e mista) e foi pedido aos alunos que elaborassem uma tirinha com o tema Meio Ambiente (temática trabalhada na escola como um todo, com bastante evidência na disciplina de ciências). Assim, os alunos começaram a produzir as tirinhas em sala, depois como uma atividade para casa, e, na aula seguinte, apresentaram as produções. Desse modo, os objetivos da dinâmica foram:

- Compreender as tirinhas, enquanto gênero textual;
- Relacionar os conhecimentos estudados em outras disciplinas, principalmente na disciplina de Ciências (sobre o Meio Ambiente) com o gênero textual;
- Exercitar a produção multimodal e a criatividade;

Considerando a realidade da escola e dos alunos, a dinâmica aconteceu sem expectativas. No entanto, mesmo diante de uma notória dificuldade com

conteúdos gramaticais, com a produção multimodal foi percebida uma certa facilidade de construção e de entendimento. Seguem abaixo, algumas produções² que merecem destaque:

Tirinha



Fonte: acervo pessoal

Na tirinha 1, temos linguagem (ou semiose) verbal na modalidade ou modo escrito (as falas do personagem) e imagens estáticas (desenhos ou colagem). O aluno apresentou colagens/montagens (o globo terrestre e o personagem), ou seja, o aluno encontrou em outro texto e pensou ser adequado compor a tirinha com tais ilustrações.

Continuamos na observação da tirinha 2:

²A identidade de cada aluno/autor foi preservada, ainda que tenham permitido livremente a publicação das produções.

Tirinha



Fonte: acervo pessoal

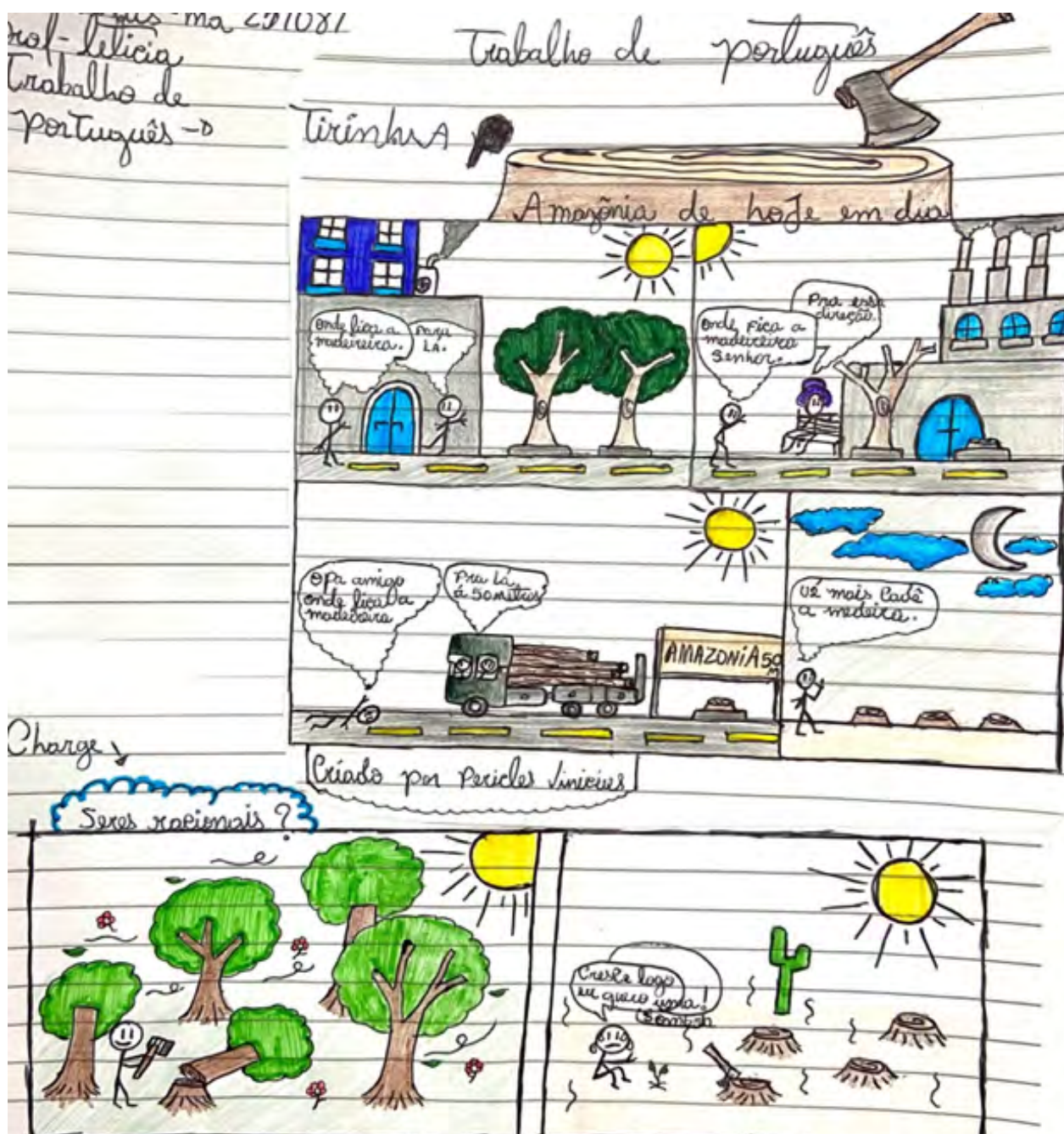
Nesta tirinha, o aluno relatou dificuldade com a prática do desenho, por isso utilizou colagens, mostrando que entendeu a proposta e as características do gênero tirinha. A tirinha retrata a destinação adequada do lixo que produzimos. Previamente, com a professora de ciências, a turma teve aula sobre a classificação do lixo em seco ou úmido. Os alunos aprenderam que o lixo seco é composto por materiais potencialmente recicláveis. Já o lixo úmido corresponde à parte orgânica dos resíduos que pode ser usada para compostagem, como sobras de alimentos, cascas de frutas e restos de poda. A tirinha juntou conhecimentos da aula de português com a aula de ciências. Seguimos com as tirinhas 3 e 4.

Tirinha 3



Fonte: acervo pessoal

Tirinha 4



Fonte: acervo pessoal

Sabendo que a charge é outro gênero textual que consiste em uma ilustração que visa criticar ou satirizar uma pessoa, um evento ou uma situação, apresentando texto curto que reforça a mensagem, os alunos também tiveram acesso (na mesma aula) às diferenças entre tirinha e charge e alguns optaram por também elaborar charges. A tirinha 3 é inspirada em uma charge encontrada em uma revista e a tirinha 4 mostra primeiro uma charge e depois uma tirinha.

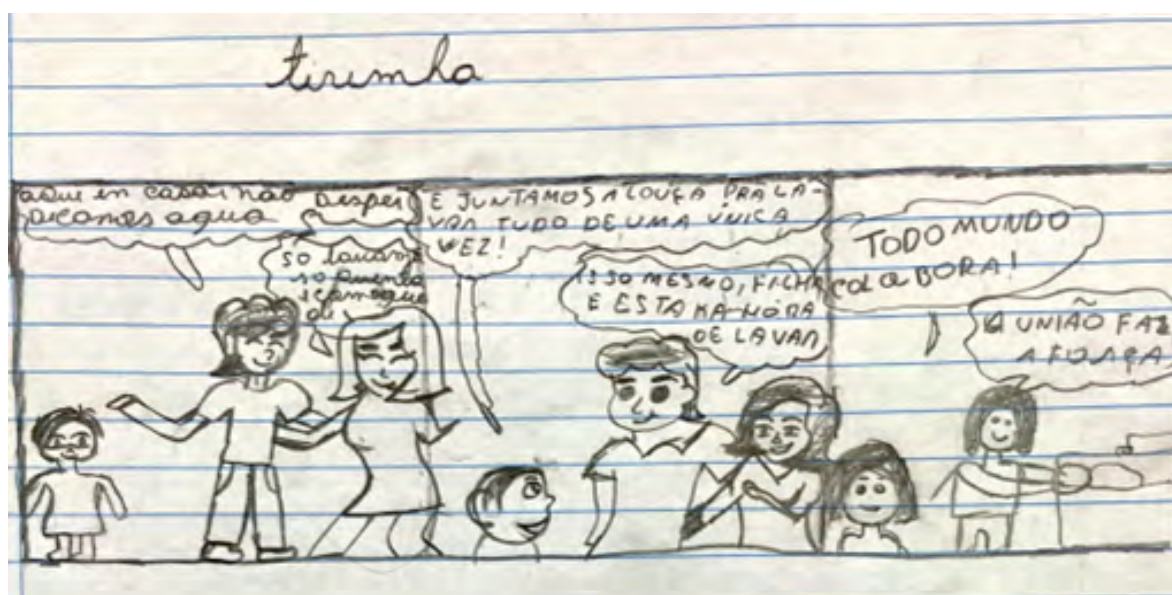
Isso deixa visível como os alunos entenderam com facilidade as diferenças entre o gênero textual tirinha e o gênero textual charge. Ambas as charges fazem uma crítica e provocam reflexões sobre o assunto lixo e desmatamento, respectivamente. Seguimos com as tirinhas cinco e seis:

Tirinha 5



Fonte: acervo pessoal

Tirinha 6



Fonte: acervo pessoal

Não diferente das demais, as tirinhas acima também apresentaram corretamente o gênero textual e o tema. A última, ainda que mais simples esteticamente, sem ter colagens ou desenhos elaborados, nota-se que o aluno compreendeu a temática e as características do gênero.

Analisando todas as produções, é perceptível que os alunos souberam criar personagens, falas, contextos, pensamentos, brincar com cores, locais, objetos, postura corporal, expressões faciais e outros elementos que auxiliam na construção do sentido. Aliar a linguagem verbal escrita representada, geralmente, através dos balões, a linguagem não-verbal, por meio dos desenhos ou colagens, foi um trabalho feito com maestria e auxiliou os alunos a construírem a significação dos textos.

Considerações Finais

O artigo apresenta um relato de experiência em uma turma do ensino básico da rede pública de São Luís - MA, uma vez que descreve e analisa uma dinâmica em sala de aula com produção multimodal por meio do gênero tirinha com alunos do 8^a ano. Tendo como arcabouço teórico Bakhtin (2000), Rojo e Cordeiro (2015), Bonfim e Kersul (2015) e Marcuschi (2008), além da BNCC (2018), a dinâmica foi realizada de maneira simples e eficaz, sem grandes dificuldades de implementação, mostrando diversas possibilidades de exploração das semioses presentes na estrutura da tirinha.

As análises mostram que atividades simples envolvendo um gênero textual multissemiótico como a tirinha, por exemplo, são uma ótima possibilidade para desenvolver e aprimorar a produção de textos críticos, analíticos e criativos, habilidade que no ensino médio deve ser ainda mais trabalhada, conforme a BNCC (2018). Os estudantes, com notórias dificuldades em outros conteúdos de língua portuguesa trabalhados no mesmo semestre, como pronome relativo, oração sem sujeito e vozes verbais (conteúdos gramaticais), desenvolveram tirinhas criativas e críticas, o que mostra uma facilidade

de entendimento de um gênero textual e produção textual em detrimento de conteúdos gramaticais. Isso nos revela a importância de trabalhar os mais variados gêneros textuais abordando, inclusive, a gramática a partir desses textos (o que aconteceu após a dinâmica relatada).

Ao professor, cabe o desafio de aproveitar todos os elementos constitutivos dos gêneros textuais e criar dinâmicas parecidas, envolvendo o aluno ativamente, a partir da estruturação do gênero e promovendo debates importantes. Assim, é fundamental que o professor queira fugir das aulas tradicionais, utilizando um gênero textual popular e conhecendo as dificuldades e habilidades dos seus alunos, buscando oferecer um maior dinamismo nas aulas de língua portuguesa.

Referências

BAKHTIN, Mikail. **Estética da Criação Verbal**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

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

BONFIM, Laila Maria Nunes; KERSUL, Ivone Panhoca. **O uso do texto multissemiótico para a promoção do letramento científico**. In: V Encontro De Língua Portuguesa, Literatura e Artes, 2015, Presidente Prudente. Anais... Presidente Prudente: UNESP, 2015. p. 1-15.

DIONÍSIO, Angela Paiva (org.). **Gêneros textuais e ensino**. 4.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MARCUSCHI, Luís Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

ROJO, Roxane; CORDEIRO, Gláucia. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

CAPÍTULO 5

“A TOPONÍMIA EM SALA DE AULA: UMA PROPOSTA DE ATIVIDADE PARA OS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Vandenberg Pereira Araújo

Doi: 10.48209/978-65-5417-418-5

Introdução

O ato de dar nomes aos lugares é algo fortemente arraigado na evolução humana. A ocupação de espaços pelo ser humano ao longo da história está intrinsecamente ligada à nomeação desses espaços. Essa ação transcende o simples ato de identificação, constituindo-se em uma marca, um elemento que ratifica a posse de um local, um signo do uso desse espaço.

Assim, tentar compreender as motivações que condicionaram e influenciaram a nomeação dos espaços ocupados é uma forma de conhecer a constituição histórica, cultural e ideológica desses locais. O nome revela a cosmo percepção dos povos em relação ao ambiente em que estão situados, funcionando como um verdadeiro baú da história desses povos

Dentre os ramos dos estudos linguísticos, temos uma área dedicada a investigar a origem dos nomes próprios, chamada Onomástica, que se subdivide no estudo dos nomes das pessoas (antroponímia) e no estudo dos nomes dos lugares (toponímia). Essa área do saber linguístico é caracterizada pela interdisciplinaridade, uma vez que dialoga com outras áreas do conhecimento, como

a geografia, a história e os estudos culturais. Neste trabalho, nos dedicaremos ao estudo dos topônimos da região onde atuamos como professor da educação básica.

Como professor de Língua Portuguesa, sentimo-nos particularmente atraídos pelos estudos toponímicos devido ao interesse em desvendar os segredos que os nomes dos lugares escondem e as histórias que preservam. Diante desse interesse, propusemos um estudo dos nomes dos lugares no entorno da escola onde trabalhamos como professor da etapa final do ensino fundamental.

Acreditamos que os estudos toponímicos podem estimular o interesse e a participação dos alunos, uma vez que terão como ponto de partida a realidade local que os rodeia, despertando a curiosidade em conhecer sua história e cultura, marcadas nos nomes dos lugares. Além disso, o trabalho não se restringirá somente às dimensões linguísticas, mas buscará estabelecer conexões com a história e a geografia, realçando o caráter interdisciplinar dos estudos toponímicos.

A proposição deste trabalho tem por objetivo geral compreender a motivação toponímica dos nomes dos povoados atendidos pela escola. Como objetivos específicos, pretendemos: mostrar a importância dos estudos toponímicos para a compreensão da realidade; desenvolver a cientificidade e o interesse pela pesquisa nos alunos; analisar a relação entre língua, ideologia e cultura no ato de denominação; proporcionar uma prática significativa de ensino de Língua Portuguesa.

Por fim, esta proposta ampara-se nos pressupostos teóricos de DICK (1990), ISQUERDO (2019), CURVELO (2014), dentre outros estudiosos que se dedicaram aos estudos toponímicos

Como resultado, pretendemos construir um pequeno atlas toponímico da região e esperamos que este trabalho possa contribuir com os professores de Língua Portuguesa que tiverem interesse em trazer propostas de ensino diferentes ao cotidiano da sala de aula.

Fundamentação Teórica

O ato de nomear acompanha a história humana desde as primeiras civilizações; este ato é influenciado por fatores de diversas ordens, tais como o meio ambiente, cultura, ideologia. Nesse sentido, o ato de nomear não se dá ao acaso sendo influenciado por motivações que indicam a cosmo percepção do denominador.

Os nomes dos lugares são ricos de historicidade e são representantes da cultura e da ideologia das populações que nele habitaram ou habitam. Dessa forma, é importante ter em mente que essa denominação não ocorre de maneira arbitrária, mas resulta de um processo motivado de nomeação, corroborando a assertiva de Dick (1990, p. 19):

“A história dos nomes de lugares, em qualquer espaço físico considerado apresenta-se como um repositório dos mais ricos e sugestivos face à complexidade dos fatores envolventes.”

Isto posto, temos consolidado o entendimento dos nomes de lugares como um fator de registro da história, constituindo-se de um reflexo da cosmo percepção dos que por lá passaram tornando-se, assim, um rico espaço de conhecimento e memória.

Como mencionado, o ato de nomear um lugar é uma representação da posse do espaço pelo homem, conforme aponta Isquerdo (2019, p. 11)

Assim, pode entender o ato de nomeação de um lugar como uma forma de apropriação do espaço, uma vez que, ao conferir um nome a um acidente físico (rio, córrego, monte...) ou a um aglomerado humano (povoado, cidade, rua, bairro) o denominador imprime uma marca identificadora sobre o referente nomeado.

A autora, ao tratar da importância dos estudos toponímicos, destaca a importância do ato de nomear como uma marca de apropriação do espaço pelo denominador, ratificando que esse o ato não é algo que se perde no vazio linguístico, mas ao contrário possui um elemento motivador. O ato de nomear, pois, revela aspectos que transcendem a dimensão linguística.

Considerando que somos intrinsecamente mediatizados por fatores culturais, ambientais, religiosos, dentre outros; não é possível dissociar o ato de nomear desses fatores que condicionam a própria existência do homem na terra. Nessa perspectiva, corroboramos a assertiva de Isquierdo (2019, p.12) ao afirmar:

Além disso, o léxico pode revelar o ambiente físico e social no qual os falantes de uma língua estão inseridos, o que também se aplica à toponímia e justifica considerar que os estudos dos topônimos de uma área geográfica representa naturalmente um resgate de características ambientais perpetradas nos lugares.

Diante do exposto, compreendemos que ao estudar a origem dos nomes dos lugares teremos condições de compreender aspectos não só da realidade física e material como também aspectos outros que a elas estão latentes. No que concerne aos aspectos ambientais, o estudo dos topônimos revela a relação do denominador com o ambiente e as influências que este exerce sobre os indivíduos.

À vista do que discorremos até aqui, compreendemos que diversos elementos influenciam o ser humano durante o processo de nomeação, revelando que o ato de nomear carrega em si um universo experiencial do ser humano com o meio e a cultura que o envolve. O ato de nomear os espaços, portanto, reverbera essas influências.

Os estudos dos topônimos permitem mapear uma determinada região e perceber recortes da cultura da história do grupo que ali habita, uma vez que os nomes de lugares atuam como ícones do universo sociocultural da comunidade. (UTINÓI e ISQUERDO, 2021, p. 327)

Nessa perspectiva que ratificamos nossa compreensão acerca da importância dos estudos toponímicos para conhecer a história de uma determinada região e os elementos que contribuíram para a sua formação. Portanto, compreender as motivações que forjaram a nomeação dos espaços é uma ação de grande valia para o ensino, pois permite aos alunos se debruçarem sobre as ori-

gens dos seus lugares, reforçando laços de identidade e pertencimento. Temos o mesmo entendimento de Curvelo (2014, p.42) que ao destacar a importância dos estudos toponímicos realça que estes estudos ajudam a resgatar a história, de um passado muitas vezes já esquecido, quanto o presente que se materializa nos topônimos.

O estudo dos topônimos, portanto, é um importante fator para ajudar a compreender a história e, assim, pode assumir um papel de grande relevância na formação holística dos alunos. Concordamos com a premissa apresentada por Dal Corno e Santos (2010, p. 259) ao afirmarem que a toponímia “é uma forma de estabelecer, através do estudo desse recorte do léxico, as relações entre os lugares e os indivíduos que por ali passaram.”

A necessidade e a importância de conhecer a relação dos indivíduos com o lugar que vivem e, assim, entender mais sobre sua história e sua relação com o meio, reforçam a relevância dos estudos toponímicos para a formação dos indivíduos.

Nesse sentido, acreditamos ser de grande valia proporcionar aos alunos da educação básica, nesse caso, alunos do nono ano do ensino fundamental, a oportunidade de compreender mais sobre sua história, reafirmando laços identitários e propondo uma prática de ensino que vá além de abordagens tradicionais.

Metodologia da Pesquisa e Delimitação do Corpus

A prática de sala de aula deve estar indissoluvelmente imbricada à pesquisa. Para efetividade do trabalho docente, a prática de pesquisa deve ser um elemento constante na prática de sala de aula.

O professor lida cotidianamente com inúmeras situações em que suas habilidades são postas à prova e, em decorrência dessas situações, torna-se um profissional sobrecarregado pelas demandas diárias, sem que tenha oportuni-

de de refletir de modo adequado sobre a sua prática. |Esses fatores refletem na qualidade do ensino ofertado às crianças.

Refletir sobre a sua prática e tornar a pesquisa elemento norteador ajudará a mudar essa realidade uma vez que o olhar acurado sobre seu trabalho contribui para o aprimoramento da prática docente.

O professor pesquisador não se vê apenas como um usuário de conhecimento produzido por outros pesquisadores, mas se propõe também a produzir conhecimentos sobre seus problemas profissionais, de forma a melhorar sua prática. (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 46)

Criar métodos e técnicas que favoreçam ao professor à produção de conhecimento a partir de sua prática, facilitando o diálogo entre as pesquisas acadêmicas e o cotidiano escolar, é uma ação com potencial para melhorar significativamente os índices educacionais do país.

Dessa forma, para o desenvolvimento desta pesquisa e considerando a importância do percurso metodológico para plena consecução dos objetivos propostos, bem como o rigor científico necessário à pesquisa acadêmica.

Utilizamos como método de pesquisa o percurso indutivo, pois, conforme afirmam Marconi e Lakatos (2017, p.61) “Indução é um processo mental por intermédio do qual, partindo de dados particulares, suficientemente constatados, infere-se uma verdade geral ou universal.”

Acreditamos que este método é o mais adequado para o desenvolvimento desta proposta considerando que o ponto de partida será a identificação do nome do território para pesquisar as motivações que o condicionam.

Para fins de delimitação do corpus deste trabalho e, a partir do levantamento bibliográfico, será feita a investigação e identificação dos povoados que ficam no entorno da escola.

A cidade de Pinheiro, localizada no Baixada Ocidental Maranhense, é conhecida por seus campos alagados que circundam a cidade e interferem, du-

rante os ciclos de cheia e seca, na vida de milhares de pessoas que são influenciadas por essas condições.

O Colégio Domingos Perdigão, instituição de ensino onde trabalhamos e que escolhemos para a realização desta pesquisa, fica localizada em uma região de transição, pois, o bairro de Pacas, onde a escola está situada, era um povoado que, em virtude do crescimento urbano registrado no município passou a ser denominado bairro e atende uma série de povoados menores que ficam no seu entorno, tornando o bairro uma espécie de polo da região.

A região não dispõe de rede bancária; há duas praças, uma ao lado da outra, que são o principal ponto de lazer do bairro e um posto de saúde que atende a toda região. Atualmente a escola atende alunos provenientes de 21 povoados que estão localizados no entorno do bairro e que se deslocam com muitas dificuldades para ter acesso à educação em estradas de chão batido e que, em decorrência dos ciclos de cheia em períodos chuvosos, são frequentemente cortadas pelas águas. O mapa a seguir apresenta o núcleo do povoado e algumas povoações que ficam no entorno.

Figura 1- Mapa dos Povoados no Entorno de Pinheiro - MA



Fonte:IBGE

Observamos que alguns povoados atendidos pela escola não constam no banco de dados do IBGE, conforme exposto na imagem acima, desta forma a proposta deste trabalho assume ainda mais importância, tendo em vista o resgate desses lugares.

Para a coleta de dados, serão realizadas entrevistas com moradores com mais de 50 anos e que residem há mais de 10 anos na localidade as quais servirão de base para constituição do corpus do trabalho.

Seguindo os princípios apresentados por Dick (1990) para organização dos dados toponímicos serão elaboradas fichas toponímicas para os registros dos territórios pesquisados. Com base também em CURVELO (2014) constarão nas fichas o topônimo, a localização, taxonomia, notas linguísticas dentre outros, conforme ficha a seguir:

Questionário Toponímico

FICHA DO MORADOR	
Nome/apelido	
Qual trabalho exerce/Idade	
Há quanto tempo mora no povoado?	
Endereço:	
PERGUNTAS:	
Quais foram as primeiras famílias que vieram morar no povoado?	
O povoado tem algum acidente geográfico (rio, lago, morro) ou vegetação que seja característico desse lugar?	
Você sabe por que o povoado tem esse nome?	
Tem algum fato importante da história do povoado que queira contar?	

Resultados e Discussão

Neste trabalho propomos apresentar a importância e as contribuições dos estudos toponímicos para a aula de Língua Portuguesa, mostrando como esse ramo dos estudos linguísticos pode ajudar a enriquecer o trabalho em sala de aula. Dessa forma, como resultado, será possível desenvolver o apreço pelo conhecimento científico e pela pesquisa nos alunos além de proporcionar a compreensão, a valorização e o respeito pelo lugar onde vivem. Como produto final desta ação, propomos a elaboração de um atlas toponímico dos povoados circundantes à escola.

Nesse sentido, uma proposta de estudo toponímico deve ocorrer de modo interdisciplinar, estimulando o diálogo com outros ramos do conhecimento como a história e a geografia, o que contribuirá para ampliação da atividade cognitiva dos sujeitos envolvidos nessa ação. Assim, torna-se possível a criação de um atlas toponímico da região como produto resultante das ações realizadas.

Além disso, busca-se reforçar os laços de identidade e pertencimento com o lugar onde moram e, dessa forma, os alunos atuem na proteção e na preservação desse lugar e sejam cidadãos ativos na defesa de seus direitos.

Acreditamos que o ensino de Língua Portuguesa pode dar uma parcela significativa para a formação integral dos alunos tendo em vista que esta proposta envolve uma ampla gama de ações que podem estimular o interesse dos sujeitos envolvidos, tornando a prática educativa mais agradável e estimulante aos alunos.

Considerações Finais

Os estudos toponímicos ganharam força nos últimos anos no Brasil. Entretanto, ainda são raros os estudos que levem esses estudos para a sala de aula. Acreditamos que, ao buscar estratégias que tornem as aulas de Língua

Portuguesa mais atraentes e significativas de modo que os alunos percebam a linguagem como um organismo vivo que reflete e refrata valores subjacentes à formação social que influenciam, dentre outros, os nomes dos lugares onde vivemos, poderemos dar passos significativos para a melhoria do ensino no país.

Os nomes dos lugares guardam segredos de uma história marcada por singularidades inerentes às pessoas que ali vive(ra)m, e o ato de nomeação é influenciado por esses fatores. Dessa forma, os estudos toponímicos são de grande valia para ajudar a compreender traços dessa história e seus reflexos na denominação dos lugares.

Com esta proposta de atividade, esperamos contribuir para uma prática de ensino de Língua Portuguesa vinculada à realidade material dos alunos ao mesmo tempo em que possibilite a alunos e professores usarem mão de meios para conhecer mais de sua história.

Os estudos toponímicos na sala de aula de Língua Portuguesa podem servir de importante instrumento para melhoria verdadeira do ensino no país.

Referências

BORTONI-RICARDO; Stella Maris. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

CARVALHO; Ana Paula M.A. **Língua e identidade cultural**: o estudo da toponímia local na escola. Anais do SIELP. Vol. 02, n.01-Uberlândia: EDUFU,2012.

CURVELO; Heloísa Reis. **Análise Toponímica de 81 nomes de bairros de São Luís/Ma**. Tese de Doutorado. Fortaleza- 2014.

DICK, Maria Vicentina de P. do Amaral. **Motivação toponímica e a realidade brasileira**. São Paulo: Arquivo do Estado, 1990. Disponível em <https://www.ibge.gov.br/geociencias/organizacao-do-territorio/malhas territoriais/15774-malhas.html>. Acesso em 12 out. 2024

ISQUERDO. Aparecida Negri (org). **Toponímia. ATEMS:** caminhos metodológicos. Vol 1. Editora UFMS-Campo Grande, MS. 2019.

LAKATOS; Eva Maria. MARCONI; Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica** – 8. ed. – São Paulo: Atlas, 2017.

UTINÓI; Nagila Kelli Prado Sana. ISQUERDO; Aparecida Negri. **A toponímia de comunidades quilombolas do Centro-Oeste:** relações entre língua, cultura e história nas formas de nomeação. Rev. Tellus, Campo Grande, MS, ano 21, n. 44, p. 313-339, jan./abr. 2021.

VOLÓCHINOV; Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem:** problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova- São Paulo, Ed. 34, 2017.

CAPÍTULO 6

LEITURA E ANÁLISE LINGUÍSTICA EM PERSPECTIVA DIALÓGICA COM O GÊNERO CRÔNICA: PROPOSTA DE ATIVIDADES AO SÉTIMO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Vandeberg Pereira Araújo

Doi: 10.48209/978-65-5417-418-6

Introdução

Ante os avanços nas discussões concernentes à necessidade de promover um ensino de Língua Portuguesa, (doravante LP), que leve o aluno a refletir sobre a língua em uso, hoje não há mais sentido uma abordagem de ensino de língua que não leve em conta as práticas sociais da linguagem, ou seja, em um ensino somente centrado em estudos de nomenclaturas gramaticais isoladas, que não considera a língua efetivamente usada nos mais diferentes gêneros discursivos do nosso cotidiano. Desse modo, há um forte movimento no sentido de desenvolver ações de ensino de língua, concebida real e concreta, em situações específicas de interação entre locutor e interlocutor em enunciados concretos diversos, em uma perspectiva dialógica de ensino.

Corroborando essa afirmação, acreditamos que o ensino de LP deve pautar-se na língua em contextos de uso vivo, isto é, em situações de interação

discursiva presentes nas relações humanas do dia a dia, cujo emprego atende a efetivação de enunciados concretos particulares e, dessa forma, não devem ser considerados como estrutura estanque e desprovida de significação. Nessa perspectiva, partimos da compreensão, segundo Volochínov (2018 [1929]), de que a abordagem da língua/linguagem parte do intercâmbio comunicativo social, passando pelas interações sociais, pela enunciação, que se concretizam em enunciados, para chegar, ao fim, a análise das formas gramaticais da língua.

Dessa maneira, ancorados nos pressupostos teórico-metodológicos da interação discursiva e do dialogismo do Círculo de Bakhtin: (VOLÓCHINOV, 2018 [1929]; BAKHTIN, 2013 [1940]), bem como em autores que se norteiam por essa vertente para a abordagem da língua/linguagem (POLATO, MENEGASSI, OHUSCHI, 2020; FRANCO, PEREIRA, COSTA-HÜBES, 2020; ÂNGELO, MENEGASSI, FUZA, 2022), buscamos transpor didaticamente conceitos inerentes à interação discursiva (VOLÓCHINOV, 2018 [1929]) como, dialogismo, valoração, responsividade, relacionados à teoria do enunciado concreto (BAKHTIN, 2016 [1979]), durante o trabalho com a leitura e análise linguística em sala de aula. Para isso, elaboramos, uma proposta de atividades, que envolve essas duas práticas de linguagem, por meio do gênero discursivo crônica, com a finalidade de ampliar a competência comunicativa e responsiva do aluno.

A escolha do gênero crônica para o desenvolvimento da proposta justifica-se por abordar temas cotidianos e apresentar um estilo de linguagem simples e direto, que se assemelha à utilizada pelos alunos. Ao fazermos opção por este gênero buscamos trazer para a sala de aula condições ao aluno para o desenvolvimento de uma leitura prazerosa. Nesse sentido, SODRÉ (2019) assevera:

“A crônica possibilita um saber para a vida, por tematizar, em sua maioria, questões simples da vida diária. Tem como ponto de partida uma situação real, buscando emocionar e envolver seus leitores, por meio de olhares agudos, sérios ou poéticos.” (SODRÉ, p.458)

Nessa perspectiva, a crônica possibilita as condições para motivar e criar atitude responsiva do aluno por relacionar-se a questões cotidianas. Outra característica dessa modalidade de enunciado concreto, que também nos chamou atenção a fim de que o selecionássemos, é o teor reflexivo sobre os acontecimentos que nos entornam como seres humanos na sociedade. Com foco nesse aspecto, apoiamo-nos em Moraes (2018), ao postular que a teoria do Círculo de Bakhtin contribui imensamente para que tenhamos olhares reflexivos aos acontecimentos a nossa volta.

Diante disso, para que nosso objetivo se concretizasse, relacionamos, neste estudo, a abordagem dos recursos da língua, por ocasião da construção das questões, a leitura como prática social, que pressupõe a interação entre autor, texto, leitor e contexto social (MENEGASSI, 2022), trazendo a compreensão de que o estudo da língua não deve ser um fim em si mesmo. Nesse prisma, para que a leitura se desenvolva no contexto da escola básica como um processo interacional e não como um produto mecânico, não é limitada à materialidade linguística, mas associada aos elementos extraverbais, que são acionados nas interações entre os homens em sociedade, dado o caráter socio-histórico-ideológico e cultural situado na linguagem.

Este artigo é fruto da disciplina Leitura e Escrita: Processos de Ensino e Aprendizagem do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS/UFPa), ministrada pela Prof.^a Dr.^a Márcia Ohuschi, e está estruturado da seguinte forma: inicialmente, apresentamos o referencial teórico que fundamenta nosso trabalho; em seguida, discutimos a estrutura da proposta de leitura e análise linguística em perspectiva dialógica. Por fim, detalhamos as atividades de pré-leitura, leitura e análise das dimensões social e verbal dos enunciados, destacando como cada uma incide na organização e teor do enunciado, relacionando-se aos aspectos epilinguísticos, linguísticos e metalinguísticos, em consonância com elementos sócio-históricos e culturais.

Aporte Teórico

Compreendendo que o texto, segundo o Círculo de Bakhtin, é constituído de elementos verbais e atravessado por elementos extraverbais, ou seja, pelo contexto sócio-histórico em que é produzido, este trabalho propõe atividades que vão além de práticas descontextualizadas de ensino gramatical. As atividades refletem a perspectiva de que todo enunciado serve a um propósito situado em um cronotopo social e histórico, dos quais não pode ser separado.

Brait (2005), ao discutir o enunciado na perspectiva do Círculo de Bakhtin perspectiva bakhtiniana, traz a concepção de que o homem não é só conhecido através dos seus escritos, mas se constrói enquanto objeto de estudos nos enunciados ou por meio deles; tal afirmação reitera a relevância que o uso concreto da língua assume a partir das ideias de Bakhtin enquanto lugar de mobilização de conhecimentos. Nesse sentido, a realidade histórica e social do sujeito é fator de extrema relevância para compreensão do texto, pois:

“O texto não existe fora da sociedade, só existe nela e para ela e não pode ser reduzido à sua materialidade linguística ou dissolvido nos estados psíquicos daqueles que o produzem ou interpretam” (BRAIT, 2005, p.27).

Observamos, dessa forma, que o texto segundo o ideário do Círculo de Bakhtin se realiza por meio da interação dialógica entre interlocutores que são atravessados por outros discursos que mediatizam a realidade histórico-social e cultural onde estão inseridos, isto é, o texto enquanto constituição discursiva não se dá no vazio, pois está situado em uma realidade sociohistoricamente determinada.

No bojo do que temos apresentado até aqui, fica evidente que, a partir das contribuições oriundas do Círculo, sedimenta-se uma perspectiva de ensino que considera a dimensão social do texto e que este não deve ser usado como pretexto para o ensino de gramática tampouco deve ser um exercício para imaginar as intenções do autor; o ensino do texto deve ter por premissa a interação

entre autor, leitor, texto e contexto de produção, pois, ainda retomando Brait (2005), o dialogismo diz respeito ao permanente diálogo existente entre os diferentes discursos que configuram uma comunidade.

A língua é viva e se manifesta na interação entre os sujeitos mediatizados pela realidade material, dessa forma, as reações dialógicas são elementos essenciais da linguagem, isto é, a tessitura textual se dá por meio de vozes que divergem, se (re)constroem, se complementam de modo contínuo. A esse respeito, temos a seguinte afirmação:

“A obra é um elo na cadeia da comunicação discursiva; como a réplica do diálogo, está vinculada a outras obras-enunciados: com aquelas às quais responde, e com aquelas que lhe respondem; ao mesmo tempo, à semelhança da réplica do diálogo, ela está separada daquelas pelos limites absolutos da alternância dos sujeitos do discurso.” (BAKHTIN, 2006, p.279).

Dessa forma, consideramos que os participantes do ato de comunicação não possuem uma atitude passiva ante ao exposto no enunciado, assumindo com isso uma postura responsiva, entremeada por sua subjetividade e valores intrínsecos, em relação ao que é dito. Corroboramos o que afirma Bakhtin (2010 [1979]) ao tratar da responsividade quando afirma que “a palavra da língua é uma palavra semialheia. Ela só se torna própria “quando o falante a povoa com sua intenção, com seu acento, quando a domina através do discurso, torna-a familiar com sua orientação semântica e expressiva” (BAKHTIN, 2010 [1979], p.100).

Considerando que o enunciado na perspectiva do Círculo de Bakhtin não é neutro, a compreensão do princípio de valoração é fundamental à prática de leitura e análise linguística fundamentada no ideário do Círculo. Ao considerarmos que o enunciado é sempre ideológico não se podem desprezar os aspectos subjetivos intrínsecos a essa relação, nesse sentido quando fazemos referência à enunciação no Círculo “(...) qualquer enunciado é, na concepção de Círculo, sempre ideológico – para eles, não existe enunciado não ideológico. E ideológico em dois sentidos: qualquer enunciado se dá numa

esfera de uma das ideologias [...] e expressa sempre uma posição avaliativa [...]” (FARACO, 2003, p. 46-47).

Logo, a natureza ideológica do enunciado indica que todo processo de natureza dialógica é intrinsecamente marcado por aspectos de natureza valorativa que permeiam a própria natureza do enunciado; isto é, o que é dito sempre é dito em função de um propósito comunicativo, manifestando consciente ou inconscientemente seu valor axiológico.

Proposta de Leitura e Análise Linguística

A proposta, sedimentada em Gomes, Ohuschi e Menegassi (2022); Ritter e Ohuschi (2022) apresenta atividades que propõe o desenvolvimento de atitude responsiva nos alunos por meio do diálogo com já-dito, levantamento de informações em pré-leitura que deverão proporcionar ao aluno uma visão antecipada do que será trabalhado e, com isso, estimulará o levantamento de informações e concepções de mundo acerca do tema desenvolvido. Além disso, propomos atividade de leitura que estimulem o aspecto entonacional da leitura tendo em vista a dimensão valorativa intrínseca a essa postura pois, “a entonação estabelece uma relação estreita da palavra com o contexto extraverbal: é como se a entonação viva levasse a palavra para fora de seus limites verbais” (BAKHTIN, 2019 [1926], p.123).

Em seguida, apresentamos a dimensão social do enunciado e as características do gênero pois, tanto a constituição sócio-histórica e ideológica do autor bem como a natureza do gênero atendem a propósitos comunicativos que não podem ser desconsiderados no processo de análise.

Propomos, por conseguinte, atividades de natureza linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas, pois consideramos a palavra em suas diversas dimensões; o que é dito no enunciado está prenhe de significações que atendem a determinados propósitos comunicativos, nesse sentido:

Toda palavra realmente pronunciada (ou escrita conscientemente) e não adormecida no léxico é a expressão e o produto da interação social entre os três: o falante (autor), o ouvinte (leitor) e aquele (ou aquilo) sobre quem (ou sobre o quê) eles falam (o personagem). A palavra é social, ela não é autossuficiente como uma grandeza linguística abstrata[...].(BAKHTIN, 2019 [1926], p.128).

Dito isto, temos a compreensão de que a escolha e a utilização de determinadas palavras se dá em um contexto socioideologicamente situado e deve, com isso, ser considerado em sua natureza discursiva.

Atividade de Pré-Leitura: Diálogo com o Já-Dito

Ao propor o trabalho com determinado enunciado concreto em sala de aula, a fim de relacionarmos a abordagem dos recursos da língua/linguagem ao social e valorativo, para não a reduzirmos ao aspecto puramente gramatical, sugerimos ao professor que instigue o aluno a estabelecer relações entre as vozes sociais presentes na crônica e a suas próprias vozes sociais, as quais o constitui como sujeito socio-histórico-ideológico e cultural. Assim, intentamos com essa relação estabelecida desenvolver a consciência socioideológica do discente, para que adquiram uma postura responsiva, ao responderem às atividades propostas meio dessa relação seja estabelecida conexão com o enunciado apresentado. Neste primeiro momento, em que destacamos o diálogo do estudante com o já-dito, é a etapa em que temática é introduzida “de maneira adequada, e do mesmo modo se apresenta o próprio gênero, mais tarde retomado em práticas epilinguísticas que desfecham numa construção dialógica e não estrutural, a partir da interação entre professor, texto e alunos.” (POLATO, OHUSCHI, MENEGASSI, 2020, p.141).

Temos, dessa forma, a compreensão da relevância desta etapa para que a leitura do enunciado concreto não seja feita sem prévia e necessária mobilização de uma postura reflexiva ante ao que se propõe. Corroboramos a premissa de que “o aluno ideal não pode ser passivo e visto como repositório de

conteúdos, mas ativo e interferente no processo: o conhecimento resulta de um processo de construção que deve ser conduzido também pelo próprio sujeito” (FRANCHI, 2006, p. 41).

Dessa maneira, no início do trabalho, propomos ao professor o desenvolvimento de uma abordagem que suscite a reflexão dos alunos acerca do texto que será trabalhado, de modo a estimular a curiosidade, bem como trazer à tona conhecimento, concepções e valores em relação ao enunciado que será analisado. Importante destacar que as questões apresentadas são ancoradas em uma perspectiva dialógica e com elas buscamos promover o diálogo e uma atitude responsiva dos alunos. Seguem, assim, as atividades desta primeira etapa.

1. Faremos a leitura do texto ‘Bruxas não existem’ para que possamos levantar hipóteses a partir dos questionamentos: Por que o título da crônica é “Bruxas não existem”? Qual tema é tratado na crônica? O que será que o autor pretende destacar ao tratar desse tema na crônica?
2. Com certeza já ouviram falar em histórias de bruxas. O que sabem dessas histórias? Como imaginam uma bruxa? Conhecem outras narrativas fantásticas?

A proposta busca promover a reflexão socioideológica dos alunos ao mesmo tempo em que estabelece uma abordagem polifônica concernente ao enunciado; essa abordagem é fundamental, pois “acresce informações e forma uma arquitetônica valorativa para que possa realizar a interação com mais propriedade” (POLATO; OHUSCHI; MENEGASSI, 2020). Dito de outra forma, buscamos nesse primeiro momento instigar o aluno sobre o conhecimento que possui do tema proposto de modo a aguçar a curiosidade ao mesmo tempo que busca refletir acerca das questões suscitadas ao longo do texto.

Após a realização dessas primeiras atividades, sugerimos que seja feita a leitura do enunciado.

Leitura do Texto

Cumprida a etapa de mobilização e reflexão acerca do já-dito, com intuito de despertar a reflexão do aluno referente ao fato de que o texto é atravessado por outras vozes que o constituem, temos como etapa seguinte a leitura do texto, pensada como um ato que requer atitude ativa do sujeito-leitor a fim de que assuma postura crítica e responsiva diante do texto para que o exercício da cidadania ocorra de modo efetivo. Tendo como premissa tal postura deve-se promover durante a leitura a adoção da entonação expressivo-valorativa nos termos propostos pelo ideário do Círculo que a concebe a partir do compartilhamento de valores entre interlocutores situados. (VOLOCHÍNOV, 2019 [1926]). Desse modo, a entonação valorativo-expressiva assume papel importante no ato de leitura tendo em vista que atribui valores às palavras que estão situadas historicamente e atendem a um propósito comunicativo, portanto:

[...] se é por meio da palavra, do discurso, que o sujeito se posiciona diante do seu outro e também diante da coletividade, então é preciso ressaltar que, para o Círculo, cabe à entonação valorativa o papel de desvelar os posicionamentos assumidos (...) à entonação cabe à tarefa de expressar o que a palavra não deu conta de expressar sozinha, a caracterizá-la como elemento axiológico e inerente da interação discursiva (BEZERRA, MENEGASSI, 2021, p.2).

Sob esse prisma, o desenvolvimento de uma postura responsiva do aluno diante das questões de leitura de perspectiva dialógica, exigirá do professor que incentive a reflexão e a adoção de postura crítica diante do tema inerente à crônica texto, compreendendo o enunciado concreto em sua situação específica de interação discursiva, em que os veios socio-histórico-ideológicos e culturais vivem, permeados valores.

Nesta etapa, será entregue uma cópia da crônica aos alunos, com a proposição inicial de uma leitura silenciosa, para que possam avaliar os valores transmitidos pela autora-texto no enunciado concreto. Esse momento permitirá que os alunos verifiquem se as hipóteses levantadas na etapa anterior estão ou

não em consonância com o tema desenvolvido na crônica. Em seguida, será solicitada uma leitura oral, para que atentem à entonação expressivo-valorativa presente nas falas das personagens, enfatizando os aspectos e os julgamentos de valor inerentes à perspectiva da autora.

Bruxas não existem

Moacyr Scliar

Quando eu era garoto, acreditava em bruxas, mulheres malvadas que passavam o tempo todo maquinando coisas perversas. Os meus amigos também acreditavam nisso. A prova para nós era uma mulher muito velha, uma solteirona, que morava numa casinha caindo aos pedaços, no fim de nossa rua. Seu nome era Ana Custódio, mas nós só a chamávamos de “bruxa”.

Era muito feia, ela; gorda, enorme, os cabelos pareciam palha, o nariz era comprido, ela tinha uma enorme verruga no queixo. E estava sempre falando sozinha. Nunca tínhamos entrado na casa, mas tínhamos a certeza de que, se fizéssemos isso, nós a encontraríamos preparando venenos num grande caldeirão.

Nossa diversão predileta era incomodá-la. Volta e meia invadíamos o pequeno pátio para dali roubar frutas e quando, por acaso, a velha saía à rua para fazer compras no pequeno armazém ali perto, corríamos atrás dela gritando “bruxa, bruxa!”.

Um dia encontramos, no meio da rua, um bode morto. A quem pertencera esse animal, nós não sabíamos, mas logo descobrimos o que fazer com ele: jogá-lo na casa da bruxa. O que seria fácil. Ao contrário do que sempre acontecia, naquela manhã, e talvez por esquecimento, ela deixara aberta a janela da frente. Sob comando do João Pedro, que era o nosso líder, levantamos o bicho, que era grande e pesava bastante, e com muito esforço nós o levamos até a janela. Tentamos empurrá-lo para dentro, mas aí os chifres ficaram presos na cortina.

– Vamos logo – gritava o João Pedro –, antes que a bruxa apareça. E ela apareceu. No momento exato em que, finalmente, conseguíamos introduzir o bode pela janela, a porta se abriu e ali estava ela, a bruxa, empunhando um cabo de vassoura. Rindo, saímos correndo. Eu, gordinho, era o último.

Em um momento, ela estava junto a mim, transtornada de raiva. Mas aí viu a minha perna, e instantaneamente mudou. Agachou-se junto a mim e começou a examiná-la com uma habilidade surpreendente.

– Está quebrada – disse por fim. – Mas podemos dar um jeito. Não se preocupe, sei fazer isso. Fui enfermeira muitos anos, trabalhei em hospital. Confie em mim. Dividiu o cabo de vassoura em três pedaços e com eles, e com seu cinto de pano, improvisou uma tala, imobilizando-me a perna. A dor diminuiu muito e, amparado nela, fui até minha casa. “Chame uma ambulância”, disse a mulher à minha mãe. Sorri. Tudo ficou bem. Levaram-me para o hospital, o médico engessou minha perna e em poucas semanas eu estava recuperado. Desde então, deixei de acreditar em bruxas. E tornei-me grande amigo de uma senhora que morava em minha rua, uma senhora muito boa que se chamava Ana Custódio.

Moacyr Scliar. Disponível em: <http://novaescola.org.br/fundamental-1/bruxas-nao-existem689866.shtml>. Acesso em: 11/07/2016.

Após a leitura, propomos uma atividade de socialização oral a fim de verificar a compreensão que os alunos constroem da temática apresentada no enunciado.

3. Quais as suas impressões sobre a crônica? Gostou do tema desenvolvido pelo autor? Por quê?
4. Após a leitura integral da crônica, a hipótese que você levantou sobre o porquê de o autor ter dado o título “Bruxas não existem” ao enunciado concreto, está adequada com o tema da narrativa? Correspondeu às expectativas suscitadas com o título antes da leitura do texto?
5. Quais as principais personagens do texto? Como você caracterizaria essas personagens, considerando a conduta adotada por elas na crônica?
6. Alguém já viveu ou praticou uma situação parecida como a narrada na crônica?

Neste bloco de atividades, buscamos instigar o aluno à reflexão acerca da temática da crônica, para que suas experiências de vida possam servir de contraponto ou de reafirmação às questões suscitadas na narrativa, já que o estudante precisa se ver como elemento constituinte na construção de significados a partir do enunciado concreto, uma vez que

[...] o leitor reconhece no texto-enunciado a palavra do outro e a transforma em uma contrapalavra, que se configura no processo de desenvolvimento do leitor crítico, isto é, a constituição de um sujeito leitor que aciona valorização ao texto-enunciado lido, considerando as interações entre o autor, o texto, ele próprio e o extraverbal do enunciado que reflete e refrata as valorações da enunciação”. (BELOTI, et al, 2020, p.126)

A leitura em perspectiva dialógica pressupõe que o leitor assuma diante do enunciado uma atitude responsiva, atribuindo valor ao dito a partir de sua constituição socioideológica que reflete e retrata valores que lhes são subjacentes. Nessa ótica, o trabalho com o enunciado se concretiza de modo a ampliar o horizonte significativo da crônica e expandir a capacidade de atuação do aluno no meio social.

Dimensão Social do Enunciado: Informações sobre o Autor e o Gênero Crônica

A partir das contribuições do dialogismo, a leitura se processa por meio da mobilização de elementos extraverbais, pois não se dá desvinculada das situações reais de interação, ou seja, não é um fim em si mesma, limitada à superfície do material textual. Todo enunciado concreto traz consigo elementos, vozes que representam valores, visões, significações que transcendem à estrutura do texto. Assim:

Na prática de leitura, se o leitor apartar o texto do acontecimento da vida representada, pelo texto e pelo próprio sujeito-leitor, como se a palavra fosse autossuficiente, a palavra perde a sua dinamicidade social e histórica reduzindo-se à significação de formas abstratas. (MENEGASSI *et al.*, (2020, p. 191).

Isto posto, temos por premissa que o texto enquanto produto situado em um contexto social, histórico e cultural reproduz perspectivas e valores do mundo e cabe ao leitor, adotando postura responsiva ante ao objeto de estudo, refletir acerca dos elementos que o constituem, pois dessa forma se dá efetivamente a interação. O que é dito nunca é dito em um contexto desprovido de significado, sem que haja situação de interação discursiva específica e tomada de posição por parte de quem diz. Dessa forma, as palavras estão em função do enunciado produzido e atendem a um propósito comunicativo.

Ao considerarmos a dimensão social da crônica “Bruxas não existem”, de Moacyr Scliar, permite-nos refletir sobre o preconceito nas suas dimensões social e etária, temas de grande repercussão atualmente que exigirá, com isso, a adoção de uma postura responsiva dos alunos ante ao enunciado concreto. Ao buscarmos informações sobre o autor e o contexto de produção, reforçamos a posição de que o texto reverbera os valores inerentes à situação de interação discursiva em que o autor se insere.

Como reflexo das questões suscitadas, trazemos atividades com o intuito de chamar a atenção para o gênero proposto, as características da crônica enquanto gênero do discurso, tais como, contexto de produção, suporte; como também a formação sócio-histórica do autor e a correlação dessa formação com o enunciado. Nesta etapa, buscamos refletir sobre como as características do gênero estudado, aliadas aos aspectos sociais, ideológicos e culturais que constituem o autor do enunciado, atuam de forma colaborativa na construção de sentidos e estão intrinsicamente ligados ao enunciado concreto produzido. A partir disso, buscamos o desenvolvimento de um trabalho dialógico voltado à construção de sentidos do enunciado. Importante ressaltar que, nesse bloco, com o objetivo de construir respostas dialógicas e reflexivas a partir das vozes dos alunos, suscitamos a abordagem acerca dos aspectos possíveis de análise em relação ao propósito comunicativo dos enunciados, quais sejam: a) o objetivo, que estabelece caráter comercial na relação entre autor e leitor; b) a finalidade, que apresenta um propósito comunicativo social e; c) a intenção discursiva, que, por meio das relações dialógicas constituídas permite a construção de sentidos (POLATO; OHUSCHI; MENEGASSI, 2020).

Assim, esperamos que ao final deste bloco de atividades, em que trabalhamos aspectos internos e externos do enunciado em diálogo indissociável, o aluno adote efetivamente postura responsiva diante do texto, construindo sentidos via dimensão verbal e social específicas da crônica em estudo.

7. Qual é a função social de Moacir Scliar ao produzir “Bruxas não existem”?
8. Qual é o público leitor de “Bruxas não existem”?
9. Qual (is) seria (m) o (s) propósito (s) discursivos de Moacir Scliar ao escrever “Bruxas não existem”?
10. Em qual campo de circulação social essa modalidade de enunciado concreto está inserida: político, econômico, religioso, jornalístico, literário ou cotidiano?

Para responder as próximas questões, leia as informações que seguem sobre o autor.

Moacyr Scliar nasceu em 1937 e é filho de imigrantes judeus de origem russa que vieram para o Brasil no começo do século XX. Ao longo da história, os judeus sofreram inúmeras perseguições e foram alvo de toda sorte de discriminação. O período mais tenebroso de perseguições se deu durante a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), em que milhões de judeus foram exterminados pela Alemanha nazista no Holocausto.

11. O que mais você sabe sobre a história dos judeus? Faça uma pesquisa sobre a história desse povo.

12. A história de vida do autor pode ser refletida no enunciado lido? Por quê?

Esse conjunto de questões objetiva explicitar que a história de vida do autor perpassa o seu o discurso, incidindo na escolha dos valores associados ao tema proposto. Vieses ideológicos que repercutem no leitor, já que “a concepção dialógica de leitura estabelece um compromisso do leitor de observar o texto não como item neutro, mas como materialização de vozes e relações sociais instituídas, ou seja, como signo ideológico.” (MENEGASSI et al, 2020, p. 192).

Dimensão Verbal: Atividades Epilinguísticas de Leitura e Análise Linguística

Ao elaborarmos as atividades epilinguísticas, considerarmos o enunciado concreto como elemento que atravessa e é atravessado por um contexto socio-histórico-ideológico e cultural singular, no qual os recursos da língua/ linguagem assumem uma função de interação discursiva particular em atendimento ao propósito de dizer do autor. Nesse viés,

[...] a palavra, a oração, ou quaisquer outras unidades da língua só podem ser analisadas do ponto de vista de sua inserção no enunciado concreto, por ali representarem valores ligados a partidas ideológicas sobre determinado

tema no horizonte axiológico dos discursos, e não apenas por representarem abstrações dicionarizadas ou estruturas mortas da língua (POLATO, MENEGASSI, 2021, p.186).

Portanto, os valores sociais representados, ao longo da crônica, são manifestados por meio das seleções de recursos da língua/linguagem que materializam os vieses ideológicos pretendidos pelo autor da narrativa, atinentes ao contexto de produção. Dessa forma, concebemos a realização do ato linguístico enquanto manifestação ideológica, que atende propósitos enunciativos ímpares, uma vez que “o ato de escolher é sempre envolto por uma avaliação consciente de ordem social que permite tornar a palavra própria, reacentuá-la, revalorá-la no enunciado novo.” (POLATO, MENEGASSI, 2021, p.191).

Ao abordar esse bloco de atividades, considerando as características inerentes ao enunciado trabalhado, propomos um bloco de questões que suscitem reflexão sobre a língua e a compreensão de que o dito no texto está intrinsecamente ligado a um projeto de dizer e é marcadamente influenciado pelo contexto social, histórico e ideológico de produção, isto é, os termos usados, os elementos gramaticais presentes no texto atendem a um propósito comunicativo.

Nesse sentido, o uso de qualificadores, os marcadores temporais, os indicadores de ação e modo bem como os modificadores devem propiciar nos alunos uma reflexão sobre o emprego desses termos dado o seu caráter valorativo no enunciado já que “a interação no mundo é sempre atravessada por valores, em que a palavra é circundada por uma atmosfera social de discursos.” (Kraemer *et al.*, 2020, p.82) reforçando o entendimento de que é um grande equívoco optar pela análise linguística sem considerar as formas sociais.

Na perspectiva dialógica de linguagem, o estudo da língua deve precipuamente ocorrer de modo contextualizado evidenciando que as palavras atendem ao propósito comunicativo do autor em um projeto de dizer que situa-se sociohistoricamente; desse modo, essa prática não pode limitar-se à mera classificação de nomenclaturas gramaticais que retira da língua aquilo que ela tem

de mais marcante, qual seja, a fala/escrita é realizada com a intenção de comunicar e essa ação não se dá no vazio.

13. Considere o fragmento “Volta e meia invadíamos o pequeno pátio para dali roubar frutas e quando, por acaso, a velha saía à rua para fazer compras no pequeno armazém ali perto, corríamos atrás dela gritando **“bruxa, bruxa!”**. Qual a entonação mais adequada que pode ser usada para marcar a expressividade da expressão em negrito? Essa expressão apresenta na crônica qual valor?

14. Considerando o título do texto “Bruxas não existem”, a palavra ‘não’ no título do texto significa uma negação. Poderíamos trocá-la por outra palavra do mesmo campo semântico sem que houvesse alteração de sentido e do valor estabelecido na crônica pelo autor

15. No fragmento “Era muito feia, ela; **gorda, enorme**, os cabelos pareciam palha, o nariz era comprido, ela tinha uma enorme verruga no queixo. E estava sempre falando sozinha. Nunca tínhamos entrado na casa, mas tínhamos a certeza de que, se fizéssemos isso, nós a encontraríamos preparando venenos num grande caldeirão.”, a crônica é marcada fortemente pela presença de termos que expressam o ponto de vista do narrador-personagem a respeito da dona Ana Custódio. O fato de os qualificadores (em negrito) estarem após o termo a que se referem marcam uma visão valorativa do narrador-personagem em relação à dona Ana Custódio? Explique

a. No fragmento ‘os cabelos pareciam palha’, ocorre um fenômeno em que o substantivo ‘palha’ perde seu sentido denotativo para assumir no contexto um sentido conotativo (figurado). Qual a nova significação assumida pelo substantivo “palha”? Que valor social em relação à personagem é mostrada na crônica pelo autor, a partir dessa mudança de significação?

16. A condição social da personagem Ana Custódio é também um fator que gera a atitude valorativa dos meninos sobre ela? Justifique sua resposta.

17. O comportamento das crianças em relação à dona Ana Custódio reflete posturas sociais, em relação ao que é considerado “diferente” em nosso meio social? Essas posturas ainda estão presentes na nossa sociedade? Por quê? Dê exemplos.

As atividades remetem à assunção de postura reflexiva do aluno ante ao texto trabalhado de modo que seja vislumbrado ao longo dessa etapa o uso dos elementos linguísticos em caráter socioideológico que, reafirmando mais uma vez princípios defendidos pelo Círculo, refletem e refratam concepções e valores da realidade material que o circundam; e sem a epilinguagem não se pensa língua além dos planos cognitivos, estruturais, abstratos (POLATO; MENE-GASSI, 2021, p. 184).

Dessa forma, temos reforçada a concepção de o que é dito, as palavras em contexto real de produção não são desprovidas de significado tampouco são limitadas como um fim em si mesmo, sem vida.

Dimensão Verbal: Atividades Metalinguísticas com Adjetivos e Processos de Formação de Palavras

Neste último bloco, após a realização de atividades que proporcionaram reflexão acerca dos usos linguísticos, propomos um conjunto de questões de modo a “sistematizar os conhecimentos linguísticos que foram ampliados, reelaborados ou até mesmo aprendidos” (RITTER; OHUSCHI, 2022). O objetivo, então, é fixar os elementos linguísticos utilizados para construção textual do enunciado analisado de modo a expandir o conhecimento linguístico dos alunos. Nesse viés, as atividades de análise linguística, todavia, ao se voltarem para aspectos metalinguísticos do ensino não se colocam em contradição com os princípios do dialogismo, pois não se limitam ao estudo de nomenclatura.

Compreendemos, portanto, que as atividades de caráter metalinguístico não se resumem a ‘ensinar gramática’ ao aluno, a regra em si, mas proporcionarmos um ensino que leve o aluno a compreender que os elementos linguístico-gramaticais são usados em um contexto de produção específico em função de um propósito de dizer do autor, para que se chegue à compreensão valorada do que é dito/lido.

Assim, ao escolhermos os adjetivos para a elaboração das atividades metalinguísticas, nossa finalidade é fazer que o aluno compreenda que a posição desse recurso qualificador da língua em relação ao substantivo (anteposto ou posposto), dá-se por uma escolha valorada do autor, o que requer atitude responsiva do leitor para compreender que tais situações são escolhas que denotam posicionamentos valorativos. Seleccionamos ainda para a construção das atividades o uso do diminutivo, recurso da língua que também se concretiza como representação valorada do autor. O que visualizamos nas atividades que seguem.

18. Nos fragmentos da crônica: “A prova para nós era uma mulher **muito velha**, uma **solteirona**, que morava numa **casinha** caindo aos pedaços, no fim de nossa rua”. “Rindo, saímos correndo. Eu, **gordinho**, era o último”, os termos destacados têm caráter valorativo em relação aos elementos a que se referem, ao apresentar um posicionamento acerca desses termos, atribuir efeitos de sentidos variados aos adjetivos. As duas primeiras palavras em destaque no fragmento acima indicam que grau dos adjetivos? Explique também a visão de mundo que esses recursos da língua apresentam.

19. O uso do sufixo ‘inho’ denota qual tipo de relação de formação de palavras?

As questões que trabalham a análise linguística dialógica com foco na metalinguagem, possibilitarão ao aluno a ampliação do seu conhecimento gramatical, expandindo a compreensão acerca de recursos linguísticos, compreen-

dendo-os sob a ótica dialógica da linguagem em função do propósito de dizer do autor. Nesse sentido, ao elaborarmos as atividades metalinguísticas, perceberemos que as palavras sofrem expansões valorativas decorrentes das atividades epilinguísticas que as antecedem, considerando o funcionamento de aspectos eleitos para estudo do enunciado concreto, os quais são apropriados para usos em sociedade. (POLATO *et al.*, 2020).

Considerações Finais

Ao longo deste estudo, procuramos expor as contribuições do dialogismo para o ensino de Língua Portuguesa, demonstrando como o embasamento teórico no arcabouço do Círculo de Bakhtin pode promover uma prática pedagógica que valorize a autonomia, a reflexão e a responsividade do aluno. A fundamentação dialógica aplicada ao ensino da linguagem permite, assim, um percurso que vai além das práticas tradicionais, ao incorporar a interação e o engajamento do aluno com a língua/linguagem em uso, dentro de contextos socialmente situados. A proposta de análise linguística, construída sob uma perspectiva dialógica e ancorada nos princípios teóricos de Bakhtin, apresenta alternativas práticas para o trabalho com a linguagem em sala de aula. Em especial, ao fomentar uma leitura interacionista, essa proposta exige do aluno uma atitude responsiva frente ao objeto de estudo, incentivando-o a participar ativamente do processo de construção de significados. Nesse sentido, o trabalho com gêneros discursivos, como a crônica, revela-se uma estratégia potente para estimular nos alunos uma consciência crítica e responsiva em relação aos textos e aos discursos que os circundam.

Durante o desenvolvimento das atividades propostas, estabelecemos como premissa a valorização de uma atitude reflexiva do aluno em relação à língua/linguagem. Enfatizamos que cada enunciado concreto está vinculado a um projeto de dizer autoral, impregnado de aspectos valorativos que promovem, por sua vez, uma postura crítica e responsiva diante do tema abordado.

Essa abordagem permite que o aluno compreenda o texto como uma construção ideológica e dialógica, na qual as escolhas linguísticas não são arbitrárias, mas, sim, representam intencionalidades e posicionamentos específicos do autor-texto.

Desse modo, as atividades desenvolvidas visam não apenas à reflexão sobre a língua em seu aspecto formal, mas também à ampliação das habilidades interpretativas e analíticas dos alunos. Ao tomar a linguagem como fenômeno vivo, dialógico e situado, buscamos capacitar os alunos para interagir de maneira crítica e informada com o mundo de textos e discursos ao qual estão expostos, promovendo, assim, uma formação cidadã que valoriza o diálogo e a reflexão responsável.

Referências

BAKHTIN; M. O discurso no romance. In: **Questões de literatura e de estética: teoria do romance**. Trad. Aurora F. Bernardini et al. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 2010 [1979].

_____; M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006, p. 261-306 [1952-1953].

_____; M. **A palavra na vida e a palavra na poesia**: ensaios, artigos, resenhas e poemas. Tradução Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2009 [1926].

BAGNO; Marcos. **Gramática Pedagógica do Português Brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

BARROS; Diana Luz P. Contribuições de Bakhtin às teorias do discurso. In: BRAIT; Beth(org). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. 2. ed. Campinas, SP: Editora Contexto, 2005.

BELOTI; Adriana. HILA; Cláudia Valéria D. RITTER; Lílían Cristina B. FERRAGINI; Nelvana Léuz de Oliveira. Conceito de Valoração em perspectiva enunciativo-discursiva. In: FRANCO; Neil. PEREIRA; Rodrigo Acosta. COSTA-HÜBES. Terezinha da C.(orgs) **ESTUDOS DIALÓGICOS DA LINGUAGEM**: reflexões teórico - metodológicas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020.

BEZERRA; Jane Cleide dos S. MENEGASSI; Renilson José. **A ENTONAÇÃO VALORATIVA NA PRODUÇÃO DE SENTIDOS EM LEITURA NO LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS**. Revista Educação em Foco – Universidade Federal de Juiz de Fora. v. 26, No Especial 03, 2021.

BRAIT; Beth. Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem. In: BRAIT; Beth (org). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. 2. ed. Campinas, SP: Editora Contexto, 2005.

BRANDÃO; Helena H. Nagamine. Escrita, leitura e dialogicidade. In: BRAIT; Beth (org). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. 2. ed. Campinas, SP: Editora Contexto, 2005.

FARACO; Carlos A. **Linguagem & diálogo**: as ideias do Círculo de Bakhtin. Curitiba: Criar Edições, 2003.

FRANCHI; Carlos. **Mas o que é mesmo “gramática”?**. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

GERALDI. João W. **Portos de Passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GOMES; Silvio Nazarreno de S. OHUSCHI; Márcia Cristina Greco. Conceitos Axiológicos em Recursos Linguístico-Enunciativos no Gênero Discursivo Fábula. In. BELOTI; Adriana. POLATO; Adriana Mendes. BRITO; Pedro A.P. **Dialogismo e ensino de línguas**: reflexos e refrações na práxis. Campo Mourão, PR: Editora Fecilcam, 2022.

_____; Silvio Nazareno de S. OHUSCHI; Márcia Cristina Greco. MENEGASSI; Renilson José. Construções Valorativas em Recursos Linguístico-Enunciativos na Fábula: Uma Sequência de Atividades ano 9º Ano. In: ROCHA; Celeste Maria da. SANCHES; Romário Duarte (orgs). **Linguística na Amazônia**: descrição, diversidade e ensino. v.2. Rio Branco: NEPAN EDITORA, 2022.

KRAEMER; Márcia Adriana D. LUNARDELLI; Mariângela G. COSTA-HÜBES; Terezinha da Conceição. A linguagem e sua natureza dialógica. In: FRANCO; Neil. PEREIRA; Rodrigo Acosta. COSTA-HÜBES. Terezinha da C.(orgs). **ESTUDOS DIALÓGICOS DA LINGUAGEM**: reflexões teóricas - metodológicas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020.

MENEGASSI; Renilson José. ÂNGELO; Cristiane M.P. MENDES-POLATO; Adriana. GASPAROTTO. Denise M. A leitura dialógica de fábulas. In.: FRANCO; Neil. PEREIRA; Rodrigo Acosta. COSTA-HÜBES. Terezinha da C.(orgs) **ESTUDOS DIALÓGICOS DA LINGUAGEM**: reflexões teóricas - metodológicas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020.

MORAIS; Flávio Ferreira de. **A leitura de crônica numa perspectiva dialógica**: Drummond e o texto bíblico. Revista Educação em Foco. 10. ed. Ano: 2018.

NEVES; Maria Helena de Moura. **A gramática do português revelada em textos**. São Paulo: Editora UNESP, 2018.

POLATO; Adriana D. M. MENEGASSI; Renilson José. ATIVIDADES EPI-LINGUÍSTICAS VALORATIVAS EM PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA DE PERSPECTIVA DIALÓGICA. in: PEREIRA; Rodrigo Acosta. COSTA-HÜBES; Terezinha da Conceição. (orgs). **Prática de Análise Linguística nas Aulas de Língua Portuguesa**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2021.

_____, Adriana Delmira M. OHUSCHI, Márcia Cristina Greco. MENEGASSI, Renilson José. Análise Linguística em Charge: Sequência de Atividades Dialógicas. In. **Revista Línguas e Letras**. vol. 21. n.49. Publicado em 19.06.2020. ISSN 1517-7238 - e-ISSN: 1981-4755.

RITTER; Lilian Cristina B. OHUSCHI; Márcia Cristica Greco. Leitura e análise linguística em perspectiva dialógica: caminhos possíveis. In: ÂNGELO; Cristiane Malinosk P. MENEGASSI; Renilso José. FUZA; Ângela Francine(orgs). **Leitura e Ensino de Língua**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2022.

SODRÉ; Maria de Lourdes. **A resignificação dos sujeitos por meio do narrar: uma proposta com o gênero crônica**. In: OHUSCHI; Márcia C. G. SILVA; Angélica dos Santos Conceição. SILVA; João Batista Poça da. (orgs). **Gêneros discursivos**: caminhos para leitura e escrita no ensino fundamental. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019.

SOBRAL; Adail. Estética da criação verbal. In: BRAIT; Beth (org). **Bakhtin, Dialogismo e Polifonia**. São Paulo: Contexto, 2009.

VOLÓCHINOV; Valentin. **MARXISMO E FILOSOFIA DA LINGUAGEM**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2021.

CAPÍTULO 7

GAMIFICAÇÃO E NOVOS LETRAMENTOS NO ENSINO DE PRODUÇÃO TEXTUAL: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA

Lílian de Sousa Sena

Doi: 10.48209/978-65-5417-418-7

Introdução

A gamificação tem ganhado destaque como uma estratégia pedagógica inovadora, capaz de transformar a dinâmica do ensino ao integrar elementos de jogos em contextos educacionais. No campo da produção textual, essa abordagem tem se mostrado promissora ao despertar o interesse e o engajamento dos estudantes, tornando o processo de aprendizagem mais interativo e desafiador. A prática de escrever, especialmente em gêneros textuais diversos, pode ser complexa e, muitas vezes, intimidante para os alunos. No entanto, ao incorporar dinâmicas de jogo, como recompensas, níveis de dificuldade, metas claras e feedback imediato, a gamificação pode facilitar o desenvolvimento das habilidades de escrita de maneira mais motivadora e envolvente.

Além disso, o tema da gamificação no ensino da produção textual se conecta diretamente com as discussões sobre os novos letramentos, que ampliam a concepção de letramento para além do domínio técnico da leitura e escrita. Nesse sentido, foi realizada uma revisão de literatura sobre os novos letramentos no ensino de Língua Portuguesa, com o objetivo de entender como as prá-

ticas digitais e multimodais influenciam as estratégias de ensino e a produção textual. A inclusão de tecnologias digitais e a interação dos alunos com diferentes mídias são aspectos centrais na proposta dos novos letramentos, e a gamificação surge como uma ferramenta que pode potencializar essas novas práticas, promovendo uma aprendizagem mais crítica e significativa.

Neste trabalho, utilizamos como metodologia a revisão sistemática da literatura. É uma maneira de verificar, a partir de uma questão problema, os aspectos pontuais em estudos científicos ferramentas e recursos utilizados na resolução dos diversos problemas. De acordo com Costa e Zoltowski (2014, p. 56), “a revisão sistemática é um método que permite maximizar o potencial de uma busca, encontrando o maior número possível de resultados de uma maneira organizada”. O seu resultado não é uma simples relação cronológica ou uma exposição linear e descritiva de uma temática, pois a revisão sistemática deve se constituir em um trabalho reflexivo, crítico e compreensivo a respeito do material analisado.

Este artigo, portanto, revisa a literatura sobre o uso da gamificação no ensino da produção textual, assim como discute as implicações dos novos letramentos no contexto da Língua Portuguesa, em uma pesquisa prévia por meio de busca no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, compreendido entre os meses de agosto de 2023 e maio de 2024. O foco é analisar como essas metodologias têm sido aplicadas em diferentes contextos educacionais, quais os resultados observados em termos de aprendizagem e motivação, e como essas estratégias podem fomentar o desenvolvimento de competências linguísticas e discursivas nos alunos.

Novos Letramentos e Língua Portuguesa

As práticas de leitura e escrita em ambientes digitais fazem parte cada vez mais cedo do cotidiano das pessoas. Nesse contexto, o contato com textos multimodais estimula saberes que vão além do sistema alfabético, mas

demandam também conhecimentos tecnológicos e letramento digital. E estes saberes são necessários para a construção de competências digitais para que o indivíduo se posicione de forma atuante e crítica na sociedade de maneira física ou virtual. Lankshear e Knobel (2007) identificam que, no contexto contemporâneo, ser letrado envolve não apenas a capacidade de decodificar texto impresso, mas também de navegar e interpretar uma ampla gama de textos multimodais, que incluem imagens, sons, vídeos e interações em ambientes digitais.

Com este entendimento, realizei uma busca no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, entre os meses de agosto de 2023 e maio de 2024, especificando os seguintes descritores: “novos letramentos” AND “língua portuguesa”, encontrei 19 (dezenove) resultados. Destes, após a leitura, percebi que o enfoque divergia do foco da busca, por tratar de Multiletramentos, letramentos críticos, dialogismo, dentre outros temas. Assim, selecionei 13 (treze) trabalhos que estão indicados no quadro 1, pois guardam relação com a proposta deste escrito.

Quadro 1 - Trabalhos sobre novos letramentos que guardam relação com a pesquisa

Autor	Título	Universidade e local	Tipo de pesquisa e ano
DUARTE, Alice Botelho	“CADÊ A PROFESSORA DO TWITTER?” Alunos e professora conectados – um estudo de caso do uso do Twitter como recurso de ensino	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (Minas Gerais)	Tese (2015)
SILVA, Claudemira Maria Rocha	Novos Letramentos no Ensino de Língua Portuguesa: Reflexões sobre a Construção Identitária de Alunos de Um Nono Ano, da Professora e da Escola	Universidade Federal de Alagoas (Alagoas)	Dissertação (2016)

COSTA, Liliane Pereira da Silva	Atividades em Cursos a Distância de Formação Continuada de Professores de Língua Portuguesa: dos Letramentos Digitais aos Novos (Multi)Letramentos	Universidade Estadual de Campinas (São Paulo)	Tese (2017)
BEZERRA, Jéssica Tayrine Gomes de Melo	Objetos de aprendizagem para o ensino de língua portuguesa em repositórios brasileiros	Universidade Federal da Paraíba (Paraíba)	Tese (2018)
SILVA, Raquel Soares Pedonni	A Natureza dos Objetos Educaçãoais Digitais em Obras Didáticas de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental e sua Relação com os Multiletramentos	Universidade Federal de Pernambuco (Pernambuco)	Dissertação (2018)
ALCANTA- RA, Fabiana Silva de Paula	Os Objetos Educaçãoais Digitais de um Livro Didático Digital de Língua Portuguesa: um Estudo sobre as Práticas de Leitura	Universidade Federal de São Paulo (São Paulo)	Dissertação (2020)
CHINAGLIA, Juliana Vegas	Um Percorso Gamer para o Ensino de Escrita	Universidade Estadual de Campinas (São Paulo)	Tese (2020)
MAGA- LHAES, Eliane Maria Cavalcante	As Representações da Minha Escola como entrada para o Mundo dos Novos Letramentos	Universidade Federal de Alagoas (Alagoas)	Dissertação (2020)
MAFRA, Gabriela Martins	Letramentos na Base Nacional Comum Curricular (Bncc) do Ensino Fundamental: uma Análise do Trabalho Educacional Prescrito	Universidade Estadual do Centro-Oeste (Paraná)	Dissertação (2020)
BASONI, Isabel Cristina Gomes	O “Espelho, Espelho Meu, Que Professora Sou Eu? Reflexos e Refrações sobre a Formação do Professor de Língua Portuguesa e os Novos Letramentos em um Estudo Autoetnográfico”	Universidade Federal do Espírito Santo (Espírito Santo)	Tese (2021)

COSTA, Rosekeyla de Araújo	Letramento Digital Na BNCC: Estudo das Competências e Habilidades no Componente de Língua Portuguesa no Ensino Médio	Universidade Estadual do Ceará (Ceará)	Dissertação (2021)
BEZERRA, Valdenízia da Conceição	Multimodalidade e BNCC: uma Análise de Documentários Premiados nas Olimpíadas de Língua Portuguesa	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (Rio Grande do Norte)	Dissertação (2022)
ARAÚJO, Francisco Carlos Vieira Moura De	Novos Letramentos na Plataforma Digital Google Classroom: uma Análise da Perspectiva Acadêmica e Educacional de Professores de Língua Portuguesa	Universidade Federal do Piauí (Piauí)	Dissertação (2023)

Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (2024).

A tese de Duarte (2015) visa descrever e analisar o uso do *Twitter* como recurso de ensino para incluir atividades escolares na disciplina de Língua Portuguesa, em três turmas do 3º ano do Ensino Médio de uma escola pública estadual em Minas Gerais. As interações entre professora-pesquisadora e alunos, bem como entre os próprios alunos via *Twitter*, foram analisadas com base na teoria dialógica da linguagem e nos estudos dos novos letramentos de Lankshear e Knobel (2007). Como resultados, a análise integrada das interações e perspectivas dos alunos mostrou a relevância e a possibilidade de ampliar e/ou re-dimensionar o uso do *Twitter* em práticas de ensino e aprendizagem no Ensino Médio, alinhando-se às novas demandas tecnológicas dos alunos.

A pesquisa de Silva (2016) buscou investigar como o trabalho com novos letramentos nas aulas de Língua Portuguesa poderia atender às múltiplas demandas de uso da linguagem e contribuir para a construção identitária dos alunos do 9º ano C de uma escola pública estadual em União dos Palmares, Alagoas. Segundo a autora (2016), o trabalho com novos letramentos e múltiplas linguagens propiciou mudanças na construção identitária dos alunos par-

ticipantes, bem como transformações nas identidades da professora, da disciplina de Língua Portuguesa e da escola. Os dados permitiram reflexões sobre o caráter múltiplo e sonoro das identidades e sobre a inter-relação entre as identidades da escola, os letramentos, o ensino de Língua Portuguesa e a construção identitária dos alunos, em consonância com as teorias demonstradas. A pesquisa sugeriu que mudanças na abordagem e na prática do professor provocam transformações nos alunos, na escola e em seu entorno. Ainda como resultados, o estudo demonstra que o ensino de Língua Portuguesa, ao incorporar novas letras e múltiplas linguagens, pode contribuir significativamente para a construção identitária dos alunos e para a transformação das práticas pedagógicas e da própria identidade escolar.

A pesquisa de Costa (2017) teve como objetivo geral analisar as atividades propostas para a formação docente em dois cursos de formação continuada a distância (EaD). O estudo centrou-se na análise documental das atividades propostas nos cursos, com o objetivo de avaliar como essas atividades poderiam contribuir para uma formação docente que ampliasse os letramentos dos professores, incorporando multiletramentos e novos letramentos, e articulando currículo e tecnologia na prática docente em direção a um *Webcurrículo*. Como resultados, foi possível observar que as atividades promoveram tanto os multiletramentos quanto os novos letramentos, proporcionando aos colaboradores uma oportunidade de reflexão sobre sua prática, conduzindo-os a um novo *ethos*. Além disso, as atividades desenvolvidas mostraram potencial para contribuir significativamente para a formação docente, ampliando os letramentos dos professores e integrando currículo e tecnologia. A pesquisa destacou a evolução das práticas de formação docente em direção aos novos letramentos e multiletramentos, fundamentais para o desenvolvimento de um *Webcurrículo* que atende às demandas educacionais contemporâneas.

A tese de Bezerra (2018) visa analisar como os repositórios e seus acervos de objetos de aprendizagem podem beneficiar o ensino e aprendizagem de língua portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental. A pesquisa exami-

na características, funcionalidades e acervos de seis repositórios no contexto brasileiro, dos quais selecionou-se um *corpus* de 17 objetos de aprendizagem para verificar elementos pedagógicos e de interação homem-máquina propostos no Protocolo de Avaliação de Softwares Pedagógicos. A análise revelou um número significativo de objetos de aprendizagem destinados ao ensino de língua portuguesa nos repositórios, mas também com diferentes níveis de qualidade e algumas inconsistências. A pesquisa mostrou que em termos didático-pedagógicos, há predominância da concepção de linguagem como expressão do pensamento, ensino prescritivo, alta granularidade/reusabilidade e ausência de sistemas de ajuda. E, em relação à ergonomia/de interação homem-máquina, predominava alta usabilidade e interatividade média, mas também foram identificadas áreas de melhoria, como acessibilidade e disponibilidade de documento. O estudo concluiu que esses recursos podem auxiliar o ensino e aprendizagem da língua portuguesa nos anos finais do ensino fundamental, mas seu uso deve ser integrado a discussões mais amplas em sala de aula para promover os novos letramentos.

Silva (2018) em sua dissertação, analisa como os aspectos do ambiente digital favorecem (ou não) a participação ativa dos professores na interação com OEDs em obras de língua portuguesa, especificamente na coleção Projeto Teláris (Ensino Fundamental Anos Finais), aprovado pelo PNLD 2017. O objetivo principal foi analisar os aspectos do ambiente digital e a participação exigida dos professores na interação com OEDs em obras de língua portuguesa para o Ensino Fundamental Anos Finais. A pesquisa reconhece as mudanças no ambiente educacional trazidas pelas tecnologias digitais e a necessidade de o ensino acompanhar essas relações. Além disso, destaca as deficiências de pesquisas no campo da Linguística Aplicada que relaciona objetos digitais, novas tecnologias, novos letramentos e o ensino de língua. Como resultados, as análises sugerem que os OEDs do PNLD 2017 não são típicos recursos digitais surgidos com as novas tecnologias e não estimulam especificamente o trabalho com multiletramentos e novos letramentos necessários para essas mídias. As

reflexões indicam, ainda, a necessidade de novas pesquisas que aprofundem as opções didático-pedagógicas permitidas pelas novas tecnologias no ensino.

O estudo de Alcantara (2020), realiza uma análise documental para compreender a organização do LDD, especialmente as atividades diferenciadas dos OEDs. Com a introdução das novas tecnologias, o LD se transformou para atender às novas exigências do ensino-aprendizagem, o que também exigiu novas formas de letramento. A pesquisa examina como esses novos letramentos são competitivos nos OEDs, focando nos recursos multimodais presentes. A análise se concentra nos cinco únicos OEDs do LDD de Língua Portuguesa da coleção Projeto Teláris, volume nove, destinado ao Ensino Fundamental II, publicado pela Editora Ática e escrito por Borgatto, Bertin e Marchezi (2015). Esta coleção foi a única aprovada no PNLD 2017 em sua categoria. A pesquisa conclui que os OEDs complementam as atividades do LD através de vídeos e infográficos, muitos deles estáticos e sem interatividade, explorando múltiplas semioses dos ambientes digitais. No entanto, os OEDs não promovem práticas colaborativas dos novos letramentos, estabelecendo que as propostas são superficiais em relação a essas práticas.

A tese de Chinaglia (2020) investiga as interfaces entre jogos e atividades de escrita em práticas de letramento escolar, através da aplicação de um material didático desenvolvido com lógica *gamer*. Foi criado e aplicado em sala de aula um novo modelo de material didático para o ensino de escrita, denominado “percurso *gamer*”, com o título “Lara Croft nos templos do Camboja”. Baseado em teorias de letramento, gamificação e aprendizagem Baseada em Jogos, o percurso *gamer* consiste em atividades didáticas que utilizam estratégias de jogos, como interação com um espaço virtual, ações em um mundo imersivo que mobilizam práticas de letramento e gêneros sociais, e a encarnação de um personagem com um *ethos* discursivo específico. Diferentemente da aplicação simples de mecânicas de jogos em atividades existentes, o percurso *gamer* prioriza a lógica dos jogos para realizar atividades e mobilizar a leitura e escrita, simulando ações em uma narrativa e a encarnação de um personagem.

Baseado na série de jogos Tomb Raider, o material coloca o aluno na posição da personagem Lara Croft, uma arqueóloga, incentivando a leitura e produção de gêneros científicos e de divulgação científica. Ao invés de simplesmente imaginar ser alguém para escrever um texto, como em tarefas escolares comuns, o percurso gamer permite experiências concretas em um mundo imersivo antes da escrita. Os alunos não apenas imaginaram ser arqueólogos, mas vivenciaram atividades de pesquisa, descoberta, catalogação e divulgação.

A pesquisa de mestrado de Magalhães (2020), investiga a implementação de uma proposta de letramento em uma escola municipal em Girau do Ponciano, destinada a alunos do 8º e 9º ano do Ensino Fundamental. O objetivo do estudo foi desenvolver uma proposta pedagógica de letramento baseada em uma abordagem teórico-metodológica que considere processos de socialização, permitindo que os alunos construam significados, utilizem diferentes linguagens e se reconheçam como sujeitos pertencentes a uma comunidade e história. Além disso, a proposta visava utilizar a pedagogia transmídia e a multimodalidade na sala de aula, conectando práticas de escrita à crítica do mundo contemporâneo e da tecnologia digital. Os resultados demonstraram que a mudança para uma abordagem teórico-metodológica que equilibrasse aspectos linguístico-gramaticais com a realidade sociocultural dos alunos foi fundamental para uma postura ativa dos alunos em relação à leitura e à escrita. Essa abordagem evidenciou a vitalidade da língua a partir dos textos, promovendo um engajamento mais significativo.

Mafrá (2020), analisa as composições da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Fundamental, focando na Introdução, Estrutura da BNCC e Etapa do Ensino Fundamental. O objetivo é investigar como os letramentos são interativos na BNCC para o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, a partir de conceitos teóricos e ocultos metodológicos delineados nos objetos de conhecimento, ligadas habilidades aos campos de atuação e práticas de linguagem. Os resultados mostram a presença explícita dos termos “letramento”, “letramento”, “multiletramento” e “novos letramentos”, e im-

plícita de “novos multiletramentos” para abordar as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). O termo “letramentos” é o mais frequente nas partes teóricas, referindo-se a uma variedade de práticas de linguagem que envolvem textos e mídias orais, escritas e multissemióticas/multimodais. Como resultados, a pesquisa verificou que em todos os campos de atuação, o conceito de letras fundamenta as práticas de linguagem (leitura/escuta, oralidade, produção escrita, análise linguística/semiótica) e fornece habilidades contextualizadas em práticas sociais na escola, família, rua e comunidade. Observou ainda que o único eixo que não se desenvolve um contínuo entre as partes teóricas e as propostas metodológicas é o de oralidade, tanto nos anos iniciais quanto finais, em alguns campos, devido à falta de contextualização das ações e exemplificação dos gêneros orais.

A tese de Basoni (2021) busca contribuir para a compreensão da formação do professor de Língua Portuguesa e das práticas de Novos Letramentos, áreas ainda cuidadosas de investigação na educação. Utilizando a metodologia da autoetnografia, o estudo se baseia nas vivências da pesquisadora, refletidas criticamente por meio de textos, imagens, narrativas e documentos. Metaforicamente, é como olhar para um espelho onde a trajetória formativa e a atuação docente são refletidas e interpretadas pelo professor. Ancorado na perspectiva pós-moderna de pesquisa e produção de conhecimento, o estudo enfatiza a necessidade de desaprender arraigadas na educação e linguagem, dar voz às perspectivas do sul, e promover o ensino baseado nas novas formas de pensar e aprender potencializadas pelas tecnologias digitais. Propõe novas abordagens na formação de professores, destacando o diálogo reflexivo sobre práticas educacionais e o compartilhamento de experiências entre os pares. Defende-se que a formação docente seja um processo dialógico de análise reflexiva e compartilhamento de saberes, envolvendo o docente como agente de seu próprio processo formativo. Nesse contexto, é crucial capacitar os professores para que se adaptem ao contexto dos “novos assuntos” emergentes das pesquisas sobre Novos Letramentos.

O estudo de Costa (2021) investiga as concepções de letramento digital no componente curricular de Língua Portuguesa da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio, à luz das teorias dos multiletramentos, dos novos letramentos e da pedagogia dos multiletramentos. Fundamentado nas instalações dos novos letramentos, que reforçam a importância do letramento digital e a necessidade de um novo *ethos* para lidar com as novas tecnologias, o estudo analisa as competências e habilidades retratadas na BNCC para verificar como a cultura digital e esse novo *ethos* são interativos. Os resultados revelam uma forte relação entre a pedagogia dos multiletramentos e as teorias dos multiletramentos e dos novos letramentos presentes na BNCC do Ensino Médio, destacando a promoção da cultura digital e do letramento digital. A análise das competências e habilidades identifica quatro conceitos de letramento digital: técnico, aplicativo, de uso e reflexivo. A pesquisa conclui que o componente da Língua Portuguesa dialoga com as instalações dos multiletramentos e dos novos letramentos, permitindo a ampliação de práticas de aprendizagem no contexto escolar. Parte inferior do formulário

Em sua dissertação, Bezerra (2022) investiga o potencial do documentário na promoção do ensino crítico reflexivo de língua portuguesa. Ancorando-se em teorias de Semiótica Social e Multimodalidade, estudos cinematográficos e produção documental, a pesquisa qualitativa, descritiva e exploratória analisa quatro documentários vencedores da 6ª edição da Olimpíada de Língua Portuguesa de 2019. A metodologia compreende três momentos: investigação da composição das produções documentais, comparativo das orquestrações dos elementos dos quatro documentários e análise das habilidades acionadas pelos alunos produtores. Os resultados destacam que a produção de documentários na escola promove a autonomia dos alunos em projetos autorais, a reflexão crítica sobre sua realidade sociocultural, o desenvolvimento de conhecimento técnico em linguagem audiovisual e ferramentas tecnológicas. O estudo sugere que o documentário pode ser uma ferramenta de ensino em sala de aula, instigando os alunos a refletir sobre a construção do tema, formulação de argumen-

tos, linguagens empregadas e elementos de persuasão utilizados na produção do gênero documentário.

A pesquisa de mestrado de Araújo (2023) analisa os novos letramentos no uso da plataforma digital *Google Classroom* por professores de Língua Portuguesa. Fundamentada na teoria dos novos letramentos, a pesquisa qualitativa e descritiva envolveu uma amostra de 10 professores que cursaram a disciplina Tópicos Especiais em Linguística II no Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPI. Os resultados mostram que, na perspectiva acadêmica, os participantes apoiaram o conceito de novos letramentos e perceberam a contribuição da disciplina para sua apropriação teórica. Na perspectiva educacional, embora reconheçam a importância dos novos letramentos, apenas alguns conseguem implementá-los efetivamente no *Google Classroom*. Os resultados do estudo apontam que, apesar da formação acadêmica, os professores sentem dificuldades em aplicar os novos letramentos na prática, evidenciando a necessidade de um aprofundamento teórico e prático nessa área.

Pelo exposto, vê-se a relevância de estudar os novos letramentos, principalmente pelas novas práticas e possibilidades de leitura no contexto digital. Assim, os novos letramentos, conforme conceituados por Lankshear e Knobel (2007), representam uma abordagem ampliada e contemporânea da alfabetização em um mundo cada vez mais permeado pela tecnologia e pela mídia digital. Para os autores, os novos letramentos vão além da simples habilidade de ler e escrever textos impressos, abarcando uma variedade de práticas e competências necessárias para participar ativamente na sociedade da informação. Nesse contexto digital, Lankshear e Knobel (2007) afirmam que as novas tecnologias estimulam a mobilização de conhecimentos inovadores, uma vez que nos deparamos e utilizamos diferentes formas de linguagem nesse ambiente, com participação ativa dos usuários da rede. Nesse sentido, a maneira como entendemos a leitura, a escrita e a comunicação, foi sendo redefinida com as novas práticas de leitura e escrita. Para Lankshear e Knobel,

Quase tudo que está disponível on-line se torna um recurso para diversos tipos de criação de significados. Em muitos casos, os significados que são criados não serão inteligíveis para as pessoas em geral ou, em alguns casos, para muitas pessoas. Alguns podem ser compartilhados apenas por “pessoas de dentro” de grupos de interesse ou panelinhas bem pequenas. (Lankshear, Knobel, 2007, p.5).

Entende-se, pois, que os novos letramentos não se limitam apenas ao domínio técnico de ferramentas digitais, mas incluem também a compreensão crítica dos contextos em que essas ferramentas são utilizadas e a capacidade de se engajar de forma reflexiva e criativa com a cultura digital. Os novos letramentos envolvem habilidades como a navegação na web, a avaliação crítica de fontes de informação, a produção de conteúdo multimídia e a participação em comunidades online.

Uma das principais características dos novos letramentos é a ênfase na multimodalidade, ou seja, na capacidade de compreender e produzir textos que combinam diferentes modos de comunicação, como texto, imagem, som e vídeo. Nesse sentido, os indivíduos são encorajados a desenvolver habilidades para ler, interpretar e criar textos multimodais, reconhecendo a complexidade e a diversidade de formas de expressão presentes na era digital. Além disso, os novos letramentos valorizam a noção de design como uma dimensão essencial da produção de significado. Dessa forma, os novos letramentos promovem uma abordagem mais centrada no usuário, onde a concepção e a apresentação de textos são adaptadas às necessidades e aos interesses dos leitores, além da ênfase na participação ativa e na construção colaborativa de conhecimento e de um novo *ethos*.

Entendo como Rosa (2016, p. 52), “o novo *ethos* consiste em diferentes tipos de valores, prioridades e sensibilidades mobilizados em práticas letradas que são, necessariamente, diferentes dos letramentos com os quais estamos mais familiarizados”. A autora faz referência aos letramentos convencionais, mais relacionados ao texto escrito impresso, que trazem uma abordagem dife-

rente da experiência com textos digitais. Nesse sentido, o novo *ethos* promove uma visão mais democrática e participativa da alfabetização, onde todos têm a oportunidade de expressar suas vozes e experiências por meio de diferentes mídias e plataformas, inclusive plataformas educacionais gamificadas, como wikis e fóruns que permitem que os alunos co-criem conhecimento, refletindo as práticas colaborativas dos novos letramentos.

Na seção seguinte, apresento o resultado de uma busca no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes com os descritores relacionados à gamificação.

Gamificação e Produção Textual

No processo de revisão de literatura, compreendido entre os meses de agosto de 2023 e maio de 2024, realizando uma pesquisa prévia por meio de busca no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, foi utilizado o seguinte descritor: “Gamificação” AND “educação” e foi encontrado um total de 283 trabalhos o que mostra a relevância da temática desta pesquisa para o campo do ensino.

Em outra busca, especificando os seguintes descritores: “Gamificação” AND “produção textual”, encontrei 8 (oito) resultados, que estão indicados no quadro 2, pois guardam relação com a proposta do projeto.

Quadro 2 - Trabalhos selecionados que guardam relação com a pesquisa

Autor	Título	Universidade e local	Tipo de pesquisa e ano
FERNANDES, Maria Cléria	Gavetas textuais: escrita coparticipativa sob o viés das narrativas de enigma	Universidade Estadual de Montes Claros (Minas Gerais)	Dissertação (2016)
SOUZA, Rosângela Soares dos Santos	Gamificação: contribuições para a produção de textos narrativos	Universidade Estadual de Montes Claros (Minas Gerais)	Dissertação (2016)

PAULA, Francisco Leandro de	Gamificação no ensino de língua portuguesa: proposta de atividades com gêneros jornalísticos e midiáticos	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (Rio Grande do Norte)	Dissertação (2016)
CRUZ, Tatiane Gonçalves	Gamificação: contribuições para o desenvolvimento de habilidade de leitura	Universidade Estadual de Montes Claros (Minas Gerais)	Dissertação (2017)
BARBOSA, Rita de Cassia Damasceno	Gamificação e escrita: experiência de aprendizagem gamificada para produção textual	Universidade Federal do Pará (Pará)	Dissertação (2021)
CANHAÇO, Danielle Oliveira da Silva	Interface morfologia-fonologia na aprendizagem do emprego dos grafemas <l> e <u> em contexto pós-vocálico por meio de jogo digital	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (Rio de Janeiro)	Dissertação (2023)
JESUS, Daniele Pinto dos Santos de	Gamificar: uma proposta de ensino do gênero textual anúncio publicitário na educação básica	Universidade Federal da Bahia (Bahia)	Dissertação (2023)
SILVA, Erivania Lima da	Gamificação na produção textual de fotorreportagens: engajamento e proficiência	Universidade Federal da Paraíba (Paraíba)	Dissertação (2023)

Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES

Em sua dissertação, Fernandes (2016) investiga as contribuições das estratégias de gamificação compreensão e produção de narrativas de enigma por estudantes do 7º ano do ensino fundamental. A pesquisa-ação foi justificada pela necessidade de um trabalho baseado em gêneros textuais, permitindo que os alunos (des)(re)construam características do gênero enigma de maneira lúdica. Metodologicamente, a pesquisa se fundamentou na Fenomenologia, considerando o contexto escolar, o público, as ações e as implicações sócio-históricas da proposta, tendo uma natureza tanto descritiva quanto observacional. Os resultados desta pesquisa, por meio da comparação entre os textos iniciais com as produções finais, que a inserção da gamificação junto

a produção das Narrativas de Enigma, puderam suprir, consideravelmente, as deficiências apontadas na escrita.

Na mesma direção, a dissertação de Souza (2016), partindo das dificuldades diagnosticadas em uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública em Montes Claros – MG, o estudo investigou como a gamificação poderia ajudar a superar ou minimizar essas dificuldades, observando o interesse dos alunos por games. O objetivo principal desta pesquisa foi analisar as contribuições da gamificação no desenvolvimento de habilidades de produção de textos narrativos. Apesar de a narração ser amplamente abordada nas aulas de língua materna, persistem dificuldades relacionadas à estrutura dos textos e ao engajamento dos estudantes. A hipótese deste trabalho é que a gamificação, quando aplicada ao contexto educacional, motiva a interatividade e a participação ativa dos alunos, ajudando a superar dificuldades na produção de textos. A partir de seus resultados, a pesquisa constata que a gamificação aplicada ao contexto de ensino-aprendizagem, potencializada pelo uso das tecnologias digitais, proporciona o estabelecimento de um ambiente interativo de aprendizagem e contribui com a minimização das dificuldades quanto à produção de textos narrativos.

A pesquisa de Paula (2016), teve como objetivo analisar os impactos da gamificação no ensino de Língua Portuguesa, visando engajar e motivar os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental para uma aprendizagem significativa. Inicialmente, foi estabelecida uma relação sócio-histórica entre a sociedade e os jogos, observando os fundamentos e usos dos jogos entre as pessoas, e uma linha cronológica do uso de estratégias gamificadas e o surgimento do termo gamificação. Foram definidos os conceitos da gamificação e destacados elementos presentes nos jogos, como competição, pontuação, recompensas, níveis, avatares e placares, que podem ser aplicados para engajar os alunos. A importância do design instrucional foi ressaltada como fator crucial para o sucesso de uma estratégia gamificada. A intervenção incluiu uma *webquest* com desafios em etapas, vistas como níveis de um jogo, culminando na conquista de

um jornal como premiação final e os resultados mostraram que a gamificação é uma estratégia viável para engajar e motivar os alunos no desenvolvimento de competências em Língua Portuguesa. Assim como nas pesquisas anteriores, seus resultados são positivos quanto à gamificação, mas o que se percebe é o foco dado à leitura neste trabalho, podendo ser exploradas mais habilidades de escrita.

Em sua dissertação, Cruz (2017) também analisa as contribuições da gamificação no desenvolvimento da habilidade de leitura. Esta pesquisa teve como objetivo principal analisar as contribuições da gamificação no desenvolvimento da habilidade de leitura em duas turmas de 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola estadual em Montes Claros/MG. Além disso, buscou elaborar uma proposta de intervenção utilizando elementos da gamificação para melhorar a leitura de textos dos gêneros conto e crônica. A pesquisa foi motivada pelas dificuldades dos alunos em entender criticamente os textos lidos e pelo papel da escola em tentar superar essas dificuldades, especialmente nas aulas de Língua Portuguesa. Os resultados mostraram que, durante o período de intervenção, os alunos começaram a priorizar não apenas os elementos verbais durante a leitura, mas também outros componentes do texto, tornando o processo de atribuição de sentido mais detalhado, criterioso e dinâmico. Segundo a pesquisadora, o uso da gamificação transformou os alunos em leitores mais motivados, interativos e críticos.

A pesquisa de Barbosa (2021) propõe um estudo teórico-metodológico sobre a manifestação responsiva ativa na produção textual de alunos do 9º ano do ensino fundamental, utilizando gêneros discursivos como artigo de opinião e comentário de leitor. A abordagem envolve a aplicação da gamificação, que utiliza mecânicas de jogos para aumentar o engajamento e a motivação dos alunos. A pesquisa parte da seguinte problemática: como atividades gamificadas podem contribuir para a manifestação responsiva ativa dos alunos na produção de gêneros discursivos? A autora entende que dominar os gêneros do discurso nos permite participar de debates e exercer a cidadania com mais autonomia.

Em um contexto em que as necessidades comunicativas são predominantemente satisfeitas por meio de mensagens online, os resultados desta pesquisa destacam a importância de associar as práticas de escrita cotidianas, especialmente em ambientes digitais, à escrita em sala de aula. O objetivo não é homogeneizar essas práticas, mas promover a reflexão sobre os usos da linguagem nas diversas esferas da atividade humana e essa perspectiva se aproxima da investigação pretendida neste projeto.

O estudo de Canhaço (2023), por sua vez, aborda a diversidade fonético-fonológica do português brasileiro, destacando como essa variedade afeta a aprendizagem da escrita, especialmente no que diz respeito a erros ortográficos decorrentes da falta de correspondência entre fonemas e grafemas. Um fenômeno específico analisado é a vocalização da consoante lateral /l/ em posição final de sílaba, comum em várias regiões do Brasil, inclusive no Rio de Janeiro. Para mitigar erros ortográficos, o estudo sugere a utilização do componente morfológico da gramática, conforme orientado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum Curricular. O objetivo geral do trabalho é contribuir para o ensino da ortografia considerando a interface entre aspectos fonético-fonológicos e morfológicos do PB. Para isso, a gamificação entra como aliada desenvolvimento de um jogo digital para alunos do Ensino Fundamental I, que auxilie no ensino-aprendizagem dos grafemas <l> e <u> que pode ser utilizado pelos professores como ferramenta pedagógica e de avaliação, promovendo uma competição recreativa e educativa.

A pesquisa de Jesus (2023) objetiva, por meio dessa proposta e com a criação de um caderno pedagógico, ampliar as habilidades dos alunos na produção e recepção de textos multimodais, além de aumentar a motivação para a escrita. O estudo é justificado pela necessidade de incorporar novas práticas pedagógicas que aprimorem habilidades de produção de texto, alinhadas às vivências dos alunos e às demandas da sociedade, promovendo métodos de ensino mais interativos, colaborativos e voltados à resolução de problemas. A pesquisa é fundamentada em diversas teorias, incluindo escrevivência, letramentos,

multiletramentos, multimodalidade, tecnologias educacionais, web currículo, cibercultura, cultura digital, cultura de jogo, gamificação e produção escrita. Percebemos, assim, a relevância da pesquisa para nosso estudo por envolver gamificação, mas com um distanciamento, principalmente na base teórica.

Aproximando-se um pouco mais da desta proposta de pesquisa, a dissertação de Silva (2023) tem como objetivo compreender o processo de gamificação aplicado à educação, especificamente no desenvolvimento da produção escrita através do gênero fotorreportagem. O trabalho aborda a baixa proficiência e o desengajamento dos alunos na prática de escrita no contexto escolar, identificando dificuldades significativas na produção textual e se organizou em três eixos temáticos: metodologias ativas, gamificação e escrita. O estudo realizado com estudantes do 6º ano do ensino fundamental concluiu que a gamificação, quando aplicada com planejamento estruturado e cautela, maximiza os resultados na educação, especialmente nas aulas de Língua Portuguesa, sendo uma metodologia ativa viável e benéfica ao processo de ensino e aprendizagem.

Como observado, os trabalhos mencionados aproximam-se do projeto que pretendo desenvolver por dizerem respeito à temática geral “Gamificação” e “Produção Textual”. Entretanto, nenhum dos trabalhos é sobre estratégias gamificadas para a produção textual do gênero crônica no Ensino Médio; nenhuma pesquisa é sobre a realidade das escolas do Maranhão.

Pelo exposto, as estratégias gamificadas possibilitam o protagonismo estudantil face ao trabalho com a linguagem escrita. Isso acontece pela possibilidade de combinações entre os elementos de jogos e da cultura digital que são familiares aos estudantes, sendo motivadoras para a aprendizagem. Dessa forma, se concebe um novo sujeito que constrói seus próprios itinerários de forma produtiva, criativa e relevante para as dimensões da vida social (Bevilaqua, 2013). Bem como a autora, Lacerda e Vieira (2021, p.4) entendem que “a sociedade globalizada está exigindo cada vez mais dos cidadãos uma competência

comunicativa multimodal”. As atividades e estratégias pedagógicas devem ser significativas para que se estimule o engajamento em busca do saber (Sena, Serra, 2021). Esta abordagem requer, pois, uma postura docente alinhada ao contexto cultural e social dos estudantes.

A partir dos trabalhos analisados nas categorias próximas ao objeto de estudo, observa-se que a Gamificação vem sendo muito estudada por pesquisadores de diferentes áreas da educação com relação à sua contribuição para o ensino aprendizagem. Entretanto, constata-se que é imperativo ampliar os estudos para a sua importância como proposta pedagógica para o ensino de produção textual, à luz dos novos letramentos.

Considerações Finais

A gamificação tem se consolidado como uma estratégia eficaz no processo de ensino e aprendizagem, especialmente no ensino de produção textual, ao engajar os alunos de forma lúdica e colaborativa. Ao integrar elementos de jogos ao contexto educacional, essa abordagem não apenas desperta o interesse dos estudantes, mas também facilita a resolução de desafios, promovendo um ambiente dinâmico e motivador. Nesta revisão sistemática, foi possível identificar o potencial da gamificação em diversas áreas do conhecimento, inclusive no ensino de Língua Portuguesa, onde o uso de técnicas bem planejadas gera resultados significativos, tanto no engajamento dos alunos quanto no desenvolvimento de suas habilidades linguísticas.

Além disso, a análise da literatura sobre os novos letramentos demonstrou que as práticas digitais e multimodais estão profundamente interligadas ao uso da gamificação, oferecendo novas formas de ensino que valorizam a interatividade e a criticidade. Quando bem estruturada, a gamificação pode promover a construção colaborativa do conhecimento e contribuir para o desenvolvimento de competências mais amplas, alinhadas às demandas contemporâneas do letramento.

O principal objetivo deste estudo foi oferecer uma visão abrangente sobre os trabalhos recentes relacionados à gamificação no contexto educacional, com especial foco nas pesquisas empíricas voltadas para a produção textual. As experiências analisadas demonstraram resultados promissores, com destaque para o aumento do engajamento dos alunos, melhorias no aprendizado, maior motivação e desenvolvimento de habilidades específicas, além de uma socialização mais ativa nas atividades colaborativas.

No entanto, alguns desafios também foram identificados, como a dificuldade na organização eficaz de grupos e a manutenção da motivação dos alunos ao longo das diferentes fases das tarefas gamificadas. Esses obstáculos indicam que, embora a gamificação traga benefícios claros, sua implementação requer planejamento cuidadoso e adaptações constantes para maximizar seus resultados. O uso planejado e consciente da gamificação no ensino da produção textual revela-se promissor, sugerindo a necessidade de mais pesquisas que investiguem suas aplicações e impactos em diferentes contextos educacionais.

Referências

ALCANTARA, Fabiana Silva de Paula. **Os Objetos Educacionais Digitais de um Livro Didático Digital de Língua Portuguesa: um Estudo sobre as Práticas de Leitura**. Dissertação (Mestrado em Letras), Universidade Federal de São Paulo, 2020. 160 f.

ARAÚJO, Francisco Carlos Vieira Moura de. **Novos Letramentos na Plataforma Digital Google Classroom: uma Análise da Perspectiva Acadêmica e Educacional de Professores de Língua Portuguesa**. Dissertação (Mestrado em Letras), Universidade Federal do Piauí, 2023. 111 f.

BARBOSA, Rita de Cassia Damasceno. **Gamificação e escrita: experiência de aprendizagem gamificada para produção textual**. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – Profletras), Universidade Federal do Pará, 2021. 138 f.

BASONI, Isabel Cristina Gomes. **O “Espelho, Espelho Meu, Que Professora Sou Eu? Reflexos e Refrações sobre a Formação do Professor de Língua Portuguesa e os Novos Letramentos em um Estudo Autoetnográfico”**. Tese (Doutorado em Letras), Universidade Federal do Espírito Santo, 2021. 258 f.

BEZERRA, Jéssica Tayrine Gomes de Melo. **Atividades em Cursos a Distância de Formação Continuada de Professores de Língua Portuguesa: dos Letramentos Digitais aos Novos (Multi)Letramentos**. Tese (Doutorado em Letras), Universidade Federal da Paraíba, 2018. 214f.

BEZERRA, Valdenízia da Conceição. **Multimodalidade e BNCC: uma Análise de Documentários Premiados nas Olimpíadas de Língua Portuguesa**. Dissertação (Mestrado em Ensino), Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, 2022. 119 f.

CANHAÇO, Danielle Oliveira da Silva. **Interface morfologia-fonologia na aprendizagem do emprego dos grafemas <l> e <u> em contexto pós-vocálico por meio de jogo digital**. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – Profletras), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2023. 102 f.

CHINAGLIA, Juliana Vegas. **Um Percurso Gamer para o Ensino de Escrita**. Tese (Doutorado em Letras), Universidade Estadual de Campinas, 2020. 320p.

COSTA, Ângelo Brandelli; ZOLTOWSKI, Ana Paula Couto. Como escrever um artigo de revisão sistemática. In: KOLLER, Silvia; COUTO, Maria Clara de Paula; HOHENDORFF, J. V. (Orgs). **Manual de produção científica**. Porto Alegre: Artmed, 2014

COSTA, Liliane Pereira da Silva. **Atividades em Cursos a Distância de Formação Continuada de Professores de Língua Portuguesa: dos Letramentos Digitais aos Novos (Multi)Letramentos**. Tese (Doutorado em Letras), Universidade Estadual de Campinas, 2017. 203f.

COSTA, Rosekeyla de Araújo. **Letramento Digital Na BNCC: Estudo das Competências e Habilidades no Componente de Língua Portuguesa no Ensino Médio**. Dissertação (Mestrado em Letras), Universidade Estadual do Ceará, 2021. 133 f.

CRUZ, Tatiane Gonçalves. **Gamificação: contribuições para o desenvolvimento de habilidade de leitura**, 2017. 129 f. Dissertação, Universidade Estadual de Montes Claros, Montes Claros, 2017.

DUARTE, Alice Botelho. **Cadê a professora do Twitter?: alunos e professora conectados – um estudo de caso do uso do Twitter como recurso de ensino**. Tese (Doutorado em Letras), Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2015. 218 f.

FERNANDES, Maria Cléria. **Gavetas textuais: escrita coparticipativa sob o viés das narrativas de enigma**. 2016. 142 f. Dissertação (mestrado), Universidade Estadual de Montes Claros, Montes Claros, 2016.

JESUS, Daniele Pinto dos Santos de. **Gamificar: uma proposta de ensino do gênero textual anúncio publicitário na educação básica**. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – Profletras), Universidade Federal da Bahia, 2023. 287 f.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. Sampling the new in new literacies. *In*: C. LANKSHEAR; M. KNOBEL (eds.). **A new literacies sampler**. New York, Peter Lang, 2007.

MAGALHAES, Eliane Maria Cavalcante. **As Representações da Minha Escola como entrada para o Mundo dos Novos Letramentos**. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – Profletras), Universidade Federal de Alagoas, 2020. 242 f.

MAFRA, Gabriela Martins. **Letramentos na Base Nacional Comum Curricular (Bncc) do Ensino Fundamental: uma Análise do Trabalho Educacional Prescrito**. Dissertação (Mestrado em Letras), Universidade Estadual do Centro-Oeste, 2020. 236 f.

PAULA, Francisco Leandro de. **Gamificação no ensino de língua portuguesa: proposta de atividades com gêneros jornalísticos e midiáticos**. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, 2016. 103p.

SILVA, Claudemira Maria Rocha. **Novos Letramentos no Ensino de Língua Portuguesa: Reflexões sobre a Construção Identitária de Alunos de Um Nono Ano, da Professora e da Escola**. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – Profletras), Universidade Federal de Alagoas, 2016. 107 f.

SILVA, Erivania Lima da. **Gamificação na produção textual de fotorreportagens: engajamento e proficiência**. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – Profletras). Universidade Federal da Paraíba, Dissertação, 2023. 238f.

SILVA, Raquel Soares Pedonni. **A Natureza dos Objetos Educacionais Digitais em Obras Didáticas de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental e sua Relação com os Multiletramentos**. Dissertação (Mestrado em Letras), Universidade Federal de Pernambuco, 2018. 238 f.

SOUZA, Rosângela Soares dos Santos. **Gamificação: contribuições para a produção de textos narrativos.** 2016. 123 f. Dissertação (mestrado), Universidade Estadual de Montes Claros, Montes Claros, 2016.

CAPÍTULO 8

A IMPORTÂNCIA DA TECNOLOGIA ASSISTIVA PARA A INCLUSÃO DO ALUNO SURDO NO ENSINO REGULAR

Leonardo Oliveira De Sousa

Elimária Oliveira Lima

Doi: 10.48209/978-65-5417-418-8

Introdução

A tecnologia assistiva é uma ferramenta importantíssima quando se trata de inclusão e tem sido cada vez mais aplicada nas escolas para ajudar os discentes a superarem suas limitações, proporcionando maior independência, qualidade de vida e inclusão social. Esses recursos vêm sendo utilizados não apenas por professores, mas também por profissionais da saúde e outros especialistas, com o objetivo de alcançar resultados positivos junto às pessoas com necessidades especiais, promovendo maior equilíbrio na sociedade e contribuindo para o combate à desigualdade social.

Esse artigo tem como objetivo geral investigar a importância da tecnologia assistiva para a inclusão dos alunos surdos no ensino regular e a importância da qualificação profissional do professor que trabalha com esses estudantes. A metodologia utilizada consiste em uma pesquisa de campo realizada por meio de questionário eletrônico, direcionado aos docentes da rede regular do ensino fundamental, com o intuito de coletar informações e ana-

lisar as opiniões relacionadas ao uso da tecnologia assistiva no ensino para alunos surdos. Para auxiliar na discussão, também foi realizada uma pesquisa bibliográfica por meio da consulta a livros, sites, revistas e artigos que tratam do tema.

O presente texto está organizado de forma a abordar temas essenciais para a compreensão e aplicação da educação inclusiva no contexto dos alunos surdos. Inicialmente, discute-se a qualificação profissional para a educação inclusiva e, em seguida, apresenta-se um panorama sobre a educação de surdos no Brasil. O texto também explora o conceito de Tecnologia Assistiva (TA) e discute o uso do aplicativo Hand Talk como recurso de inclusão de alunos surdos. A seção seguinte aborda a metodologia e a análise dos dados coletados. Por fim, as considerações finais refletem sobre os principais achados e suas implicações para a educação inclusiva de surdos.

A Qualificação Profissional para a Educação Inclusiva

A educação formal é o ponto de partida para um futuro promissor, pois prepara os seres humanos para uma vida de desafios, como o mercado de trabalho, a autonomia, a convivência em sociedade e a responsabilidade social. Ela também ensina valores que devem ser observados ao longo da vida, como respeito, empatia e ética, permitindo que os indivíduos passem por transformações em seu cotidiano e se adaptem a elas, tornando-se sujeitos críticos e pensantes.

Com o passar do tempo e com as mudanças no modelo educacional, juntamente com as discussões sobre o atendimento às pessoas com deficiência, a educação inclusiva ganhou destaque ao reconhecer a importância de atender às necessidades de todos os alunos, promovendo a acessibilidade e a diversidade no ambiente escolar. Esse enfoque tem se mostrado cada vez mais relevante na vida das pessoas, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Nesse contexto, Carvalho (2013, p.73) afirma que:

O que se pretende na educação inclusiva é remover barreiras, sejam elas extrínsecas ou intrínsecas aos alunos, buscando-se todas as formas de acessibilidade e de apoio de modo a assegurar (o que a lei faz) e, principalmente garantir (o que deve constar dos projetos político pedagógicos dos sistemas de ensino e das escolas e que deve ser executado), tomando-se as providências para efetivar ações para o acesso, ingresso e permanência bem sucedida na escola.

De acordo com a autora, a educação inclusiva tem muito a oferecer aos alunos com deficiência, pois busca romper as barreiras existentes nas relações interpessoais e intrapessoais. Uma escola que não absorve essas necessidades está longe do padrão ideal a ser seguido para promover a inclusão social e garantir os direitos dos alunos. Diante disso:

A Educação Inclusiva como acontece dentro da escola regular tem inúmeras vantagens para o aluno com deficiência, uma vez que ele está inserido num ambiente com indivíduos representativos da normalidade, e que poderão dentro de um ambiente de inclusão auxiliar o aluno deficiente na condução da aprendizagem (Mendonça, 2015, p. 8).

Para a autora, a educação inclusiva oferece inúmeras vantagens para o aluno com deficiência, pois permite sua inclusão no ensino regular, proporcionando um ambiente com pessoas que representam a “normalidade” e favorecendo uma aprendizagem ampla. Porém, para que a educação seja, de fato, inclusiva, é necessário repensar se a escola e seus profissionais estão aptos para lidar com tal público, que, conforme a Declaração de Salamanca (Unesco, 1994, p. 18), são “crianças e jovens cujas necessidades decorrem de sua capacidade ou de suas dificuldades de aprendizagem”.

Nesse sentido, é indispensável refletir se o corpo docente está realmente preparado para lidar com públicos diversos em um mesmo espaço. A educação inclusiva deve ser trabalhada diariamente, respeitando o espaço e os limites de cada aluno e considerando suas limitações ou deficiências. Um ensino de qualidade proporcionará ao aluno a oportunidade de superar suas próprias barreiras, evitando exigências excessivas que, em vez de contribuir para o desempenho

do discente, dificultam sua evolução, como afirma Mantoan (2003, *apud* Carvalho, 2013, p. 14):

A inclusão não prevê a utilização de práticas de ensino escolar específicas para esta ou aquela deficiência/e ou dificuldade de aprender. Os alunos aprendem nos seus limites e se o ensino for, de fato, de boa qualidade, o professor levará em conta esses limites e explorará convenientemente as possibilidades de cada um.

Torna-se, portanto, indispensável a qualificação profissional para a educação inclusiva. Os docentes precisam estar cientes de que a inclusão de alunos com deficiência na escola regular implica mudanças, novas estratégias e conceitos. Isso é fundamental para que o ensino avance no combate ao preconceito e promova o reconhecimento das capacidades de cada indivíduo. Um professor qualificado traz consigo os princípios que devem reger a formação do aluno, exercitando o respeito e a solidariedade.

De acordo com Mantoan (1997, p. 120):

[...] a inclusão é um motivo para que a escola se modernize e os professores aperfeiçoem suas práticas e, assim sendo, a inclusão escolar de pessoas deficientes torna-se uma consequência natural de todo um esforço de atualização e de reestruturação das condições atuais do ensino básico.

Ao apontar que a inclusão escolar de pessoas com deficiência é uma consequência natural do esforço de atualização e reestruturação, a autora sublinha a importância de encarar a inclusão como um processo contínuo. Nesse sentido, a inclusão funciona como um catalisador para que os docentes repensem suas práticas e busquem novas abordagens pedagógicas. A presença de alunos com deficiência exige mudanças nas práticas pedagógicas, na infraestrutura da escola e na formação dos profissionais da educação, de modo a garantir um ambiente de aprendizagem acessível e inclusivo. Essas mudanças incluem a adaptação de materiais didáticos, a implementação de tecnologias assistivas, o desenvolvimento de metodologias diferenciadas, e, principalmente, a promoção de uma cultura escolar que valorize a diversidade e respeite as necessidades individuais de cada aluno.

A Educação de Surdos no Brasil

Para compreendermos a educação de surdos no Brasil, é necessário que conheçamos um pouco a sua trajetória. Nesse sentido, Alves *et al* (2015, p. 29) afirmam que:

No Brasil, a educação de surdos tem início, formalmente em 1857, quando o professor surdo Eduard Huet veio para o Rio de Janeiro a pedido do Imperador D. Pedro II. Com a fundação do Imperial Instituto de Surdos-Mudos, inicia-se o processo de educação formal dos surdos no Brasil, que passaram a ter uma escola especializada para sua educação e oportunidade de criar a Língua de Sinais dos Centros Urbanos (LSCB), fato de suma importância no processo de educação dessas pessoas. Vale salientar, entretanto, que as meninas surdas só tiveram direito à educação no início do século XX quando surgiu o Instituto Santa Terezinha, em São Paulo.

De acordo com o autor, até então, os surdos não tinham um centro de educação especializado, e a luta pelos seus direitos se tornava cada vez mais complexa, pois eles não eram aceitos nos centros de ensino de pessoas que não apresentavam deficiência. No entanto, com a chegada do professor surdo Eduard Huet ao Rio de Janeiro em 1857, fundou-se o Imperial Instituto de Surdos-Mudos, e a partir de então se inicia o processo de educação formal de surdos no Brasil, que passaram a ter uma escola especializada para educação de surdos. O autor destaca ainda que o instituto era voltado ao ensino de alunos do sexo masculino, sendo que as meninas surdas tiveram direito ao acesso à educação somente com a chegada de outro instituto chamado Santa Terezinha, no início do século XX.

É importante destacar que a segregação por gênero na educação era comum em várias instituições da época. Essa narrativa nos ajuda a compreender também o desenvolvimento histórico da educação no/do Brasil, e não apenas as lutas pela inclusão educacional dos alunos surdos.

Observa-se o quão difícil sempre foi a luta das pessoas surdas pelo seu direito à educação, pois estas não podiam sequer ser inseridas no ensino

regular. Nessa perspectiva, surge o seguinte questionamento: como formar cidadãos com direitos e deveres iguais em uma sociedade em que os alunos com deficiência não podiam sequer fazer parte da escola comum? Ainda, percebe-se que, nesse momento, a intenção da educação especial para surdos era “normalizá-los”, segundo Soares (1999, p. 115):

A educação do surdo foi a educação reservada àqueles que não frequentariam a escola, mas necessitariam de um tipo de ensino que visasse supri-lo naquilo que lhe faltava, no caso do surdo, a mudez. Daí, todas as metodologias empregadas, quer tenham sido através de gestos, quer tenham sido através da escrita, ou da fala, preocuparam-se fundamentalmente com a mudez, ou seja, com a possibilidade de estabelecer formas de comunicação simples.

O processo educacional dos surdos apresenta pontos que requerem uma atenção especial, pois, apesar da luta pela “normalização” do aluno surdo e da busca por inseri-lo na escola comum, que é de grande importância, em algumas ocasiões, outros problemas surgem. Como afirma Streiechen (2012, p. 113), “a inclusão do aluno surdo no ensino regular tem gerado conflitos e angústias aos profissionais envolvidos nesse processo”. Essa afirmação nos ajuda a compreender que, no Brasil, muitos professores não estão preparados para receber esses alunos, tendo em vista que enfrentam dificuldades até mesmo na comunicação, que é a etapa inicial do processo de ensino. No entanto, o docente deve buscar desenvolver um trabalho adequado e acessível ao aluno incluído, já que este é o eixo central da escola.

Tendo em vista esses desafios, a busca por avanços na educação inclusiva tem se intensificado cada vez mais. No entanto, ainda há muito a ser melhorado, de acordo com os dados do site LeiaJá (2018):

Mais de 9 milhões de brasileiros declararam ter deficiência auditiva ao IBGE no Censo Demográfico realizado em 2010. Destes, 2,1 milhões (21%) afirmaram ter deficiência auditiva severa, sendo 344,2 mil surdos e 1,7 milhão com grande dificuldade em ouvir. Em 2015, a Relação Anual de Informações Sociais (Rais) informou que apenas 80 mil pessoas com algum nível de surdez trabalhavam com carteira assinada. Antes de ser um problema apenas do mercado, a baixa contratação de surdos e deficientes auditivos têm a sua raiz no acesso à educação básica e superior.

Constata-se que o Brasil possui um elevado número de pessoas com algum tipo de deficiência auditiva, e que, apesar das conquistas relacionadas à oferta de educação e de trabalho para esse público, ainda há um longo caminho a ser percorrido para que a inclusão plena seja efetivada, garantindo acessibilidade, oportunidades e respeito às suas necessidades específicas em todos os âmbitos da sociedade. Essa constatação tem origem nas análises realizadas sobre a quantidade de surdos regularmente empregados, em que o site afirma que apenas 80 mil pessoas com algum tipo de surdez trabalham de carteira assinada, o que está ligado de forma direta à educação recebida por essas pessoas, às oportunidades que tiveram de ingressar no ensino superior ou até mesmo na educação básica. O site LeiaJá (2018) afirma ainda que:

No Brasil, em 2002, a Lei 10.436 oficializou a Língua Brasileira de Sinais e instituiu a presença de um tradutor ou intérprete de línguas em diversos espaços. Quatorze anos depois, mesmo com a legislação, ainda existem vários déficits no cumprimento do que foi estabelecido. No entanto, é preciso lembrar que já foi ainda pior.

A oficialização da Língua Brasileira de Sinais (Libras) impulsionou a inclusão dos alunos surdos no Brasil, que passaram a contar com a presença de um intérprete de língua. Dessa forma, a comunicação e o aprendizado tornaram-se cada vez mais eficazes, ao contrário do que acontecia séculos atrás, quando se acreditava que o aprendizado só era possível através do oralismo. Para as pessoas daquela época, sem a linguagem oral, o pensamento não se desenvolvia; assim, quem não escutava não falava, e quem não falava não pensava. Com isso, as pessoas surdas eram privadas da educação básica. Com o passar do tempo e com as lutas enfrentadas pelos surdos no Brasil, leis foram criadas em benefício desses discentes, como a Lei 5.626 de 2005, que institui o ensino de Libras em todos os cursos de formação de professores, sejam eles de nível superior, médio ou de magistério.

No processo da educação inclusiva, diversos aspectos demandam inovação, como a abordagem do conteúdo, a prática pedagógica em sala de aula e

até mesmo a forma de enxergar o aluno. É essencial entender que um dos elementos cruciais para a inclusão desse aluno é a maneira como se interage com ele, o que está diretamente relacionado ao preparo adequado dos profissionais que atuam com alunos com deficiência. Dentre as várias questões envolvidas, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) tem se mostrado uma ferramenta indispensável para a educação e para a inclusão dos alunos surdos, pois possibilita ao docente transmitir conhecimento e trabalhar com esses discentes de maneira eficiente, promovendo o aprendizado da língua portuguesa e de outros conteúdos. Nesse contexto:

A meta da inclusão é desde o início, não deixar ninguém fora do sistema escolar, que deverão adaptar-se às particularidades de todos os alunos (...) à medida que as práticas educacionais excludentes do passado vão dando espaço e oportunidades à unificação das modalidades de educação regular e especialmente em um sistema único de ensino caminha-se em direção a uma reforma educacional mais ampla em que todos os alunos começam a ter suas necessidades educacionais satisfeitas dentro da educação regular (Montoan, 1997, p.16).

Desse modo, os alunos devem ter garantidos seus direitos para que possam desenvolver uma aprendizagem significativa. O sistema escolar precisa abraçar essa causa, adaptando-se às particularidades de cada aluno e buscando compreender suas personalidades. Embora a rotina possa ser desafiadora para o docente, é fundamental que ele esteja comprometido com a mudança, com a inovação e com a qualificação, garantindo que seu conhecimento seja transmitido de forma clara e acessível. A Libras, por exemplo, sendo a língua oficial dos surdos, representa um marco no desenvolvimento da educação inclusiva e na busca por novas abordagens que promovam a inclusão de forma efetiva.

A Libras tem sido fundamental para romper diversas barreiras no campo da inclusão. Através dela, o ensino de língua portuguesa para alunos surdos tem avançado significativamente nos últimos anos, contribuindo para uma maior igualdade entre os discentes. Esse avanço não apenas facilita o acesso ao conhecimento, mas também reforça a ideia de que todos têm os mesmos direitos e promove uma valorização da diversidade e o respeito às diferenças

Freire (1999, p. 26) destaca que:

[...] a aprendizagem de Língua Portuguesa, como primeira ou como segunda língua, é direito de todo cidadão brasileiro e que o ensino desta língua é de responsabilidade da escola. Se o fracasso existe, ele tem que ser enfrentado a partir de uma proposta nova calcada nas reais necessidades do aprendiz surdo, para quem a primeira língua é a Língua de Sinais e para quem a Língua Portuguesa é uma segunda língua com uma função social determinada.

Compreende-se que a aprendizagem da língua portuguesa entre os alunos surdos não ocorre da mesma maneira que entre os alunos não surdos. Nesse sentido, é necessário romper com paradigmas e adotar novas abordagens, pois os desafios são diversos. Ao observarmos a realidade, percebemos que grande parte da responsabilidade pelo desenvolvimento desses alunos recai sobre o professor. No entanto, outros fatores também contribuem significativamente para esse processo, como:

- A falta de estrutura - muitas escolas não têm capacidade para receber os alunos com qualquer tipo de deficiência;
- Recursos didáticos - o material escolar muitas vezes deixa a desejar; outras, eles não são adaptados a esses alunos;
- Falta de apoio da família e desinformação - muitos pais não aceitam que o filho tem deficiência e tentam se convencer de que este não precisa de uma atenção especial;
- Superlotação de turmas - o que dificulta o desenvolvimento do aluno, pois ele poucas vezes receberá a atenção de que precisa.

Em suma, a inclusão ocorrerá quando se compreender que a criança com deficiência é uma prioridade, que os obstáculos existentes podem ser trabalhados e superados. No entanto, é necessário promover estrutura escolar adequada, recursos didáticos, qualificação docente e apoio familiar.

De acordo com Carvalho (2013, p.160), a “inclusão deve ser entendida como processo interminável, dirigida a todos os alunos, contemplando inúmer-

ras ofertas educativas, no espírito da pluralidade democrática”. Ainda coloca Delors (1996) *apud* Carvalho (2013, p. 28):

Com o desafio do trabalho na adversidade os professores também se beneficiam, pois as tradicionais práticas pedagógicas centradas no ensino homogêneo, repetitivo e desinteressante, passam a ser repensadas na direção dos quatro pilares para a educação do século XXI proposto pela UNESCO: aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver junto.

Conforme o tempo passa, novos pensamentos vão sendo trabalhados e aperfeiçoados, essa busca pelo novo traz benefícios a todos os que estiverem envolvidos, tanto para professores, alunos e o restante da escola. Aqueles que se dedicam em conquistar algo novo, evoluem em conhecimento, e vão deixando o tradicionalismo para trás.

O Que é Tecnologia Assistiva

Dentre os avanços na educação inclusiva para pessoas com deficiência, destaca-se a tecnologia assistiva, um conjunto de recursos que favorece a qualidade de vida, a independência e a inclusão social. Essa tecnologia proporciona o acesso à educação e contribui significativamente para o aprendizado dos alunos. Esses recursos surgiram em resposta à necessidade de alunos com deficiência que enfrentavam dificuldades para desenvolver suas habilidades e se manter no ensino regular.

De acordo com Bersch e Tonolli (2006):

Tecnologia Assistiva - TA é um termo ainda novo, utilizado para identificar todo o arsenal de recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e consequentemente promover vida independente e inclusão.

Como afirmam os autores, a tecnologia assistiva é um termo relativamente novo, mas tem transformado a vida de muitas pessoas. Isso é evidente na prática, especialmente nas escolas, em que os professores relatam um grande

avanço no aprendizado dos alunos com deficiência e na qualidade do ensino oferecido.

Historicamente, pode-se afirmar que até o século XV os surdos eram amplamente considerados ineducáveis, uma vez que não havia métodos de ensino eficazes que garantissem resultados satisfatórios. Isso resultava na exclusão dessas pessoas da escola e da vida em sociedade. Um dos grandes marcos do século XXI é o avanço tecnológico, que, por meio de tablets, celulares, computadores e outros dispositivos, facilitou a comunicação e tornou as interações sociais e o acesso à informação mais inclusivos. Nesse contexto, a tecnologia assistiva (TA) se refere aos recursos desenvolvidos especificamente para atender às necessidades de pessoas com deficiência.

De acordo com Sassaki (2009), os softwares de tradução automática de Língua de Sinais são ferramentas de TA que podem auxiliar a comunicação entre pessoas ouvintes e pessoas surdas que usam a Libras e, assim, promover a acessibilidade comunicacional. O documento eMAG (Brasil, 2011, p. 72) acrescenta que a proposta da TA está em “ampliar a comunicação, a mobilidade, o controle do ambiente, as possibilidades de aprendizado, trabalho e integração na vida familiar, com os amigos e na sociedade”. Com base nessas afirmações, podemos dizer que as tecnologias assistivas proporcionam bem-estar social, desenvolvimento e uma sensação de potencialidade para as pessoas com deficiência.

O conceito oficial de tecnologia assistiva está consagrado na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015) ou Estatuto das Pessoas com Deficiência. A Lei, em seu Art. 3º, define tecnologia assistiva – também conhecida como ajuda técnica – como:

III - Produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (Brasil, 2015)

É importante destacar que há uma diferença significativa entre a tecnologia assistiva e outros tipos de tecnologias, como as tecnologias digitais, eletrônicas e até mesmo as médicas. García (2017, p. 35) faz uma comparação entre essas tecnologias apontando que a tecnologia assistiva se refere:

a “produtos de apoio” de uso individual das pessoas com deficiência, com mobilidade reduzida ou idosas, destinados à finalidade de melhora da funcionalidade, autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social, seja qual for o campo temático dessa tecnologia, e que portanto, devem distinguir-se dos produtos da tecnologia médica, que, embora destinados a melhora da saúde dos pacientes, são equipamentos e utensílios utilizados pelos profissionais da saúde para realização do seu trabalho, como por exemplo, aparelhos de ressonância magnética, radiografia ou ultrassonografia, quirófanos, bisturis, autoclaves para esterilização, microscópios, estetoscópios, etc., mas, obviamente, não são utilizados pessoalmente como apoio para realização das atividades da vida cotidiana pelas pessoas com deficiência.

Observa-se que as tecnologias assistivas abrangem um sentido amplo. São flexíveis e são também utilizadas como produtos de apoio pessoal. Muitos confundem o conceito de tecnologia assistiva com as tecnologias do dia a dia que surgiram para facilitar a vida das pessoas. No entanto, é importante diferenciá-las. Por exemplo, em uma sala de aula, se temos um aluno que usa uma cadeira de rodas e está utilizando um notebook para realizar pesquisas sem precisar de suporte, esse notebook não é considerado uma tecnologia assistiva, mas sim uma ferramenta de pesquisa. Por outro lado, a cadeira de rodas é uma tecnologia assistiva, pois permite ao aluno se locomover de forma independente, promovendo seu bem-estar e autonomia. Como destacou Radabaugh (1993): para as pessoas sem deficiência a tecnologia torna a vida mais fácil, para as pessoas com deficiência a tecnologia torna a vida possível.

Para concluir esta seção, compreende-se que as tecnologias assistivas se diversificam e não se limitam a um aplicativo, a uma máquina adaptável, ou a uma ideia. Nesse sentido, Rodrigues, *apud* Galvão Filho (2009) afirma que os recursos de tecnologia assistiva abrangem desde artefatos simples, como um lápis com empunhadura mais grossa para facilitar a preensão, até sofisticados sistemas computadorizados, projetados para proporcionar maior independência e autonomia às pessoas com deficiência.

Aplicativo Hand Talk como Recurso de Inclusão de Alunos Surdos

A comunicação é a base para o convívio em sociedade, desempenhando um papel indispensável na construção de relacionamentos, na troca de ideias, na promoção da compreensão mútua entre os indivíduos e no desenvolvimento de conhecimento. No contexto de tecnologias assistivas, o aplicativo Hand Talk se destaca como uma ferramenta que facilita a interação e a comunicação de pessoas surdas ou com dificuldades auditivas, permitindo que elas interajam de forma mais efetiva com o ambiente ao seu redor. Dessa forma:

O Hand Talk, é um aplicativo tradutor móvel para smartphones e tablets, que converte, em tempo real, conteúdos em português para libras, sejam eles digitados, falados ou até fotografados. Com a opção de conversão de áudio, o aplicativo reconhece a voz e a traduz em Libras. O aplicativo também consegue converter fotografias, podendo ser utilizado a qualquer momento, desde que o dispositivo (smartphone ou tablete) esteja conectado à internet (Paschuini, 2015, p. 68).

O aplicativo Hand Talk tem promovido entre os alunos surdos o hábito de se conectarem de forma autônoma a uma nova ferramenta, enriquecendo seu aprendizado e comunicação. Essa autonomia permite que eles se familiarizem com a tecnologia de maneira intuitiva, facilitando a interação com o conteúdo educacional e com outras pessoas. Ao utilizar o avatar Hugo, mostrado na figura 1, os alunos têm a oportunidade de aprender e de praticar a Língua Brasileira de Sinais (Libras) de forma dinâmica e acessível, o que contribui para sua inclusão social e para a quebra de estigmas relacionados à deficiência.

Figura 1. Avatar Hugo.



Hugo realiza os sinais de Libras de maneira clara. O seu tamanho é ajustável na tela e ele pode repetir os movimentos, facilitando a compreensão do texto. Com ele, o usuário pode gravar áudio, digitar texto e Hugo interpretará a informação em Libras. Conforme Silva (2015, p. 89):

O aplicativo Hand Talk e o dicionário de Libras são ferramentas de consulta que podem diversificar a forma de ensinar e auxiliar o aluno surdo e ouvinte na construção de um vocabulário em Libras e português, facilitando a interação e a comunicação entre surdos e ouvintes

O aplicativo é de grande utilidade para o ensino nas escolas, pois auxilia os alunos surdos na aprendizagem da língua portuguesa e os alunos não surdos na aprendizagem de Libras.

Metodologia, Apresentação e Análise dos Dados

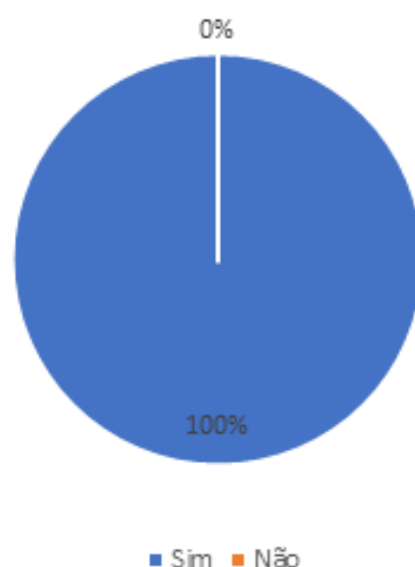
Nesta seção, apresentamos a metodologia utilizada na pesquisa e discutimos os resultados obtidos por meio do questionário aplicado.

Para a obtenção dos dados, foi aplicado um questionário composto por sete questões, sendo duas objetivas e cinco discursivas, abordando a inclusão de alunos surdos no ensino regular, o uso de tecnologias assistivas, a formação de professores para lidar com esse público e o auxílio da família no desenvolvimento do aprendizado do aluno surdo.

O questionário foi aplicado de forma eletrônica, por meio do Google Forms, a cinco professores de língua portuguesa do ensino fundamental da rede regular de Barra do Corda - MA, que possuem alunos surdos em suas turmas.

Reconhecendo a importância da preparação dos profissionais da educação que trabalham com alunos com deficiência, iniciamos o questionário com uma pergunta voltada a conhecer o nível de formação dos professores.

Gráfico 1: Preparação/formação para lidar com alunos deficientes



Fonte: elaborado pelos autores

Dos cinco professores entrevistados, todos afirmaram possuir especialização na área da educação especial, o que demonstra que os profissionais têm buscado qualificação para melhor atender esse público. Isso evidencia que a educação inclusiva está sendo levada a sério, embora ainda existam muitos desafios a serem enfrentados.

Na segunda questão, perguntamos aos professores quais os métodos mais utilizados por eles para auxiliar na inclusão e na aprendizagem do aluno surdo.

Quadro 1: Métodos mais utilizados pelos professores para auxiliar na inclusão e na aprendizagem do aluno surdo

Professor A - Recursos visuais, jogos e brinquedos para montar etc.

Professor B - Muitas escolas ainda não têm suportes para a inclusão do público surdo, contudo, aquelas que têm alunos com essas necessidades especiais dispõem de um intérprete para auxiliar aquele aluno e lhe proporcionar de fato a inclusão.

Professor C - Os métodos utilizados em sala de aula vão depender de vários fatores: a necessidade do aluno; o nível de conhecimento do professor sobre esta necessidade, ou seja, o grau de surdez (que existe em níveis diferentes, como: leve, moderado, profundo e severo.). O intérprete de Libras, se tem um na sala, tem um método de dar aula; sem o intérprete, requer outro método. Porém, não pode ser focado na pessoa com deficiência, pois o método tem que ficar a serviço de todos.

Professor D - Para melhor contribuir com a formação dos alunos surdos se faz necessário o uso de imagens, além de deixá-los sempre nas primeiras cadeiras e procurar falar o mais pausado possível, contribuindo para que a interpretação chegue ao aluno com o máximo de aproveitamento.

Professor E - Utiliza-se aulas expositivas com slides e gravuras, as atividades e provas também são adaptadas para melhorar o entendimento e aprendizado do aluno.

Fonte: Elaborado pelos autores

De acordo com as respostas dos professores, foi possível identificar diferentes métodos e estratégias aplicados no dia a dia de cada um. Destacou-se a importância dos recursos de mídia, a adaptação de provas e de atividades para melhor atender os alunos surdos e a necessidade de posicionar esses alunos nas primeiras cadeiras, garantindo uma melhor interação. Foi mencionado também que a maneira de lidar com os alunos surdos varia conforme a realidade da sala de aula, se há um intérprete de Libras ou não.

Foi apontado que, embora as estratégias sejam adaptadas para atender as necessidades dos alunos surdos, elas devem beneficiar todos os alunos. Observa-se também na fala de um dos professores que nem todas as escolas oferecem

suporte adequado para a inclusão de alunos surdos, o que torna o trabalho dos docentes mais desafiador, exigindo que se reinventem para obter sucesso na inclusão desses alunos.

Na terceira questão, perguntamos qual a importância das tecnologias assistivas para o aluno surdo no ensino regular.

Quadro 2: Importância das tecnologias assistivas para o aluno surdo no ensino regular

Professor A - Prende mais sua atenção, desperta interesse pela questão envolvida.

Professor B - As tecnologias assistivas desempenham um papel importante nesse processo de inserção do aluno com necessidades especiais, dando sentido ao mesmo, uma vez inserido no contexto educacional, possibilitam a inclusão de fato no meio educacional.

Professor C - As tecnologias só vêm somar, ao mesmo tempo que devem ser utilizadas para apresentar um tema, através delas pode-se colocar legenda, imagens e um intérprete de Libras. Destaque para as imagens, porque é fundamental no processo ensino e aprendizagem da pessoa com surdez, uma vez que a aprendizagem acontece pela visão, ou viso-espacial como chamamos.

Professor D - Ela possibilita que as aulas sejam acessíveis. A medida que a escola trabalha a comunidade escolar para a inclusão de fato, os alunos ganham em conhecimento. As aulas planejadas para alcançar a diversidade de uma sala de aula requerem uma parceria entre professores e intérpretes. Vale ressaltar que a Tecnologia Assistiva deve ser trabalhada em toda vida escolar dos alunos surdos.

Professor E - O aluno utiliza com pouca frequência, ele prefere que o intérprete faça a ponte de comunicação entre aluno e professor.

Fonte: Elaborado pelos autores

De acordo com as respostas dos professores, é evidente a importância do uso de tecnologias assistivas em sala de aula para promover a inclusão dos alunos. Essas tecnologias tornam viável a implementação de práticas que antes eram limitadas pela falta de suporte, contribuindo para uma educação mais

acessível. Os professores destacam que as tecnologias assistivas não apenas favorecem a inclusão, mas também garantem que os alunos encontrem significado no processo de aprendizagem. Os professores destacam também que o uso dessas tecnologias desperta o interesse dos estudantes, mantendo-os mais focados e envolvidos com o conteúdo.

Na questão número 4, perguntamos quais os maiores desafios enfrentados pelos professores na inclusão do aluno surdo no ambiente escolar.

Quadro 3: os maiores desafios enfrentados pelos professores na inclusão do aluno surdo no ambiente escolar

Professor A - O maior desafio é os alunos chegarem ao ensino médio não alfabetizado na L2, ou seja na língua portuguesa na modalidade escrita.

Professor B - Acredito que o maior desafio, falo por experiência própria, é você assumir uma turma com um aluno surdo e não ter intérprete para lhe auxiliar e ao mesmo tempo você não saber se comunicar com esse aluno. Sem falar que esse processo de ensino e aprendizagem com o aluno surdo requer alguém de fato com muita preparação e conhecimento da história da língua de sinais brasileira, compreendendo assim a realidade desse aluno de forma mais ampla.

Professor C - A dificuldade não é só do professor de língua portuguesa, é de todos, inclusive do aluno e interprete. As barreiras da língua só podem ser vencidas com empatia e estudos, não há aprendizagem com preocupação do que vou fazer. Aprendizagem acontece com pesquisa, paciência e acima de tudo, ter a consciência do tempo de aprendizagem cada um. É vencer um obstáculo de cada vez. Não fazer que ensina e o aluno olhar e nem sabe fazer que aprende porque ali não houve comunicação. Como aprender? Na prática, fazendo.

Professor D - É a questão da linguagem, porque nem todos os professores tiveram treinamento, ou formação para atender esses alunos.

Professor E - A grande barreira continua a comunicação, porque se os professores aprendessem Libras já facilitaria muito a questão da comunicação. Porque no dia que o intérprete falta na aula os professores ficam perdidos e o surdo fica frustrado.

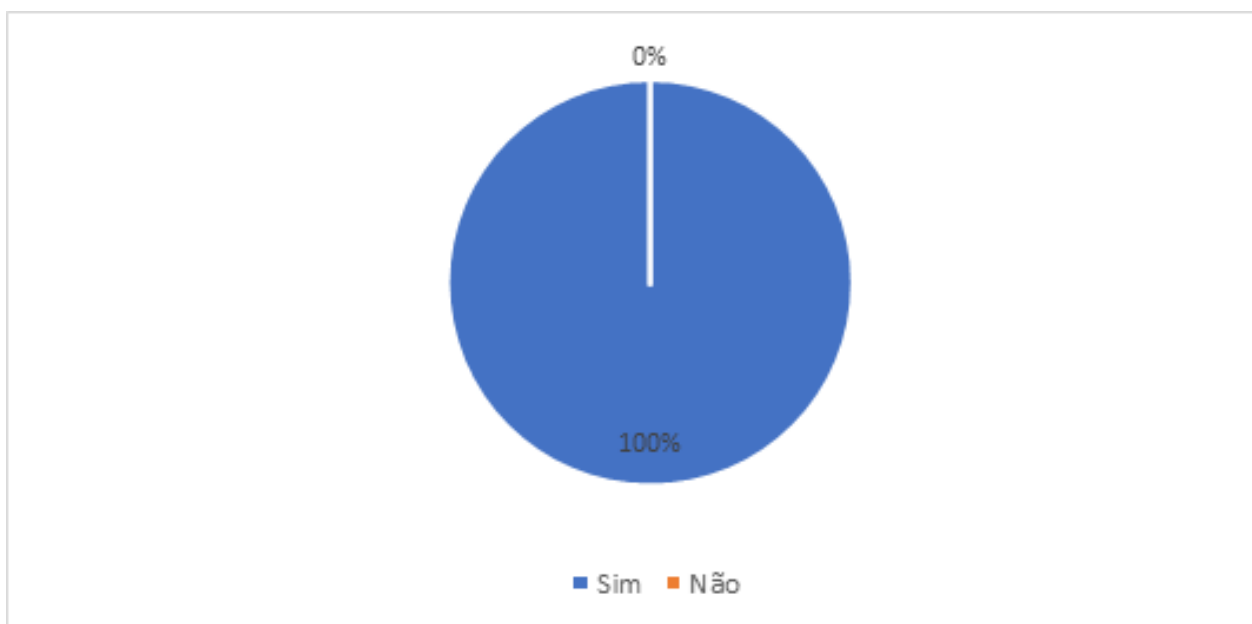
Fonte: elaborado pelos autores

Na análise das respostas foi possível observar que os professores enfrentam diferentes dificuldades em sala de aula. Contudo, a maioria destacou a importância de ter um intérprete presente, a fim de estabelecer uma comunicação eficaz entre o professor e o aluno surdo. Eles mencionam o quão desafiador é assumir uma turma com alunos surdos sem o apoio de um intérprete, especialmente quando o professor não domina a língua de sinais.

Outro ponto levantado foi a alfabetização precária em língua portuguesa, o que prejudica significativamente a aprendizagem do aluno nas diferentes disciplinas.

Na quinta questão, perguntamos se os alunos surdos se adaptam com facilidade às tecnologias assistivas.

Gráfico 2: Adaptação dos alunos às tecnologias assistivas



Fonte: Elaborado pelos autores

Ao longo deste texto, abordamos a educação inclusiva e o uso de tecnologias assistivas. No entanto, a eficácia dessas tecnologias depende não apenas de sua aplicação pelos professores, mas também da adaptação dos alunos a elas. Ao entrevistar os professores sobre a facilidade com que os alunos se adaptam às tecnologias assistivas, todos afirmaram que não enfrentam difi-

culdades nesse aspecto. De acordo com eles, o uso dessas ferramentas tem, na verdade, acelerado o processo de ensino e de aprendizagem, contribuindo de forma significativa para o desenvolvimento dos estudantes.

Na sexta questão, buscamos saber se as escolas de Barra do Corda - MA *têm uma estrutura adequada para receber alunos surdos*

Quadro 4: Estrutura das escolas de Barra do Corda para receber alunos surdos

Professor A - Algumas sim, pois, ultimamente tem-se feito processos seletivos para possibilitar a esse público uma educação condizente com sua realidade.

Professor B - Enquanto tecnologias assistivas, há escolas que sim. Agora recursos humanos para ensinar é que é o problema.

Professor C - Nem todas, pois existem profissionais competentes, porém, não são contratados.

Professor D - Sim, pois dispõem de intérpretes de Libras e sala de AEE no contraturno para melhorar o desempenho do aluno e rendimento escolar.

Professor E - Algumas sim, outras não, mas acredito que logo todas terão estrutura adequada, pois estão lutando pra isso.

Fonte: Elaborado pelos autores

A cidade de Barra do Corda possui um número considerável de pessoas surdas, que necessitam de apoio adequado para o desenvolvimento pleno de suas capacidades. No entanto, observa-se que nem todas as escolas dispõem de infraestrutura apropriada e recursos humanos suficientes para atender esses alunos. Nesse sentido, é fundamental que as escolas invistam em melhorias, pois um ensino de qualidade requer uma escola com infraestrutura adequada e recursos acessíveis a todos os alunos. Isso inclui salas de aula equipadas com tecnologias assistivas, materiais pedagógicos adaptados, e uma política educacional que favoreça a integração dos alunos surdos ao ambiente escolar. Além disso, é crucial que a escola promova a formação contínua de seus profissio-

nais, oferecendo cursos e treinamentos para que os professores e os intérpretes estejam preparados para atender às demandas específicas desses alunos de maneira eficiente e sensível.

Na sétima e última questão, questionamos de que forma a família pode auxiliar no desenvolvimento do aprendizado do aluno surdo.

Quadro 5: Auxílio da família no desenvolvimento do aprendizado do aluno surdo

Professor A - A maior contribuição seria aprender a Libras. A grande maioria não mantém um diálogo com seus familiares o que contribui de forma negativa para a aprendizagem.

Professor B - O primeiro passo, acredito eu, seria trabalhar a autoestima desse aluno em casa, para que uma vez socializando com os demais alunos não se sinta distante daquela realidade e perceba desde o berço familiar que esse processo de interação com o outro se faz necessário para o seu desenvolvimento cognitivo, psicológico e social.

Professor C - Fazendo um curso de Libras para aprender a se comunicar, é essencial para aprendizagem. E ter conhecimento da língua portuguesa

Professor D - Por acompanhar o aluno. Quem sabe até mesmo aprendendo, se possível, a língua de sinais.

Professor E - Aprendendo a Libras para que haja comunicação e assim possa auxiliar nos trabalhos escolares.

Fonte: Elaborado pelos autores

Desde os primeiros dias de vida, o contato inicial de todo indivíduo é com a família, especialmente com os pais, que são os principais responsáveis por acompanhar e estimular o desenvolvimento dos filhos nesse período inicial.

Considerando as respostas dos professores, a maioria afirmou que a melhor maneira de a família contribuir para o desenvolvimento da aprendizagem do aluno surdo é aprendendo Libras. Segundo eles, isso representaria um avan-

ço significativo, já que, em muitos casos, o desenvolvimento do aluno é prejudicado pela falta de comunicação eficaz com os pais. Essa dificuldade de comunicação impede que os alunos recebam o suporte adequado, como auxílio nas tarefas de casa, por exemplo.

Considerações Finais

Tomando como base os estudos e os documentos apresentados, a melhor forma de incluir os alunos com deficiência no ensino regular é trabalhar uma educação que respeite as particularidades de cada um, criando alternativas capazes de atender às suas necessidades. Dessa forma, é primordial que a escola ofereça um atendimento singular ao alunado com deficiência, garantindo que, ao ser matriculado, o aluno tenha suas necessidades supridas; caso contrário, não se trata de inclusão.

Neste trabalho, ficou evidente que a qualificação profissional é indispensável. Considerando os constantes desafios enfrentados dentro e fora da sala de aula, o papel do professor na educação inclusiva transcende a mera transmissão de conhecimento; ele se torna um motivador para cada aluno, desempenhando a função de abrir portas para seu convívio na sociedade. Ademais, constatou-se que as tecnologias assistivas são fundamentais no processo de aprendizagem dos alunos surdos, pois oferecem qualidade de vida e promovem a independência. O uso dessas tecnologias não apenas facilita o aprendizado, mas também torna a inclusão uma realidade.

No que diz respeito às mudanças nos paradigmas educacionais, observa-se que a inclusão de alunos no ensino regular tem apresentado resultados muito positivos. No entanto, ainda há muito a melhorar, incluindo o papel da família. Durante este estudo, constatamos, nas falas dos professores, que muitas vezes faltam habilidades e comunicação adequadas para lidar com o aluno surdo.

Referências

ALVES, Francislene; SOUZA, Jorgina; LIMA, Maria; CASTANHO, Montes. Educação de surdos em nível superior: desafios vivenciados nos espaços acadêmicos. In: ALMEIDA, Wolney Gomes (Org.) Educação de surdos: formação, estratégica e prática docente. Bahia: Editus, 2015.

APEXBRASIL. Brasil ocupa o terceiro lugar no ranking mundial de tecnologia assistiva. Disponível em: <<https://portal.apexbrasil.com.br/brasil-ocupa-o-terceiro-lugar-no-ranking-mundial-de-tecnologia-assistiva/>> Acesso em: 28 abr 2021.

BERSCHE, Rita; TONOLLI, José Carlos. Introdução ao conceito de tecnologia assistiva e modelos de abordagem da deficiência. Bengala legal, Rio de Janeiro, 6 jun. 2006. Disponível em: <http://www.bengalalegal.com/tecnologia-assistiva>. Acesso em 19 abr 2021.

BRASIL. e-MAG Modelo de Acessibilidade em Governo Eletrônico. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, Secretaria de Logística e Tecnologia da Informação; Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica - Brasília, 2011.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**, 2015.

CARVALHO, Rosita Edler. Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”. Porto Alegre, Editora Mediação, 2013.

FREIRE, Alice M. da Fonseca. In. SKLIAR, Carlos. Org. Atualidade da educação bilíngue para surdos. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 1999.

GARCÍA, Jesus Carlos Delgado. Livro branco da tecnologia assistiva no Brasil. São Paulo - SP. ITS Brasil, 2017.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. A Integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon. Editora SENAC, 1997.

MENDONÇA, Ana Abadia dos Santos. Educação especial e educação inclusiva: dicotomia educativa dentro de um mesmo processo de ensino. VIII Congresso de Pesquisa e Educação. Universidade de Uberada - MG, 2015.

RADABAUGH, Mary Pat. Study on the Financing of Assistive Technology Devices of Services for Individuals with Disabilities - A report to the president and the congress of the United State, National Council on Disability, Março 1993.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. Revista Nacional de Reabilitação (Reação), São Paulo, v. 12, p. 10-16, 2009.

SILVA, Karine Sânya Dutra. **Proposta e avaliação de atividades de conhecimento físico nos anos iniciais do ensino fundamental para alunos surdos e ouvintes**. 208 f. Dissertação (Mestrado) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, Jataí, 2015.

SOARES, Maria Aparecida Leite. **A educação do surdo no Brasil**. Bragança Paulista: Edusf, 1999.

STREIECHEN, Eliziane, **Lingua Brasileira de Sinais: LIBRAS/Eliziane Streiechen**; ilustrado por Sergio Streiechen.- Guarapuava: UNICENTRO, 2012.

PASCHUINI, Elenira Aparecida. **A infoinclusão de alunos surdos na educação de jovens e adultos utilizando o aplicativo hand talk em sala de aula**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

RODRIGUES, Marcelo. **A utilização do aplicativo hand talk para surdos, como ferramenta de melhora da acessibilidade na educação**. Artigo – *Cietenped* – Disponível em: <http://cietenped.ufscar.br> acesso em: 03 mai 2021.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Distrito Federal: MEC/SEESP, 1994.

CAPÍTULO 9

O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA OBRA “CAIS DA SAGRAÇÃO” DE JOSUÉ MONTELLO EM UMA TURMA DO ENSINO MÉDIO

Letícia Gantzias Abreu

Doi: 10.48209/978-65-5417-418-9

Introdução

Josué Montello é maranhense, membro da Academia Brasileira de Letras¹, da Academia Internacional da Cultura Portuguesa (de Lisboa) e da Association Internationale des Critiques Littéraires (de Paris). Dentre suas produções, estão obras como *Janela Fechada* (1941), *A Luz da Estrela Morta* (1948), *Os Tambores de São Luís* (1975) e *Cais da Sagração* (1971). O escritor tem uma obra vasta e versátil, entre livros de história, infanto juvenil, educação, romances, ensaios, novelas, peças teatrais e crônicas.

Em *Cais da Sagração*, Montello revela uma identidade profundamente regional, aliada a temas universais, como valores morais, religiosos e a questão da morte. A obra convida a reflexões sobre os costumes, tradições e a rica cultura maranhense, evidenciada em várias passagens onde o narrador menciona credences populares dos barqueiros, a devoção aos santos católicos, além de referências a comidas típicas, como o manuê e o mingau de milho, vendidos

¹ Mais informações em: <https://www.academia.org.br/academicos/josue-montello/biografia>

no cais. Com uma linguagem madura, firme e toques sutis de humor, Montello narra a história de Severino, um velho pescador e barqueiro que, apesar de graves problemas de saúde, decide fazer uma viagem até São Luís.

Nesse âmbito, este artigo descreve e analisa um processo de estudo-aprendizagem da obra *Cais da Sagração* em uma turma do segundo ano do ensino médio de uma escola da rede pública na cidade de São Luís - Maranhão. Na seção a seguir, há uma apresentação do livro, destacando seus principais aspectos, a partir de um olhar educacional. Na sequência, há a descrição e análise da experiência do processo de ensino-aprendizagem do livro. Por fim, nas considerações finais, estão os resultados e as perspectivas traçadas sobre a literatura de Montello em sala de aula.

O “Cais Da Sagração” na Educação...

Figura 1 - Capa do livro



Fonte: Livraria Traça

Por ser uma obra com um enredo e uma organização textual excelente para ser trabalhada em sala de aula, elencamos aqui alguns aspectos característicos que afirmam essa perspectiva. Primeiramente, podemos citar que Josué Montello escreve a história em tempos narrativos distintos, passado e presen-

te, construindo a narrativa de forma interessante. Esse retorno ao passado é característico da escrita de Montello. Há uma não-linearidade dos acontecimentos, com grandes lapsos psicológicos de memória, recordações, esquecimento e redimensionamento do passado. Inicialmente, o enredo começa com o personagem Severino doente, com fortes dores no peito. Posteriormente, no segundo capítulo, vemos Severino falando de outra personagem, a Vanju, e das pretensões de casar-se com ela. Logo depois, a história volta para Severino na sala do consultório médico do Dr. Estevão (outro personagem), onde constata que sofre de um grave problema cardíaco. Assim, contrariando as ordens médicas, Severino cisma em viajar de barco. Com esse modelo narrativo, o escritor prende a atenção do leitor, permitindo compreender de maneira completa toda a história. Segundo Neres (2017):

Cais da Sagração é um dos melhores e mais completos livros de Josué Montello. Nesse romance ambientado na São Luís da passagem da década de 1960 para 1970, tempos de muitas transformações urbanas, sociais e comportamentais na cidade, o romancista acaba colocando, a partir das observações tanto de seu narrador quanto da personagem principal, um pouco de suas preocupações com o destino de São Luís. A cidade nova parece começar a se projetar sobre as tradições da antiga cidade, alterando não apenas a geografia física, mas também, e talvez principalmente, a geografia humana. Os costumes são outros. As relações sociais vão se modificando e tudo isso passa diante do olhar perplexo de um Mestre Severino que se vê perdido no meio desse redemoinho de situações. (Neres, 2017, p. 15)

Aliado a isso, apontamos como segundo aspecto interessante o espaço, que na obra é dividido em três. Temos capítulos em que o autor retrata a cidade de Cururupu (interior do Maranhão), onde vive o personagem Severino e sua família, em outros capítulos o autor está em alto mar e em outros momentos temos a cidade de São Luís como plano de fundo. O espaço, assim como o tempo, não persegue uma linearidade, o que permite ao leitor flutuar entre vários lugares. Por último, um terceiro aspecto importante é que Montello valoriza bastante uma identidade maranhense, utilizando a memória como recurso narrativo. O escritor pretende descrever uma totalidade social, a partir da recuperação de elementos identitários da sociedade maranhense da época. Desse modo,

assim como a decadência da Praia Grande, o antigo Cais da Sagração preserva a memória de São Luís, mesmo diante das transformações da paisagem urbana, contribuindo para consolidação da memória particular e coletiva. Silva (2016) expressa que:

História e Memória se misturam, no entanto, na obra montellina, onde o autor usa muito das fontes, das narrativas históricas para inventar sua São Luís-Memória, sua cidade perdida e eternamente resgatada pela memória e escrita literária do autor. Usando “argumentos históricos”, Josué Montello construiu uma obra onde História e Memória se entrelaçam e ajudam a construir a imagem de uma São Luís negra, se pensarmos seu romance de maior repercussão, *Os tambores de São Luís*. (Silva, 2016, p. 56)

Partindo dessas características, notamos que a obra apresenta uma nítida mescla em história, geografia e literatura, além de discutir outros temas essenciais. O autor ficcionaliza uma história a partir de acontecimentos históricos, o Cais da Sagração e a Praia Grande no início do século XX. Assim, a existência do Cais da Sagração, e sua respectiva decadência, junto com a modernização de São Luís e o abandono do centro histórico serviram de base para a narrativa de Montello. Dessa maneira, trazer esses aspectos para a sala de aula oferece uma oportunidade única de explorar aspectos históricos, culturais e literários do Maranhão de forma interdisciplinar. Para além disso, o estudo de obras literárias maranhenses desempenha um papel fundamental na formação dos alunos, estimulando o pensamento crítico e o enriquecimento cultural.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) enfatiza a importância da literatura regional no processo educativo, reconhecendo seu papel na formação da identidade cultural e na diversidade do Brasil. O documento orienta que as escolas devem promover o conhecimento e a valorização da cultura local, incluindo a leitura de obras de autores regionais e a reflexão sobre suas temáticas, estilos e contextos. Nesse sentido, o livro *Cais da Sagração* desempenha de maneira exemplar a função de apresentar aos alunos suas raízes, valorizando sua cultura, sendo essencial para formar cidadãos críticos e engajados.

A Experiência em Sala de Aula

Buscando incentivar os alunos a refletirem sobre os valores culturais e históricos do Maranhão, propomos o estudo-aprendizagem da obra de Josué Montello para uma turma de segundo ano do ensino médio (35 alunos) da rede pública de São Luís - Maranhão, no mês de abril em 2019. Para tanto, elaboramos três estratégias didáticas: Leitura guiada e a contextualização histórica, Roda de conversa - interpretação dos temas e personagens da obra - e Produção do gênero textual Artigo de opinião, conforme a tabela:

Tabela 1 - Dados gerais da experiência

Turma e nível de ensino	2º ano do ensino médio
Tempo da experiência	2 semanas (3 horário da disciplina de português por semana)
Quantidade de alunos	35 (na faixa etária de 16-17 anos)
Ferramentas utilizadas	Um exemplar do livro (ou mais) ou ebook (s), data show, <i>slides</i> , papel, caneta, computador.
Sequência didática planejada pela professora/pesquisadora (Realizada em abril/2019)	1º) Leitura guiada e contextualização histórica. 2º) Roda de conversa - interpretação dos temas e personagens da obra. 3º) Produção do gênero textual Artigo de opinião

Fonte: a autora

Com base nesse planejamento, a seguir há a descrição e análise de cada momento do processo de ensino-aprendizagem:

1- Leitura guiada e contextualização história

A leitura guiada é uma estratégia didática que consiste na leitura compartilhada de um texto, com o professor orientando e acompanhando os alunos. Essa abordagem ajuda na compreensão, interpretação e reflexão sobre o conteúdo. É especialmente eficaz para desenvolver habilidades de leitura crítica, aprimorar a compreensão textual e promover a construção de significados de forma colaborativa.

A referida obra foi escolhida previamente pela professora-pesquisadora e apresentada aos alunos. Nesta etapa, aconteceu uma amostra dos conhecimentos prévios da turma, por meio de perguntas que relacionam o tema do texto com a realidade dos alunos. Depois, aconteceu a Leitura compartilhada: a turma (35 alunos) foi dividida em grupos e cada grupo horário da disciplina de Língua Portuguesa. A professora foi a responsável pelas explicações sobre o contexto histórico do Maranhão no século XIX. Desse modo, a construção do Cais da Sagração em 1841 e sua função como o principal porto de São Luís até a modernização da cidade foram discutidas com enfoque histórico, abordando as transformações socioeconômicas da época e comparando com as transformações atuais. Por fim, a professora apresentou imagens do Cais da Sagração (em *slides*) e imagens do Porto do Itaqui e outros processos de urbanização, permitindo aos alunos uma interdisciplinaridade da literatura, com as disciplinas de história e geografia. Abaixo, há algumas imagens mostradas:

Figura 2 - O cais da sagração antigamente



Fonte: google imagens

Figura 3 - O Cais da Sagração hoje



Fonte: google imagens

Nos capítulos em que São Luís aparece como fundo, vemos como Montello explora o seu olhar a respeito principalmente da Praia Grande e adjacências, descrevendo detalhadamente com um tom de tristeza, como se estivesse presenciando o abandono do lugar. Isso foi bastante destacado pela professora e despertou a atenção da maioria dos alunos, como no trecho:

Estes velhos sobrados da Praia Grande, quase todos de pedra e cal, muitos deles revestidos de azulejos portugueses [...], estes velhos sobrados, Mestre Severino, estes velhos sobrados começaram a morrer. Basta olhá-los de relance, no ermo das ruas refulgentes de sol, para reconhecer, com tristeza, que todos eles, a um só tempo, entraram em agonia. Num relance, ao confrontar o passado com o presente, a memória recompõe ali os dias de outrora, não muito distantes, e uma sensação opressiva de decadência como que se desprende dos casarões imponentes. [...] os velhos sobrados têm vida breve, e todos eles, como as velhas árvores, vão morrer de pé. (Montello, 1976 p.242).

Infelizmente, não foi possível permitir uma visita ao local histórico da Praia Grande em São Luís, para que os alunos pudessem conhecer o antigo Cais da Sagração e outras áreas mencionadas na obra, promovendo uma conexão mais concreta com o cenário da história. No entanto, é nítido que isso deixaria a experiência literária mais real e próxima do cotidiano.

É importante destacar que a professora realizou pausas estratégicas, fazendo perguntas que estimulavam a interpretação e a antecipação dos acontecimentos, além de relacionar o conteúdo do texto com a vida dos alunos, entre outras pausas.

2- Roda de conversa - interpretação dos temas e personagens da obra

Na semana seguinte, a segunda estratégia didática buscou a interpretação dos temas e personagens da obra. A roda de conversa é uma estratégia didática eficaz que valoriza o diálogo, a troca de experiências e a construção coletiva do conhecimento. Aplicada em diversas áreas da educação, essa prática cria um ambiente acolhedor e democrático, onde todos os participantes podem expressar suas opiniões, ouvir diferentes perspectivas e refletir sobre variados temas. Seu principal objetivo é promover a aprendizagem ativa, desenvolver habilidades socioemocionais e fortalecer o pensamento crítico.

Desse modo, os grupos (os mesmos da atividade anterior) deveriam apontar temas abordados na obra, como a morte, os valores religiosos, mudanças culturais etc. Além disso, cada grupo elencou características dos personagens centrais, em uma tentativa de montar as personalidades deles, o que foi bem interessante.

3- Produção do gênero textual Artigo de opinião

Por fim, a terceira e última estratégia didática foi focada na produção textual de um gênero específico: Artigo de opinião. Trata-se de um gênero textual argumentativo cujo principal objetivo é apresentar e defender o ponto de vista do autor sobre um tema ou questão de relevância pública. Esse tipo de texto é frequentemente encontrado em jornais, revistas, blogs e portais de notícias, e sua função é estimular a reflexão e influenciar a opinião dos leitores sobre assuntos atuais e polêmicos. A BNCC (2018) propõe abertamente a utilização desse gênero no ensino médio, e o destaca como uma ferramenta essencial para promover o pensamento crítico.

Sendo assim, os grupos deveriam produzir um artigo de opinião sobre o livro, destacando a cultura maranhense e os cenários, como o cais e as paisagens da cidade de São Luís. O gênero textual em questão foi previamente explicado aos alunos em aulas anteriores, ou seja, eles já tinham um conhecimento prévio sobre as características do texto. Assim, os artigos de opinião elaborados por cada grupo foram expostos em uma feira de ciências promovida pela escola no mesmo ano.

Com base nas três estratégias acima, para efeito de comparação, elencamos os principais pontos positivos e negativos da experiência, conforme a tabela:

Tabela 2 - Principais pontos positivos e negativos

Pontos positivos	- Houve nítido interesse pela história e pelos personagens, principalmente após a contextualização com imagens de São Luís e outros lugares. - Os alunos gostaram de conhecer mais da cultura e da literatura, reconhecendo a importância das tradições e valores do Maranhão. - Quase toda a turma participou ativamente das atividades (nas três etapas). - Não houve dificuldade na aplicação das três estratégias didáticas.
Pontos negativos	- Alguns alunos dispersos, com conversas paralelas. - Falta de interesse da coordenação da escola em ajudar na organização de um passeio externo com os alunos. - Falta de tempo disponível no calendário escolar para a prática da leitura literária (a professora organizou seu cronograma para inserir a prática)

Fonte: a autora

Infelizmente, por conta do tempo e da necessidade de se estudar outros conteúdos de Língua Portuguesa, seguindo o calendário escolar, não foi possível acrescentar mais atividades relacionadas à obra. Porém, o professor pode se adequar a realidade escolar e organizar inúmeras outras estratégias didáticas para o estudo do livro de Montello. Mesmo diante disso, não houve grandes dificuldades que atrapalhasse por completo o andamento da experiência. É pos-

sível afirmar que a obra permite diversas abordagens didáticas, para além das estratégias descritas aqui, pois o texto de Montello apresenta várias perspectivas importantes, seja da paisagem local ou da sociedade maranhense.

Considerações Finais

A obra *Cais da Sagração* mostra a relação entre os acontecimentos históricos e os rumos da narrativa, numa relação de mútua influência. A ficcionalização do passado histórico é muito usado na Literatura, desde as mais clássicas obras aos escritores contemporâneos. Montello faz isso com maestria, imortalizando em sua obra um passado que muitas vezes é esquecido na história de São Luís, o processo de modernização e o esquecimento de lugares que antigamente eram muito importantes e valorizados. Por conta disso, é nítido que o livro propõe interdisciplinaridade e diversos tipos de abordagens em sala de aula.

A partir de três estratégias didáticas escolhidas pela professora - Leitura guiada e a contextualização histórica, Interpretação dos temas e personagens da obra e Produção do gênero textual Artigo de opinião) - os alunos desenvolveram uma compreensão mais profunda da literatura maranhense e sua importância no cenário regional. A turma ampliou seu repertório cultural, reconhecendo a importância das tradições e valores do Maranhão, ao mesmo tempo em que houve o fortalecimento da criticidade e habilidades analíticas ao relacionar a obra com questões contemporâneas, como a preservação do patrimônio cultural e o impacto da modernização, evidenciado na produção do artigo de opinião.

Este artigo descreveu e analisou um processo de estudo-aprendizagem da obra *Cais da Sagração* em uma turma do segundo ano do ensino médio de uma escola pública em São Luís - Maranhão no ano de 2019, demonstrando como é possível conectar os alunos à sua cultura e discutir temas universais presentes no enredo, como as mudanças na paisagem urbana de São Luís, a sociedade maranhense da época, a morte, os valores morais, a religiosidade, a homofobia, o ciúme doentio, o feminicídio, a prostituição etc.

Referências

Brasil. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

CRUZ, Arlete Nogueira da. Duas Vozes Maranhenses. In: OLIVEIRA, Franklin de. **A Saga romanesca de Josué Montello**. Rio de Janeiro: Contracapa, 2017.

NERES, José. **Montello: Múltiplo Homem de Letras**. São Luís: Jornal do Maranhão, nº 94 – agosto de 2017.

MONTELLO, Josué. **Cais da Sagração**. São Luís: AML, 2017.

SILVA, Jorge. “A Literatura de Josué Montello: Identidade e Cultura”. **Revista de Estudos Literários**, vol. 12, no. 1, 2015.

SILVA, Régia Agostinho. Josué Montello: entre sobras, história e memória. In: CAVALCANTE, Dino e NERES, José (orgs.) **O século XX e a literatura maranhense** – reflexões sobre a narrativa em prosa. São Luís: EdUfma, 2016.

CAPÍTULO 10

INOVAÇÃO PEDAGÓGICA NO ENSINO DE FORMAÇÃO ECONÔMICA DO BRASIL II: O PAPEL DOS MAPAS MENTAIS NA SUPERAÇÃO DE DESAFIOS EDUCACIONAIS¹

Franciclézia de Sousa Barreto Silva

Doi: 10.48209/978-65-5417-418-A

Introdução

O ensino de Formação Econômica do Brasil foi fundamentado em metodologias tradicionais, as aulas sendo caracterizadas por estratégias lineares e conteudistas. A abordagem tradicional da educação formal tende a privilegiar o racionalismo, mantendo-se ancorada na repetição, controle e disciplina por parte do professor (Mourthé Júnior; Lima; Padilha, 2018). Essas estratégias, valorizadas pelo seu papel na disseminação do conhecimento, ainda hoje possui uma forte influência. No entanto, conforme explica Debald (2020) a abordagem de transmissão de conhecimento como método de ensino resulta em estudantes assumindo um papel passivo, que muitas vezes se sentem desmotivados frente à perspectiva de vários anos de estudo.

O que a experiência em sala de aula mostra é que os estudantes enfrentam desafios na assimilação do conteúdo, agravados pelo volume de leituras e

¹ Este trabalho foi apresentado e consta nos anais do Fórum Internacional de Pedagogia (XVI FIPED), intitulado: “Reinventar práticas educativas de (re) existências para o presente/futuro”, realizado de 15 a 18 de maio de 2024, na cidade do Crato/CE.

pela abundância de informações digitais. Para tornar as aulas mais interativas, educadores têm implementado seminários em sala. Contudo, as dificuldades de aprendizagem persistem, refletindo uma variedade de fatores.

Frente aos desafios educacionais, tornou-se essencial adotar inovações para engajar e motivar os alunos. Nesse sentido, surgiu a proposta de usar mapas mentais como ferramenta pedagógica na disciplina de Formação Econômica do Brasil (FEB II), disciplina do 6º período de Economia da UERN, campus de Pau dos Ferros/RN, visando a uma aprendizagem significativa. Essa técnica, experimentada em alguns momentos durante o ensino remoto na UERN pela pandemia, provou ser eficaz e foi implementada formalmente por meio de Projetos de Ensino em duas turmas (2022.2 e 2023.2), inicialmente.

Este artigo é um relato de experiência que aborda a implementação de mapas mentais como estratégia de aprendizagem na referida disciplina, o intuito é o de destacar seus benefícios no enfrentamento dos desafios educacionais. Tal estratégia objetivou melhorar o entendimento e engajamento dos alunos em Ciências Econômicas da UERN, promovendo cooperação e aprendizado interativo em uma experiência educativa enriquecedora.

Repensando a Abordagem Pedagógica: Do Modelo Tradicional à Prática com Mapas Mentais

Entender o complexo processo de formação e acumulação capitalista no Brasil, marcado por uma industrialização tardia, intensos movimentos migratórios e uma urbanização complexa que definiu a trajetória do país, criando um território marcado por desigualdades de diversas naturezas, representa um desafio significativo. No âmbito da disciplina FEB II, o foco recai sobre o período de 1929 a 1967. Este escopo inclui temas como o comportamento da economia no pós-guerra entre 1945 e 1955, o novo padrão de acumulação de 1956 a 1961, e o período de crise e reajustamento de 1962 a 1967.

Se tratou de uma trajetória complexa, fortemente marcada por acontecimentos mundiais, por dilemas econômicos e sociais que teria levado Furtado (2007) e Oliveira (2003), por exemplo, cada qual a seu modo, teorizar acerca da acumulação capitalista em solo brasileiro. São fases que para compreensão convidam a muita leitura e ao questionamento de certos processos históricos, o papel do Estado e as políticas governamentais que se alteraram ao longo do tempo, influenciadas pela conjuntura política predominante, incita à reflexão crítica sobre o passado e as implicações da busca pela superação do “atraso” nacional, analisando suas consequências para o desenvolvimento do país. Frente ao vasto volume de leituras necessárias para compreender esses temas, os estudantes enfrentam o desafio de absorver ampla literatura de informações complexas.

O ensino de Formação Econômica do Brasil geralmente se dá através de leituras, aulas expositivas e avaliações que enfatizam a memorização. Segundo Gil (2023, p. 72):

O intenso uso da exposição como estratégia de ensino deve-se principalmente a fatores que podem ser considerados de natureza administrativa, por tratar-se de uma estratégia econômica, rápida e que pode ser aplicada mesmo por quem não detenha muitos conhecimentos pedagógicos.

É um tipo de aula na qual o docente desempenha um papel central na transmissão do conhecimento. No entanto, centralizar as aulas em tal método pode induzir a uma postura passiva por parte dos alunos, limitando a sua participação ativa e diminuindo a sua capacidade de adquirir conhecimento de forma independente. Mesmo que o professor goste de falar e domine o conteúdo não é recomendável abusar da modalidade exposição. A habilidade do docente na oratória, capaz de despertar admiração, não assegura que a mensagem seja efetivamente recebida e entendida pelos alunos (Gil, 2023, p.7).

Os livros de Economia proporcionam uma fundamentação sólida e estruturada da disciplina, graças à revisão constante por especialistas, que garante qualidade e confiabilidade. Alguns incluem, vem acompanhados de

recursos extras, como questionários, CDs ou links para conteúdo complementar e estudos de caso, enriquecendo o aprendizado. No entanto, se usados apenas em conjunto com aulas expositivas, podem limitar os alunos a uma absorção passiva de informações, sem incentivar questionamentos ou a aplicação crítica e prática do conhecimento.

Por fim, a avaliação com base em memorização permite uma verificação rápida e objetiva do conhecimento adquirido na disciplina, facilitando a aplicação de testes padronizados e a comparação de resultados entre diferentes alunos ou grupos. Pode ser eficaz para garantir que os alunos absorvam informações fundamentais da disciplina. Todavia, focar exclusivamente na memorização pode levar ao desenvolvimento de habilidades superficiais de aprendizado, o aluno não desenvolve o pensamento analítico e a criatividade. Afastar-se da dependência exclusiva de métodos de ensino clássicos é fundamental para transcender o modelo convencional de ensino e aprendizagem (Marin *et al.*, 2010).

Em resposta aos desafios apresentados pelo enfoque tradicional, alguns docentes têm incorporado seminários. A técnica de seminários, apesar de promover interatividade e permitir que os alunos se expressem, enfrenta limitações, como dificuldades na memorização e na síntese de conteúdos complexos. Além disso, depende da habilidade de fala dos alunos e pode não envolver todos igualmente, com discussões amplas que nem sempre facilitam o entendimento profundo ou a retenção de informações.

Foi na busca por implementar inovações para capturar a atenção e estimular a motivação dos alunos de FEB II, que se implementou os mapas mentais como estratégia pedagógica, entre outras já adotadas no componente curricular. Até agora, estudantes de duas turmas de FEB II (6º período) do curso de Ciências Econômicas vivenciaram uma experiência estimulante ao utilizar essa técnica de estudo. Essa estratégia pedagógica, focada na inovação e no engajamento discente, reflete o empenho em adaptar-se às mudanças do cenário educativo e atender às necessidades de aprendizado dos alunos de forma eficaz e criativa.

Mas, o que é um mapa mental? Quais os benefícios para os estudos?

Mapa mental é definido por Buzan (2019, p.7) como, “[...] ferramentas poderosas para nos concentrarmos e para processar as informações, formular planos de ação e iniciar novos projetos”, técnica valiosa na captação de informações com o uso de imagens, cores, palavras-chave, entre outros. Os mapas são construídos com uma base semelhante à estrutura dos neurônios e galhos de árvores. Utilizam palavras-chave como ativadoras da memória para designar os pontos a serem abordados, e depois se expandem. O mapa mental, é, portanto, uma forma de organizar o pensamento e criar estruturas para que as informações se conectem e façam sentido, o que aumenta a possibilidade do aluno de apreensão do conteúdo. Na verdade, pode-se usar mapas mentais para várias coisas: planejar o tempo, formular visão de uma empresa, solucionar problemas, na educação etc., porque trata-se de uma ferramenta excelente de planejamento e memorização.

No processo ensino-aprendizagem, uma das funcionalidades dos mapas é na sintetização de materiais e conteúdo. Sendo assim, utilizar a técnica de mapas mentais na educação ajuda os alunos a melhorar o grau de concentração, memorizar informações com mais facilidade e, prepará-los com confiança para avaliações e exames e, ainda, auxiliá-los na gestão do tempo entre estudos, família e trabalho. “Eis então o segredo dos Mapas Mentais. Eles exploram a verdadeira natureza radiante de nossa mente. A partir de um tema central, esses mapas fluem em ramificações, como rios que se dividem, conectando palavras-chave, ideias e conceitos” (Benfica, 2023, p.36).

Não se pode esquecer, que “[...] o ato de ensinar não implica necessariamente o aprendizado de quem o recebe”. O aprendizado, embora fortemente influenciado pela ação do professor, depende muito das características e das disposições dos estudantes” (Gil, 2023, p. 6). Assim, o domínio dos mapas mentais pode não apenas elevar o desempenho dos alunos nesta disciplina, mas também em outras áreas do conhecimento, beneficiando o estudo dentro e fora da academia. Essa busca por inovações pedagógicas reflete um compromisso

com a melhoria contínua da qualidade de ensino e com o desenvolvimento de habilidades analíticas e críticas nos alunos.

Com os mapas mentais, os estudantes elaboram, experimentam e aprimoram seus entendimentos sobre o conteúdo, e da forma como foi implementado em sala, promovem a cooperação e a socialização.

Metodologia

A iniciativa de propor projetos de ensino nos semestres 2022.2 e 2023.2 com mapas mentais destacou-se pelo caráter presencial e pela integração de tecnologias digitais, visando enriquecer o processo de aprendizagem, otimizar a comunicação entre os responsáveis pela execução e os colaboradores do projeto, bem como facilitar a interação com os estudantes das turmas envolvidas. Esta estratégia não só potencializou a execução do projeto como também promoveu a colaboração acadêmica entre os participantes, tanto em sala quanto fora dela. Os desdobramentos foram observados para além da sala de aula e destacados pelos participantes em suas avaliações.

A ideia central, de ambos os projetos, foi estruturada em torno de rodas de conversa para ouvir e compreender as dificuldades dos alunos, além de promover a formação de grupos temáticos de discussão, e incentivar a construção coletiva de mapas mentais. Em cada sala, os grupos trabalharam sob a liderança de um colaborador do projeto, aluno designado como líder. Essas iniciativas tiveram por objetivo fomentar uma cultura de cooperação entre os alunos de diferentes períodos. E com isso, facilitar o aprendizado dos estudantes tornando o processo educativo mais dinâmico, interativo e eficaz na assimilação do conteúdo.

É importante salientar, que o formato do projeto “mapas mentais”, com um foco primário no ensino, foi profundamente entrelaçado com atividades de pesquisa, uma vez que os estudantes se engajaram em pesquisas bibliográficas tanto online quanto na biblioteca do campus, incorporando-a à sua metodologia pedagógica.

Figura 01 - A metodologia do projeto foi sintetizada no seguinte mapa mental



Fonte: Elaboração pela autora.

Para confecção dos mapas mentais temáticos, proposta dos projetos nas turmas 2022.2 e 2023.2, alguns passos precisaram ser cumpridos, e envolveu uma abrangente estratégia que incluiu, além da aula expositiva: I - o uso de vídeo aulas disponibilizadas através da plataforma SIGAA; II - leituras e discussões pelos grupos; III - aplicação de questionários; IV - apresentação das primeiras versões dos mapas mentais com participação de todos na observância para ajustes; V - avaliação individual. Esse percurso educativo facilitou o processo de leitura e síntese, o desenvolvimento de habilidades críticas e o enriquecimento do conhecimento.

Atualmente, os mapas finais estão em processo de revisão com o objetivo de lançar um e-book.

4 Resultados e Discussão

O engajamento dos estudantes foi expressivamente positivo, conforme evidenciado por suas avaliações ao final dos projetos de ensino executados, nas quais ressaltaram o valor da interação com monitores/colaboradores, alunos de outras turmas e com a professora, entre outras coisas.

No curso das execuções, foram organizadas rodadas de conversa no ambiente do jardim do CAPF/UERN, proporcionando uma atmosfera relaxante e propícia para o intercâmbio de ideias antes da prática em sala de aula. Essa dinâmica externa precedeu uma sessão de treinamento sobre mapas mentais e aulas para exercitar a criação de mapas temáticos, realizadas em ambiente interno da sala, visando maximizar a eficácia da metodologia adotada no projeto.

Durante essas ocasiões, a equipe teve a oportunidade de explanar claramente os objetivos do projeto, esclarecer a metodologia adotada e detalhar cada etapa da execução com precisão. Esse processo de comunicação aberta e detalhada permitiu não apenas uma compreensão aprofundada do projeto por parte de todos os envolvidos, mas também estabeleceu uma base sólida para a realização das atividades propostas, garantindo que cada membro estivesse alinhado e comprometido com os objetivos e estratégias definidos.

Ao invés de apenas absorver informações de forma passiva, os estudantes foram desafiados na disciplina a se tornarem construtores ativos do conhecimento, promovendo uma compreensão mais profunda e duradoura dos temas históricos abordados. Durante os seminários, os estudantes demonstraram compreensão dos temas selecionados para apresentação, utilizando mapas mentais como ferramenta primordial de estudo e exposição.

Reconhecer a necessidade de mudança é essencial, ainda que isso demande paciência e disciplina. Alguns poucos alunos, por exemplo, enfrentaram dificuldades, especialmente aqueles acostumados com o modelo passivo de aprendizado, centrado em aulas expositivas. Já a maioria dos estudantes, mesmo sem

dominar completamente a técnica de mapas mentais, abraçou positivamente a proposta já que se propunha dinamizar as aulas, e principalmente devido aos benefícios percebidos.

A inclusão dos mapas mentais como uma ferramenta de aprendizagem não apenas diversificou a abordagem pedagógica, mas também estimulou o desenvolvimento de habilidades cognitivas, como organização de ideias, síntese de informações e conexão de conceitos. Essas competências são essenciais não apenas para o sucesso acadêmico, mas também para a vida profissional e pessoal dos estudantes.

Essa mudança de paradigma não apenas fortaleceu a compreensão dos estudantes sobre os temas abordados, mas também incentivou um ambiente de colaboração e pensamento crítico. Durante as apresentações, onde os grupos tiveram a oportunidade de interagir, avaliar os mapas mentais elaborados pelos colegas, sugerindo melhorias e ajustes. Esta abordagem promoveu uma visualização clara das ideias-chave e estabeleceu conexões entre os conceitos discutidos, favorecendo uma compreensão mais profunda dos assuntos tratados em sala. Dessa forma, os seminários guiados por mapas mentais se tornaram espaços de engajamento ativo e construção coletiva de conhecimento. Essa experiência demonstra que, ao desafiar métodos tradicionais e abraçar abordagens inovadoras, é possível promover uma educação mais eficaz e significativa.

É importante ressaltar que a turma 2023.2 teve a oportunidade de utilizar os mapas já produzidos para estudo pela turma anterior e complementar esse conteúdo, produzindo mapas mentais dos assuntos que ainda não haviam sido abordados no projeto anterior. Essa prática de compartilhamento e continuidade do conhecimento entre as turmas proporcionou uma experiência de aprendizado colaborativa e progressiva, permitindo que os alunos se beneficiassem do trabalho prévio de seus colegas e contribuíssem para a construção coletiva do conhecimento. O acesso aos mapas mentais anteriores e a criação de novos mapas pelos alunos demonstram um compromisso com a aprendizagem ativa

e a consolidação dos conceitos estudados. Essas interações foram destacadas como elementos benéficos que enfatizam a importância do suporte mútuo e da colaboração no processo educacional.

Figura 02 - Amostra dos mapas mentais de ambas as turmas 2022.2 e 2023.2.

Turma 2022.2



Turma 2023.2

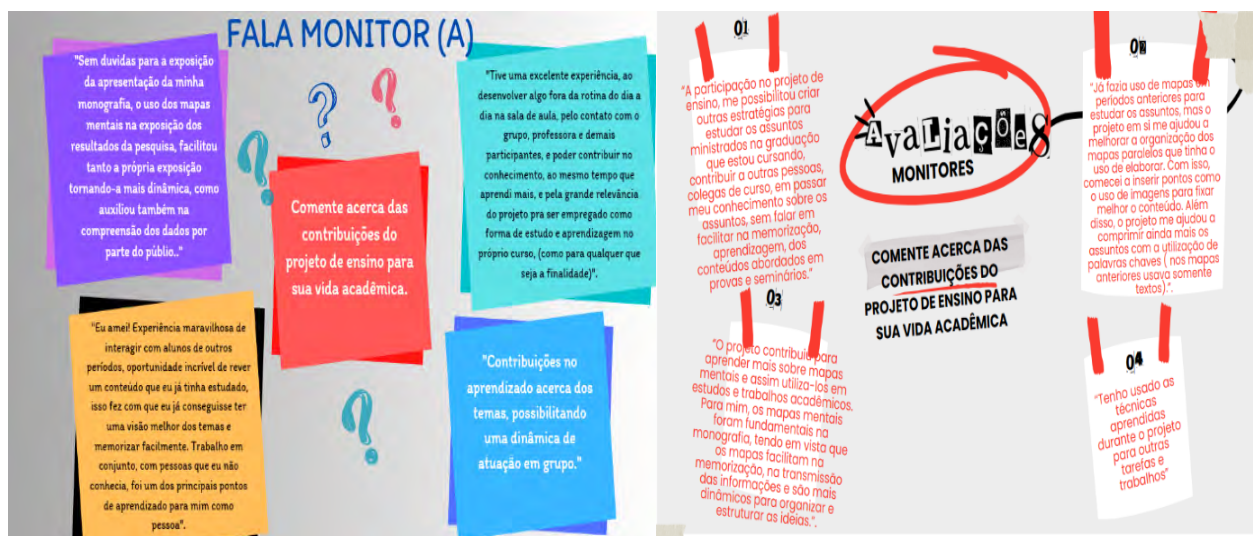


Fonte: Relatórios dos Projetos de Ensino (2022.2/2023.2)

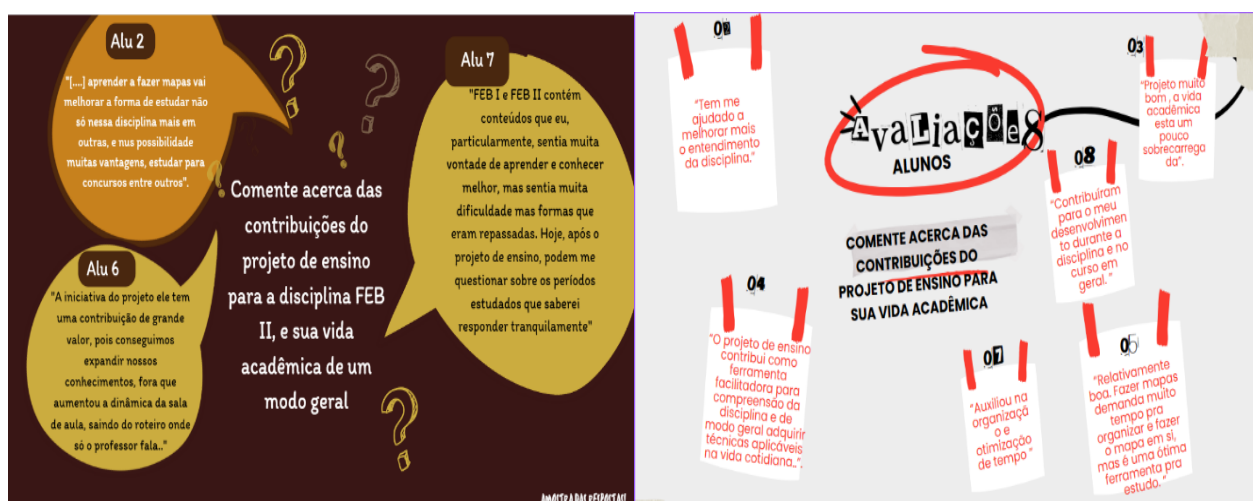
Ao término de cada semestre, um formulário de avaliação anônimo foi aplicado a monitores e estudantes, com o objetivo de coletar feedback sobre toda a experiência educacional vivenciada.

Figura 03 – Avaliações dos projetos de ensino implementados
- Semestres 2022.2 e 2023.2 -

Fala Monitor: (amostra – monitores 2022.2 e 2023.2)



Fala aluno: amostras das turmas 2022.2 e 2023.2



Fonte: Relatórios dos Projetos de Ensino (2022.2/2023.2)

Ao final de um período de aprendizado, concluiu-se que a proposta pedagógica implementada em sala, via projetos de ensino, alcançou seu objetivo,

qual seja, o de favorecer a aprendizagem significativa dos alunos matriculados na disciplina “Formação Econômica do Brasil II, e, principalmente, diante dos seus desdobramentos:

I – A utilização de novos aplicativos e suas ferramentas para edição, fundamentais atualmente em qualquer organização de conteúdo e apresentação para o público externo;

II - Os alunos puderam, também, aplicar a técnica de mapas mentais em outras disciplinas para sistematizar leituras, estruturar trabalhos acadêmicos, preparar apresentações de seminários/TCCs, estudar para concursos, entre outros.

Com isso, foi possível observar que a técnica dos mapas tem uso variado.

Por fim, a disciplina foi encerrada com importantes reflexões sobre o período dos presidentes militares e o golpe de 1964, que representam uma das páginas mais sombrias da história brasileira. A repressão política, a concentração de poder e as políticas econômicas controversas deixaram um legado complexo e ainda presente na sociedade brasileira. É importante refletir sobre esse período para compreendermos os desafios e as contradições do Brasil contemporâneo, além de fortalecermos os valores democráticos e os direitos humanos, tão duramente violados durante esses anos de autoritarismo.

Em um contexto de rápidas mudanças e interconexão global, a importância de complementar a aula tradicional com variados métodos de ensino se torna evidente. Essa diversificação pedagógica, incluindo o uso de mapas mentais, enriquece a experiência educacional, tornando o aprendizado mais eficaz e envolvente. Esta abordagem não apenas prepara os alunos para compreender as complexidades do mundo contemporâneo, mas também enriquece sua percepção histórica ao facilitar a compreensão contextual de conceitos econômicos e destacar a relevância prática desses estudos em uma perspectiva histórica.

Especificamente na disciplina FEB II, que abrange o estudo do processo de formação e acumulação capitalista no Brasil de 1929 a 1967, a adoção de estratégias pedagógicas inovadoras, como os mapas mentais, se mostra crucial. Este período, marcado por industrialização acelerada, migração intensa e urbanização complexa, configurou as desigualdades estruturais do Brasil. A análise crítica do período estudado na disciplina contribui para o desenvolvimento de práticas educativas que abordam essas transformações e promovem a valorização da memória histórica. Integrando esses conhecimentos às estratégias de ensino, capacitamos as novas gerações a compreender e enfrentar as desigualdades e os desafios do Brasil contemporâneo, fortalecendo valores democráticos e direitos humanos e, assim, respondendo aos desafios educacionais atuais.

Referências

BENFICA, Matheus Christian. **Mapas mentais: construa o seu tesouro intelectual com um método prático**. Belo Horizonte, 2023.

CHRISTIAN BENFICA, Matheus. **Mapas mentais: Construa seu tesouro intelectual com um método prático (Portuguese Edition)** (p. 2). Edição do Kindle.

BUZAN, T. **Dominando a técnica dos mapas mentais**. São Paulo: Cultrix, 2019.

DEBALD, Blasius (org.). **Metodologias ativas no ensino superior: o protagonismo do aluno**. Porto Alegre, 2020.

FURTADO, Celso. **Formação econômica do Brasil**. 34^a ed. São Paulo: Companhia das letras, 2007.

GIL, Antônio Carlos. **Metodologia do ensino superior: presencial, a distância e híbrido**. 6^a ed. Barueri (SP): Atlas, 2023.

MOURTHÉ JUNIOR, C. A.; LIMA, V.; PADILHA, R. Q. Integrating emotions and rationalities for the development of competence in active learning methodologies. **Interface**, Botucatu, v. 22, n. 65, p. 577-588, 2018.

OLIVEIRA, Francisco de. **Crítica à razão dualista**. O ornitorrinco. 2^a reimpressão. São Paulo. Boitempo Editorial. 2008.

SILVA, F. S. B. **O uso de mapas mentais no processo de ensino-aprendizagem da disciplina de formação econômica do Brasil II - DEC/CAPF.** 2023. Relatório de Projeto de Ensino – UERN. Pau dos Ferros, 12p.

SILVA, F. S. B. **Técnicas de estudo:** o uso de mapas mentais na aprendizagem da disciplina FEB II, 2023. Relatório de Projeto de Ensino – UERN. Pau dos Ferros, 22p.

SOBRE OS ORGANIZADORES

Arielson Tavares

Doutorando em Linguística – UFPI (2023). Mestre em Letras (Descrição e Análise do Português Brasileiro) – UFMA (2022). Especialização em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira pelo Instituto Superior Franciscano – IESF (2015) e em Educação Especial e Inclusiva – UEMA (2021). Graduação em Letras pelo Centro Universitário do Maranhão – UNICEUMA (2013) e em Licenciatura Plena em Pedagogia – UNINTER (2021). Atualmente, é professor da educação básica da Secretaria de Estado da Educação do Maranhão - SEDUC-MA. Desenvolve pesquisas nas áreas de Língua Portuguesa e de Produção Textual, bem como o uso da lingua(gem) em espaços digitais.

E-mail: arytavares2012@hotmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8134944131520728>

Elimária Oliveira Lima

Doutoranda em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ. Bolsista de doutorado pela Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão - FAPEMA. Mestra em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Maranhão - UFMA. Graduada em Letras com habilitação em Língua Portuguesa e Literatura pela Universidade Estadual do Maranhão - UEMA, e em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Boa Esperança - FAFIB. Especialista em Linguística Aplicada na Educação pela Faculdade de Teologia Hokemãh - FATEH, e em Psicopedagogia com Ênfase em Gestão e Supervisão Escolar pela Faculdade de Patrocínio - FAP. Atualmente é Técnica em Administração do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Maranhão - IFMA. Desenvolve pesquisas na área da Sociolinguística e também na área da Educação de Jovens e Adultos.

E-mail: elimarialima20@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9984021508378480>

Letícia Gantzias Abreu

Doutora (2023) em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); Professora substituta de Linguística da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) campus Bacanga; Professora de Língua Portuguesa na educação básica; Mestra em Letras/Linguística (2019) e licenciada em Letras - Línguas Portuguesa e Espanhola (2017) pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA); Especialista em “Linguagens, suas tecnologias e o mundo do trabalho”, “Língua Portuguesa e Literatura” e em “Gestão e docência no ensino superior”; Desenvolve pesquisas em Linguística Aplicada, Linguagens e Literatura em meio digital, o uso de mídias digitais no ensino do Português Brasileiro, entre outros aspectos da Língua(gem) no ciberespaço.
E-mail: leticiagantzias@hotmail.com
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0793487631619727>

Lílian de Sousa Sena

Doutoranda em Linguística pela Universidade Federal do Piauí - UFPI/ Linha de Pesquisa: Variação/Diversidade Linguística, Oralidade e Letramentos; Mestra em Educação Inclusiva pela Universidade Estadual do Maranhão - UEMA / Linha de Pesquisa: Inovação Tecnológica e Tecnologia Assistiva ; Graduada em Letras - Português pela Universidade Estadual do Piauí; Especialista em Língua Brasileira de Sinais - Libras e Docência do Ensino Superior pela Faculdade Evangélica do Meio Norte - FAEME; Especialista em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa pela Faculdade Santo Agostinho - FSA. Bolsista pela Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Tecnológico do Maranhão - FAPEMA. Professora efetiva - Secretaria Estadual de Educação do Maranhão. Tem concentrado pesquisas em Educação Inclusiva e Tecnologias Digitais na Educação, Multiletramentos e Gêneros Hipermidiáticos. E-mail: lilian.sena@ufpi.edu.br
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3712355223234046>

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

Edilândia Santos de Sousa

Graduada em Letras pela Universidade Estadual do Maranhão – UEMA e especialista em Gestão Escolar. E-mail: edisousa.97@hotmail.com

Elimária Oliveira Lima

Doutoranda em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, com o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão (FAPEMA).

E-mail: elimarialima20@gmail.com

Franciclézia de Sousa Barreto Silva

Doutora em Planejamento Urbano e Regional (IPPUR/UFRJ). Docente do Departamento de Economia da UERN, campus de Pau dos Ferros/RN.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3882414577607536>

E-mail: francicleziabarreto@uern.br

Francisco das Chagas Pereira de Melo

Graduado em Letras Licenciatura em Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa (Universidade Estadual do Maranhão – UEMA), Especialista em Linguística Aplicada e Educação Especial Inclusiva com Ênfase em Surdez e Libras (Faculdade Iguaçu).

E-mail: franciscomeloletrologo@gmail.com

Jhussyenna Reis de Oliveira

Mestre em Letras (Universidade Federal do Piauí – UFPI), Graduada em Letras (Universidade Estadual do Piauí – UESPI), atualmente é professora substituta da Seduc/Maranhão.

E-mail: profjhussyenna@gmail.com

Leonardo Oliveira De Sousa

Graduado em Letras pela Universidade Estadual do Maranhão – UEMA.

E-mail: leonardodosanjos07@gmail.com

Letícia Gantzias Abreu

Doutora em Estudos Linguísticos (UFMG); Mestra em Letras/Linguística (UFMA). Professora substituta de Linguística (UFMA) e Professora de língua portuguesa na educação básica.

E-mail: leticiagantzias@hotmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0793487631619727>

Lílian de Sousa Sena

Professora do quadro efetivo da Rede Estadual de Ensino do Maranhão, doutoranda em Linguística pela Universidade Federal do Piauí - UFPI; Mestra em Educação Inclusiva pela Universidade Estadual do Maranhão - UEMA.

E-mail: lilian.sena@ufpi.edu.br

Vandenberg Pereira Araújo

Experiência no ensino de Língua Portuguesa, na área de Linguística com ênfase em Sociolinguística, Dialetologia e Linguística Aplicada. Graduado em Letras (UFMA), especialista em Linguística aplicada ao ensino de Língua Portuguesa. Mestre em Língua Portuguesa pelo PROFLETRAS/UFPA.

Vânha Aquino Magalhães Barros

Graduada em Letras Licenciatura em Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa (Universidade Estadual do Maranhão - UEMA), Especialista em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica (Faculdade Facuminas).

E-mail: vanha.aquino@gmail.com

Vitória Catharina Azevedo de Carvalho

Graduada em Letras Licenciatura em Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa pela (Universidade Estadual do Maranhão - UEMA), Especialista em Gestão e Organização da Escola com Ênfase em Coordenação e Orientação Escolar (Anhanguera).

E-mail: profvitoriacatharina@gmail.com



HORIZONTES EDUCATIVOS: **NAVEGANDO NAS EXPERIÊNCIAS EM** **EDUCAÇÃO E ENSINO**

www.arcoeditores.com
contato@arcoeditores.com
(55)99723-4952

A R C O
EDITORES ● ● ●