

ORGANIZAÇÃO

**Rosilene Felix Mamedes
Shirley de Sousa Figueiredo Lima
Maria Zilda Medeiros da Silva**

Márcio de Melo

**Luana Viannay Corrêa
Isabela Cristina Gomes Ribeiro da Silva
Gabriela da Silva Andrade
Adilma Gomes da Silva Machado
Josineide Santos da Silva**

LINGUAGEM E ENSINO EM CONTEXTOS DE APRENDIZAGEM: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

VOL.2

 **Contatos**
Edições

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

Linguagem e ensino em contextos de aprendizagem
[livro eletrônico] : desafios e perspectivas.
-- João Pessoa, PB : Contatos Empreendimentos,
2025. -- (Linguagem e ensino em contextos de
aprendizagem ; 2)
PDF

Vários colaboradores.
Bibliografia.
ISBN 978-65-83514-09-7

1. Educação 2. Aprendizagem 3. Educação -
Coletâneas 4. Linguagem 5. Prática pedagógica
6. Professores - Relatos I. Série.

25-299360.0

CDD-370

Índices para catálogo sistemático:

1. Aprendizagem : Educação 370

Eliane de Freitas Leite - Bibliotecária - CRB 8/8415

SUMÁRIO

EDUCAÇÃO FÍSICA ALÉM DA BOLA: O BRINCAR COMO PRÁTICA CORPORAL E CULTURAL	5
Josineide Santos da Silva; Shirley de Sousa Figueirêdo Lima	
PESQUISA E PRÁTICA DE ENSINO EM GEOGRAFIA: RELATO DE EXPERIÊNCIA E REFLEXÕES DO "CHÃO DA ESCOLA"	13
Luana Viannay Corrêa; Isabela Cristina Gomes Ribeiro da Silva; Rosilene Felix Mamedes	
A ALFABETIZAÇÃO EM TURMAS MULTISSERIADAS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA EDUCAÇÃO DO CAMPO	22
Shirley de Sousa Figueirêdo Lima; Josineide Santos da Silva; Rosilene Felix Mamedes	
REFLEXÕES SOBRE POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	27
Maricélia Cardoso Matos; Márcio de Melo	
O USO DO CONTO LITERÁRIO COMO PROPOSTA DE LEITURA PARA ESTUDANTES SURDOS	41
Adilma Gomes da Silva Machado; Maria Zilda Medeiros da Silva; Aldenice Auxiliadora de Oliveira; Henrique Miguel de Lima Silva	
O CORPO INTERSECCIONAL EM “AMNÉSIA”, DE ELIANA ALVES CRUZ	51
Isabela Cristina Gomes Ribeiro da Silva; Luana Viannay Corrêa	
O USO DO CHROMEBOOK EM SALA DE AULA: UMA PERSPECTIVA DE LEITURA COM O GÊNERO NOTÍCIA	60
Aldenice Auxiliadora de Oliveira; Adilma Gomes da Silva Machado; Edenilza Silva Lucena; Maria Zilda Medeiros da Silva	

EDUCAÇÃO FÍSICA ALÉM DA BOLA: O BRINCAR COMO PRÁTICA CORPORAL E CULTURAL

Josineide Santos da Silva

Shirley de Sousa Figueirêdo Lima

1 APRESENTAÇÃO

O projeto “EDUCAÇÃO FÍSICA ALÉM DA BOLA: o brincar como prática corporal e cultural” foi idealizado a partir da realidade da Escola Estadual de Ensino Fundamental Antônio Pessoa, localizada em João Pessoa – PB, que enfrenta a ausência de uma quadra esportiva. Longe de ser uma limitação, esse contexto abre espaço para a criação de uma proposta pedagógica inovadora, que amplia o entendimento sobre o papel da Educação Física na formação dos alunos e utiliza os espaços disponíveis da escola como ambientes legítimos de aprendizagem. O foco é oferecer experiências corporais significativas, com intencionalidade educativa, mesmo em ambientes não convencionais.

O projeto está fundamentado em uma perspectiva interdisciplinar, integrando conteúdo da Educação Física com áreas como Língua Portuguesa, História, Geografia, Ciências e Arte. As brincadeiras, jogos e práticas culturais são explorados como ponto de encontro entre saberes, permitindo que o corpo se torne mediador de aprendizagens cognitivas, motoras, sociais e afetivas. Essa abordagem promove a formação integral dos estudantes, conforme orienta a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ao articular o desenvolvimento de competências cognitivas, emocionais, sociais, éticas e culturais em uma mesma experiência pedagógica.

A Base Nacional Comum Curricular destaca dez competências gerais da Educação Básica, e este projeto se conecta especialmente àquelas que tratam do conhecimento (1), do pensamento crítico (3), da empatia e cooperação (9) e da responsabilidade e cidadania (10). Além disso, o projeto favorece o desenvolvimento da educação socioemocional, ao promover o trabalho em grupo, o respeito às diferenças, a escuta ativa, a mediação de conflitos e a construção de regras coletivas. O brincar é vivenciado não apenas como lazer, mas como ferramenta para a aprendizagem de habilidades cognitivas para a vida.

Dentro dessa proposta, a brincadeira é entendida como expressão da cultura corporal, e o projeto atende à habilidade EF35EF01 da BNCC, que propõe experimentar e fruir brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo, especialmente de matriz indígena e africana, valorizando-os como patrimônio histórico-cultural. Como afirma Borba (2014, p. 45), “a

brincadeira tem a ver com cultura; ou melhor, brincadeira é cultura.” Assim, este artigo busca não apenas resgatar e recriar essas práticas, mas também contribuir para a formação de sujeitos críticos, criativos, conscientes e capazes de agir com sensibilidade e responsabilidade no mundo em que vivem.

1.1 COMPONENTES CURRICULARES DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

O projeto “EDUCAÇÃO FÍSICA ALÉM DA BOLA: o brincar como prática corporal e cultural” será desenvolvido com alunos do Ensino Fundamental, promovendo experiências corporais por meio de brincadeiras e jogos populares. Mesmo sem quadra esportiva, a proposta desse artigo valoriza o brincar como linguagem cultural e forma de expressão do corpo, contribuindo para o desenvolvimento físico, cognitivo, emocional e social dos estudantes.

Alinhado à BNCC, o projeto estimula competências fundamentais para a formação integral, como o autocuidado, o respeito às diferenças, a cooperação, a empatia e o protagonismo. As atividades propostas são lúdicas, inclusivas e voltadas para o fortalecimento das competências socioemocionais e cognitivas fundamentais para a convivência e o bem-estar escolar.

A abordagem interdisciplinar permite que o brincar dialogue com outras áreas do conhecimento, enriquecendo as aprendizagens e ampliando o significado das experiências vividas. Ao tornar a escola um espaço mais acolhedor, criativo e envolvente, o projeto também contribui para o engajamento dos alunos e a permanência na escola, combatendo a desmotivação e o afastamento do ambiente escolar.

QUADRO 1 – COMPONENTES CURRICULARES E HABILIDADES DA BNCC

Componentes Curriculares da BNCC	Código da habilidade	Descrição
Educação Física	EF35EF01	Experimentar e fruir brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo, incluindo aqueles de matriz indígena e africana, e recriá-los, valorizando a importância desse patrimônio histórico-cultural.
	EF35EF02	Planejar e utilizar estratégias para possibilitar a participação segura de todos os alunos em brincadeiras e jogos populares do Brasil e de matriz indígena e africana.

	EF35EF03	Descrever, por meio de múltiplas linguagens (corporal, oral, escrita, audiovisual), as brincadeiras e os jogos populares do Brasil e de matriz indígena e africana, explicando suas características e a importância desse patrimônio histórico-cultural na preservação das diferentes culturas.
	EF35EF04	Recriar, individual e coletivamente, e experimentar, na escola e fora dela, brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo, incluindo aqueles de matriz indígena e africana, e demais práticas corporais tematizadas na escola, adequando-as aos espaços públicos disponíveis.
	EF35EF06	Diferenciar os conceitos de jogo e esporte, identificando as características que os constituem na contemporaneidade e suas manifestações (profissional e comunitária/lazer).
Matemática	EF04MA03	Resolver e elaborar problemas com números naturais envolvendo adição e subtração, utilizando estratégias diversas, como cálculo, cálculo mental e algoritmos, além de fazer estimativas do resultado.
	EF04MA04	Utilizar as relações entre adição e subtração, bem como entre multiplicação e divisão, para ampliar as estratégias de cálculo.
Geografia	EF04GE01	Selecionar, em seus lugares de vivência e em suas histórias familiares e/ou da comunidade, elementos de distintas culturas (indígenas, afro-brasileiras, de outras regiões do país, latino-americanas, europeias, asiáticas etc.), valorizando o que é próprio em cada uma delas e sua contribuição para a formação da cultura local, regional e brasileira.
História	EF04HI03	Identificar as transformações ocorridas na cidade ao longo do tempo e discutir suas interferências nos modos de vida de seus habitantes, tomando como ponto de partida o presente.
	EF04HI08	Identificar as transformações ocorridas nos meios de comunicação (cultura oral, imprensa, rádio, televisão, cinema, internet e demais tecnologias digitais de informação e comunicação) e discutir seus significados para os diferentes grupos ou estratos sociais.

2 JUSTIFICATIVA

A ausência de uma quadra esportiva na Escola Estadual de Ensino Fundamental Antônio Pessoa representa um desafio, mas também uma oportunidade para repensar o ensino da Educação Física, rompendo com a ideia de que ela se restringe a esportes com bola. O projeto “Educação Física Além da Bola: o brincar como prática corporal e cultural” nasce com o propósito de ampliar esse olhar, valorizando o brincar como linguagem corporal e manifestação cultural, capaz de promover aprendizagens cognitivas significativas mesmo em espaços alternativos. O brincar é parte essencial da infância e constitui uma forma legítima de expressão, interação e construção de conhecimento. Ao desenvolver atividades baseadas em jogos e brincadeiras populares do Brasil e do mundo, o projeto busca promover o desenvolvimento de habilidades motoras, cognitivas e socioemocionais, respeitando os diferentes ritmos e culturas presentes na escola. Essa abordagem dialoga diretamente com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), especialmente com a habilidade EF35EF01, e contribui para a formação integral dos estudantes ao trabalhar competências como empatia, cooperação, respeito e protagonismo. Além disso, ao tornar as aulas mais acessíveis, criativas e conectadas à realidade dos alunos, o projeto fortalece o vínculo com a escola, estimula a participação ativa nas atividades e contribui para um ambiente mais acolhedor e significativo. Em um momento em que muitos estudantes enfrentam desinteresse ou dificuldades de permanência no ambiente escolar, propostas como esta assumem um papel estratégico na valorização da cultura corporal, na inclusão, na cognição e na construção de uma escola mais viva, diversa e comprometida com o desenvolvimento pleno de seus alunos.

3 OBJETIVOS

3.1 OBJETIVO GERAL

❖ Desenvolver nos estudantes do Ensino Fundamental I as habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular, por meio do brincar e das brincadeiras populares, promovendo o reconhecimento da cultura corporal, o fortalecimento das competências cognitivas e socioemocionais, como a cooperação, o respeito às diferenças e o protagonismo, e incentivando a participação ativa e o engajamento dos alunos nas práticas corporais.

3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- ❖ Proporcionar aos estudantes a experimentação de brincadeiras e jogos populares brasileiros e de outras culturas, valorizando sua diversidade cultural;
- ❖ Estimular a recriação e adaptação das brincadeiras, incentivando a criatividade e a autonomia dos alunos;
- ❖ Desenvolver competências cognitivas e socioemocionais, como cooperação, empatia, respeito e trabalho em grupo durante as atividades lúdicas;
- ❖ Promover o reconhecimento da importância da cultura corporal de movimento na formação da identidade dos estudantes;
- ❖ Incentivar a participação ativa e o protagonismo dos alunos nas atividades de Educação Física;
- ❖ Favorecer a socialização e o fortalecimento dos vínculos afetivos entre os estudantes;
- ❖ Utilizar espaços alternativos da escola para a prática das atividades, valorizando o contexto local e suas possibilidades;
- ❖ Integrar conteúdos de diferentes áreas do conhecimento por meio de práticas interdisciplinares relacionadas ao brincar;
- ❖ Desenvolver o autocuidado e a consciência corporal, promovendo hábitos saudáveis e o respeito aos limites individuais;
- ❖ Contribuir para a permanência e o engajamento dos alunos na escola, tornando as aulas mais atrativas e significativas.

4 DESENVOLVIMENTO

A brincadeira é uma manifestação cultural complexa, que envolve um conjunto de artefatos e práticas lúdicas construídos pelos seres humanos ao longo da história, expressando-se em contextos sociais e culturais diversos. Nesse sentido, Borba (2014, p. 45) afirma:

“A brincadeira envolve um conjunto de artefatos e práticas lúdicas que foram e são, no passado e no presente, construídos pelos seres humanos em contextos condicionados pela história e pela cultura. Além disso, a brincadeira é uma prática social que identifica os grupos e suas identidades culturais e, no caso das crianças, constitui uma atividade através da qual elas se apropriam da cultura em que estão inseridas e produzem coletivamente uma cultura própria

do seu grupo geracional e de pares (crianças com quem partilham a experiência da vida cotidiana).”

Esse entendimento revela que o brincar vai muito além de um simples momento de diversão: é um espaço privilegiado para a construção e compartilhamento da identidade, para a aprendizagem social e cultural, e para a vivência dos valores que caracterizam cada comunidade. Na Educação Física, essa perspectiva amplia o papel da disciplina, ao reconhecer o movimento e o brincar como expressões legítimas e fundamentais da cultura corporal.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça esse entendimento ao estabelecer que a Educação Física deve promover experiências corporais que valorizem o brincar e os jogos tradicionais como caminhos para o desenvolvimento integral dos estudantes. O brincar é reconhecido como uma forma de expressão e interação social que contribui para o desenvolvimento de habilidades motoras, cognitivas e socioemocionais. Dessa forma, a Educação Física deve garantir espaços e práticas que favoreçam o protagonismo, a cooperação e o respeito à diversidade cultural presente na sala de aula.

Nesse contexto, é fundamental destacar que a criança possui o direito inalienável de brincar e de se movimentar livremente, explorando sua imaginação, criatividade e alegria sem restrições. Costa (2020, p. 6) ressalta essa dimensão:

“A criança tem direito à liberdade de brincar e de se movimentar sem constrangimentos deixando fluir plenamente a imaginação, a fantasia, o prazer, a repetição, a criatividade, a alegria a seu modo, orientada pelas suas formas particulares de lidar com essa linguagem que é original e singular na infância.”

Esse direito reforça a necessidade de um olhar respeitoso às características e ritmos próprios de cada criança, valorizando sua forma única de expressão corporal e de interação com o mundo. O projeto “Educação Física Além da Bola – O Brincar como Prática Corporal e Cultural” nasce com a missão de garantir essas condições, especialmente em ambientes escolares que enfrentam limitações de infraestrutura, reafirmando a importância do brincar como elemento central da formação integral, da construção de vínculos sociais e do fortalecimento da cultura corporal no processo educativo.

O ensino da Educação Física pautado no brincar traz múltiplos benefícios para o desenvolvimento global da criança. Além de favorecer o aprimoramento das habilidades motoras e a coordenação corporal, as brincadeiras estimulam o raciocínio, a cognição, a criatividade e a resolução de problemas, permitindo que as crianças aprendam de forma prazerosa e significativa. Essas experiências corporais também promovem a socialização, auxiliando na construção de relações saudáveis, na compreensão das regras sociais e no

desenvolvimento das competências socioemocionais, essenciais para a convivência em grupo e para o crescimento pessoal.

Além disso, incorporar o brincar no currículo de Educação Física ajuda a resgatar o valor cultural das práticas tradicionais, fortalecendo a identidade e o senso de pertencimento dos alunos ao seu grupo social. Essa abordagem amplia o papel da escola como espaço de formação cidadã e cultural, em que o movimento deixa de ser apenas uma atividade física para se tornar um instrumento de expressão, comunicação e inclusão. Dessa maneira, o brincar contribui para o fortalecimento da autoestima, da autonomia e do protagonismo infantil, elementos fundamentais para o desenvolvimento integral e o sucesso escolar.

Sugestões de atividades:

- ❖ Brincadeiras Populares Tradicionais
- ❖ Jogos e Brincadeiras de Outras Culturas
- ❖ Criação e Adaptação de Brincadeiras
- ❖ Circuitos de Movimento e Desafios Corporais
- ❖ Dança e Expressão Corporal
- ❖ Jogos Cooperativos
- ❖ Atividades de Brincadeiras Temáticas
- ❖ Brincadeiras com Música e Ritmo
- ❖ Atividades de Relaxamento e Consciência Corporal

5 RESULTADOS PRÉVIOS

5.1 EVIDÊNCIAS QUALITATIVAS

- ❖ Participação mais efetiva nas aulas práticas, especialmente nas brincadeiras de matriz indígena e africana, a exemplo do Jogo da Peteca;
- ❖ Colaboração aos colegas e engajamento nas atividades propostas;
- ❖ Melhoria das habilidades cognitivas, visto por meio da leitura e escrita em atividades teóricas realizadas pelos estudantes.

6 CONCLUSÃO

Partindo do pressuposto que a Educação Física contribui com as habilidades cognitivas, motoras, sociais e emocionais de todos os estudantes no ambiente escolar, pudemos observar que a prática do brincar, corrobora com o ensino dinâmico e significativo. Observamos ainda, que as atividades físicas colaboram para a formação integral dos alunos, promovendo assim, um estilo de vida ativo, inclusivo e consistente.

Destacamos aqui a relevância dessa prática corporal que o brincar, como recurso tanto de caráter pedagógico, como de caráter lúdico, proporciona o aprendizado de forma significativa para os sujeitos envolvidos no ambiente escolar.

Diante da reflexão exposta neste estudo, reconhecemos a importância do brincar no espaço da escola, como ferramenta primordial para o ensino-aprendizagem, uma vez que o componente curricular de Educação Física caminha de mãos dadas e dialoga também com as aprendizagens de linguagens, isto é, a disciplina supracitada conquista todo o alunado.

REFERÊNCIAS

BORBA, Angela. **Brincar é coisa de criança, e de adulto também!** O valor da brincadeira na vida e nos espaços de Educação Infantil. São Paulo: Editora do Brasil, 2014.

BRACHT, Valter. Cultura corporal, cultura de movimento ou cultura corporal de movimento? In: SOUZA JÚNIOR, Marcílio (org.). **Educação Física Escolar: teoria e política curricular, saberes escolares e proposta pedagógica**. Recife: Edupe, 2005. p. 97-106.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.

COSTA, Andrize Ramires. As crianças e o brincar no contexto escolar: tempos (in)sensíveis. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, n. 42, fev. 2020.

DAOLIO, Jocimar. **Cultura corporal e educação física**. Campinas: Papirus, 1995.

FRIEDMANN, Adriana. **Brincar: crescer e aprender – o resgate do jogo infantil**. São Paulo: Moderna, 1996.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2001.

KUNZ, Elenor (org.). **Brincar & se-movimentar: tempos e espaços de vida da criança**. Ijuí, RS: Unijuí, 2015. p. 83-102.

KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 4. ed. Ijuí, RS: Unijuí, 2001.

PESQUISA E PRÁTICA DE ENSINO EM GEOGRAFIA: RELATO DE EXPERIÊNCIA E REFLEXÕES DO "CHÃO DA ESCOLA"

Luana Viannay Corrêa

Isabela Cristina Gomes Ribeiro da Silva

Rosilene Felix Mamedes

1 INTRODUÇÃO

O recorte temático deste artigo se circunscreve a reflexões e experiências oriundas do estágio de vivência realizado no Instituto de Educação Estadual Professor Ismael Coutinho - IEPIC, localizado em Niterói, no Rio de Janeiro, parte integrante da disciplina *Pesquisa e Prática de Ensino em Geografia* do curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal Fluminense.

Entendendo a educação como um constante e permanente processo de formação do indivíduo, educando e educador, e também entendendo que a prática docente não existe ausente da prática discente, sendo os dois - de forma complementar, sujeitos da construção do espaço escolar e da relação ensino-aprendizagem - como nos preconiza Paulo Freire, destacamos primeiramente a importância da disciplina em questão, *Pesquisa e Prática de Ensino em Geografia - PPE*, na formação de nós, estudantes-educadores, como pesquisadores e cidadãos, no que diz respeito ao espaço social constante e diariamente construído. Como nos diz Freire (1996):

“ [...] nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. Só assim podemos falar realmente de saber ensinado, em que o objeto ensinado é apreendido na sua razão de ser [...]” (p.29)

A partir do estágio de *PPE*, nos é possibilitada a interação com os sujeitos do espaço escolar, através de uma vivência cotidiana que nos permite compreender, enxergar, e consequentemente dialogar e nos integrar ao espaço e as relações nele existentes. Com isso, permitimo-nos também desenvolver ações e interações que nos fazem já sujeitos de um espaço tão complexo e vivo que será nosso futuro (e também atual) espaço de trabalho, estudo, pesquisa e ação, o que nos possibilita a articulação entre teoria estudada e a prática na educação básica, para além dos muros da universidade.

Nesse sentido, o estágio no Instituto de Educação Estadual Professor Ismael Coutinho - IEPIC teve como objetivos: a vivência junto aos sujeitos daquele espaço, alunos, professores e funcionários, com fins na pesquisa da dinâmica do espaço escolar, de modo a buscar compreender a forma como as inter-relações compõem o referido espaço; as práticas docentes no Ensino de Geografia, sendo observados e analisados avanços, dificuldades e desafios vivenciados por professores e estudantes no "chão da escola"; e a investigação da importância de conceitos e abordagens metodológicas da Geografia na problematização, construção e transformação dos espaços sociais e escolares.

Durante a realização do estágio foram acompanhadas três áreas de estudo, sendo elas: Geografia; Conhecimentos Didáticos Pedagógicos no Ensino Fundamental (CDPEF); e vivências na biblioteca. Foram vivenciadas atividades junto às etapas do Ensino Médio e do Ensino Fundamental. A pesquisa foi do tipo pesquisa-ação, de caráter qualitativo, embasada por estudos bibliográficos.

A metodologia do estágio se fundamentou na transdisciplinaridade, buscando uma visão ampla e abrangente dos espaços escolares e das relações nele contidas, em combate a fragmentação tecnicista da ciência e do conhecimento, orientando-se pela visão da pluralidade de tempos e espaços construídos cotidianamente no espaço escolar.

Em relação a sua história, criado em 1835, o IEPIC foi a primeira escola do Brasil e da América Latina destinada a formação de educadores para o magistério na educação primária, sendo tradicionalmente reconhecida como tal, recebendo alunos de diversas localidades da região metropolitana do Estado.

Em relação a seu espaço físico, a referida escola é bastante ampla, dotada de biblioteca, horta, *parquinho*, grandes pátios, ginásio, quadras de esportes, além de contar com o “caminho da inclusão”, materializado em rampas que permitem o acesso de estudantes cadeirantes a todos os prédios e dependências da escola e também sinais luminosos para educandos deficientes auditivos, projeto de inclusão que merece destaque na promoção da acessibilidade dos estudantes e educadores na escola.

2 DESENVOLVIMENTO

Neste tópico serão destacadas e analisadas algumas das vivências e reflexões ocorridas durante o estágio de *Pesquisa e Prática de Ensino em Geografia* e suas articulações com os referenciais teóricos. O estágio de vivência pautou-se a partir de um olhar investigativo, através do qual - de forma atenta, curiosa e questionadora, pudemos nos envolver com as questões e

situações vivenciadas no cotidiano escolar, de modo a estabelecer diálogo com os sujeitos daquele espaço, e assim nos integrar e compreender as relações e dinâmicas ali estabelecidas. Acreditamos que o que nós fazemos, escolhemos, como nos posicionamos e vivemos o espaço escolar possui imensa relevância, tendo em vista que cada prática e cada situação vivenciada é uma participação, consciente ou não, na construção das múltiplas realidades possíveis, como nos diz Louro (1996):

Tempo e espaço muitas vezes parecem-nos elementos que existem independente de nós, “dados” e inquestionáveis. [...] No entanto, gostaria de pensar nessas categorias como “construções sociais”, como elementos que são inventados e reinventados pelas sociedades e que, portanto, se transformam e transformam os sujeitos. (p.119-120)

Uma característica da prática docente no ensino de Geografia - refletida durante o estágio de vivência no IEPIC, é o estímulo à reflexão crítica, através do diálogo junto aos educandos acerca das condições e relações sociais, econômicas, políticas, culturais, ou seja, geográficas da vida. Assumindo como base filosófica fundamentos freireanos, devemos ter consciência de que ao ensinar devemos pôr em questão prioritariamente o entendimento crítico da realidade para nós colocada, educandos e educadores, e de nós mesmos nesta realidade. Segundo Freire (1996):

Não há para mim, na diferença e na “distância” entre a ingenuidade e a criticidade, entre o saber de pura experiência feito e o que resulta dos procedimentos metodicamente rigorosos, uma ruptura, mas uma superação. A superação e não a ruptura se dá na medida em que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, pelo contrário, continuando a ser curiosidade, se critica. Ao criticizar-se, tornando-se então, permito-me repetir, curiosidade epistemológica, metodicamente “rigorizando-se” na sua aproximação ao objeto, conota seus achados de maior exatidão. (p.31)

Nesse sentido, torna-se indispensável que junto ao conteúdo programático da disciplina haja um estímulo à “crítica” destes conteúdos, concomitantemente o diálogo desses conteúdos com a realidade em que a escola e os sujeitos desse espaço estão inseridos, sobretudo no ensino de Geografia. Durante o estágio de vivência na escola, foram observadas atividades em que o professor de Geografia propôs trabalhos que dialogavam diretamente com os acontecimentos do cotidiano dos educandos e da cidade.

Dentre estes trabalhos, se destacou a realização de um debate/roda de conversa sobre o desastre socioambiental que havia ocorrido na cidade durante a semana da aula. Após alguns dias de chuvas intensas, houve um deslizamento de terras em um morro, onde habitava uma comunidade, da qual alguns alunos faziam parte, ou possuíam familiares que faziam parte. O professor nos permitiu realizar um debate junto aos educandos (seguido de elaboração de texto

individual), onde foi destacado, entre outros pontos, o fato do ocorrido ter sido mais uma tragédia social do que uma tragédia apenas ambiental, visto que ocorreu em uma área de vulnerabilidade social historicamente marcada pela precariedade de infraestrutura urbana.

Merece destaque a perspectiva de trazer para a sala de aula a contextualização social vivenciadas pelos educandos, pois isto possibilita que estes se enxerguem, como dito anteriormente, enquanto sujeitos do processo de construção coletiva do conhecimento, além de ocorrer a efetivação de uma prática docente verdadeiramente dialógica, como nos diz Robaina (2010):

[...] as práticas docentes, em seu pensar-agir, devem estabelecer relações dialógicas que propiciem uma análise mais profunda e sistemática sobre as temáticas abordadas, pois a realidade se apresenta de modo complexo e multiescalar, visto que, “nenhum estudo pode ficar restrito ao âmbito espacial em que está acontecendo” ou dissociado isoladamente das possibilidades de materialização do nosso cotidiano, ou seja, da nossa própria região, cidade ou até mesmo do bairro onde estão localizadas as residências dos nossos próprios alunos. (p.02)

Em contraposição a vivência relatada acima, também foram analisadas atividades categorizadas como pedagogicamente tradicionais (não-progressistas) durante o estágio. O que nos possibilitou uma visão ampla da complexidade contida na prática docente.

Para além de críticas muitas vezes reducionistas da dinâmica estabelecida durante a aula a partir de uma visão superficial do processo, refletimos as questões que existem como plano de fundo e que muitas vezes condicionam e fundamentam determinadas práticas docentes.

Ocorre que em outra ocasião, uma aula de Geografia, com o mesmo professor do debate anteriormente relatado, foi tomada por um caráter estritamente descritivo-histórico da temática abordada. E diferentemente da situação anterior, na qual os educandos se mostraram envolvidos e motivados a participar do debate, desta vez não demonstraram interesse, sendo observadas conversas paralelas e distrações.

Buscando o entendimento dos condicionantes dessa dinâmica, foi recordada a leitura do texto *Tensões atrás das grades* de Arroyo (2000), em que ocorre uma proposta de reflexão acerca das grades curriculares que por muitas vezes tendem a hierarquizar conteúdos, valorizando uns e não outros, em prol do mercado, e que acabam por acarretar a fragmentação positivista do conhecimento. “As grades curriculares e a distribuição das cargas horárias tão hierarquizadas e desiguais, legitimam hierarquias e desigualdades nos modos de viver a docência. Hierarquizam, até, uma cultura escolar e profissional” (Arroyo, 2000, p. 211).

Nesse sentido, muitos são os desafios a serem refletidos sobre a dinâmica escolar. No caso do IEPIC, além da hierarquização supracitada por Arroyo (2000) em relação aos distintos

níveis de valorização de umas disciplinas em prol das outras, o que reduz o tempo-espço de cada professor na sala de aula, e que consequentemente limita as possibilidades docentes; também ocorre que, devido ao curso ser um Curso Normal, os estudantes não possuem a disciplina Geografia em todos os anos, o que acaba por reduzir ainda mais o tempo-espço disponível para o estudo da disciplina, o que limita a prática docente que necessita priorizar os conteúdos obrigatórios.

Contudo, como ressaltam Gimeno Sacristan e Pérez Gomes (1996), não basta fazermos da prática docente uma transmissão de informações, pois dessa forma minamos a oportunidade de construir junto de nossos estudantes e futuros educadores percepções críticas da realidade, do papel deles nesta realidade, e dos mecanismos de opressão aos quais eles estarão submetidos.

Mais do que transmitir informações, a função educativa da escola contemporânea deve se orientar para provocar a organização racional da informação fragmentária recebida e a reconstrução das pré-concepções acríticas, formadas pela pressão reprodutora do contexto social, por meio de mecanismos e meios de comunicação cada dia mais poderosos e de influência mais sutil. (Gimeno Sacristan e Pérez Gomes, 1996, p. 26)

Dando prosseguimento do estágio de vivência, em outra ocasião pudemos vivenciar uma proposta de atividade na biblioteca com crianças do terceiro ano do fundamental: uma “Contaçon de Histórias”. O trabalho consistia na criação, em uma folha de papel, de um desenho, verso, rabisco, dobradura, enfim, qualquer forma de expressão desejada - de forma livre, a partir da escuta de uma música. A música escolhida foi “Ora bolas” do CD “Palavras cantadas”. Na troca dos resultados, foi proposta também uma cantoria e uma dança coletiva dentro da biblioteca. A seguir a letra:

Oi oi oi! Olha aquela bola! A bola pula bem no pé! No pé do menino! Quem é esse menino? Esse menino é meu vizinho! Onde ele mora? Mora lá naquela casa! Onde está a casa? A casa tá na rua! E onde está a rua? Tá dentro da cidade! E onde está a cidade? Tá do lado da floresta! E onde é a floresta? A floresta é do Brasil! E onde tá o Brasil? Tá na América do Sul! No continente americano, cercado de oceanos! Nas terras mais distantes de todo Planeta!! E como é o Planeta? O Planeta é uma bola que rebola lá no céu! (*CD Palavras Cantadas*)

Como podemos observar, a letra da música escolhida nos permite com facilidade a exploração de conceitos geográficos em diversas possibilidades, tais como o estudo de localização, escala, organização política – cidade, estado, país, distribuição de continentes. Também seria possível abordar temas ambientais, como oceanos, florestas, etc.

Destaca-se a ludicidade da proposta em questão, envolvendo elementos artísticos no espaço da biblioteca. Percebemos ser de suma importância à existência de propostas, que assim como esta, se colocam numa perspectiva inovadora, e ainda mais lúdica, na construção dos

espaços de interação escolares. Como nos diz Arroyo (2000, p. 137) a escola é um espaço vivo, e para além das “rotinas”, os pensares, as posturas, as ações e as escolhas cotidianas devem ser inovadoras, e transgressoras inclusive.

Segundo o autor, o espaço escolar é um encontro cultural de gerações, do adulto e da infância, e desta forma as dinâmicas inovadoras devem ser promovidas e incentivadas no coletivo da escola, sobretudo para a requalificação e renovação dos próprios docentes. Como defende Arroyo (2000):

“A transgressão inovadora é a expressão de que os professores e as professoras não foram capturados(as) por uma visão legalista de seu ofício e de sua prática. Estão vivos, sentem, dialogam como humanos e percebemos nos educandos gente surpreendente” (p. 144).

Assim as *transgressões* começam pelo que há no ser humano de mais solto... o lúdico, as artes, a música, o corpo, áreas mais acessíveis a inovação. Cabe a nós explorarmos esse imaginário criativo, como o fez também outra docente que tivemos a oportunidade de acompanhar, no curso de Conhecimentos Didáticos Pedagógicos no Ensino Fundamental (CDPEF), disciplina pertencente às turmas de Ensino Médio na modalidade Normal.

A proposta do trabalho consistia na invenção de uma história e confecção de um livro ilustrativo da história inventada, de forma livre - com o conteúdo e a forma desejada pelo grupo, com fins na futura utilização do material com alunos de Ensino Fundamental. Assim como na proposta da atividade na biblioteca, a criação deste material didático nos apresentou uma perspectiva inovadora, dialógica, criativa e reflexiva.

Esta proposta encheu-nos de esperança no sentido de uma educação dialógica, transgressora e sobretudo resistente a lógica mercantil instituída, pois para além do “quadro negro”, muitas são as possibilidades de criação de propostas de forma livre, de novos meios de construção coletiva do conhecimento a partir da realidade dos estudantes-educadores.

No caso vivido, através de uma história inventada pelos estudantes-futuros educadores, inúmeros são possibilidades de ideias, abordagens, entendimentos, ideais e valores possíveis de serem provocados, explorados, construídos. Em suma, houve uma boa aceitação e comprometimento da turma com a proposta, e ficou claro o esforço da professora em suscitar a participação dos alunos na aula, assim como provocar debates em relação ao papel deles tão logo se formarem enquanto professores do Ensino Fundamental.

Nesse sentido, refletimos que para além de uma Educação redentora, ou ainda reprodutora, a proposta prática da professora de Conhecimentos Didáticos Pedagógicos no Ensino Fundamental com seus estudantes, tendia a um entendimento da educação como

mediadora de um projeto social, abarcando a educação como um elemento contido na sociedade, com seus condicionantes e determinantes, mas também com possibilidades de trabalho em prol de sua própria democratização. A docente sempre voltava à questão de como dialogar os conteúdos com a realidade da sociedade e dos futuros educandos de seus estudantes. Como nos diz Freire (1996):

Outro saber de que não posso duvidar um momento sequer na minha prática educativo-crítica é o de que, como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento. Dialética e contraditória, não poderia ser a educação só uma ou só a outra dessas coisas. Nem apenas reprodutora nem apenas desmascaradora da ideologia dominante. (p.98)

Nessa perspectiva devemos refletir o papel da escola e dos conteúdos escolares na sociedade instituída. A escola deve ser para nós um espaço de luta, sendo um território de resistência, de (re)construção constante de ideias, valores, entendimentos, concepções, mas também um espaço de preparo para a cidadania. Devemos reconhecer a importância do papel dos conteúdos, como nos preconiza a tendência pedagógica crítico-social dos conteúdos, através de um poder-fazer real no cotidiano de relações e construções sociais junto aos educandos-educadores. Cabe a nós, assim como a professora de Conhecimentos Didáticos Pedagógicos no Ensino Fundamental nos ensinou e ensinou a seus estudantes-futuros educadores, provocar na sala de aula um ambiente de constante diálogo, de troca de experiências e entendimentos acerca das múltiplas questões que tocam nossas realidades e nossas vidas.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do estágio de vivência muitas foram as questões, avanços e desafios colocados à reflexão: primeiramente devemos ter a clareza do quão vivo é o espaço escolar, em suas múltiplas realidades, em suas múltiplas inter-relações construídas cotidianamente entre os sujeitos nele atuantes. Entendemos a prática docente como um trabalho de permanente diálogo horizontal do ser educador-educando com o ser educando-educador, em busca da formação integral do ser humano, enquanto seres políticos, ou seja, cidadãos.

Destacamos alguns elementos chaves vivenciados durante o estágio de vivência, tais como: a dialogicidade, a reflexão crítica, a problematização das situações vivenciadas, a participação política, a expressão criativa-transgressora existente em práticas inovadoras vivenciadas, a corporeidade, e a horizontalidade nas relações. Elementos fundamentais em

atividades que entendam a escola como um território de resistência-ação e luta permanente pela justiça social, pela igualdade de direitos, pela valorização da diversidade, pela acessibilidade e por uma sociedade mais igualitária.

Tendo como fundamento as bases filosóficas freirianas, um dos principais desafios identificados na prática docente é o estímulo do pensar ingênuo dos estudantes num processo de formação de um pensamento crítico. É necessário trabalhar e estimular nos estudantes sua curiosidade epistemológica, ou seja, sua capacidade crítica de aprender e refletir sobre o mundo em que vivem, suas condições sociais, políticas, econômicas e culturais, para assim eles reflitam sobre suas próprias práticas em relação ao mundo.

Tal estímulo deve ocorrer através da busca pela reconstrução e reflexão crítica acerca de entendimentos e valores instituídos na sociedade, em diálogo com os conteúdos trabalhados. Isso porque ensinar é mais do que apenas “dar aulas”, como nos diz Paulo Freire (1996) é criar mecanismos para que a construção de conhecimento ocorra. E isso também inclui a forma como as relações educador-educando se estabelecem.

Pensando na importância de conceitos e abordagens metodológicas da Geografia na problematização, construção e transformação dos espaços sociais e escolares, refletimos acerca da Geografia como ciência: podemos perceber seu desenvolvimento a partir das categorias de análise e interpretação das realidades sociais, o que contribui na análise, interpretação e transformação do espaço, tendo em vista sua perspectiva analítica social.

Se a Geografia considera o espaço como resultado concreto de um processo sócio-histórico, devemos trazer à tona tais processos para a sala de aula. Segundo Milton Santos (1996) necessitamos de uma geografia engajada, decidida a encarar a tarefa da crítica, oferecendo instrumentos para enfrentar a tarefa de interpretar a realidade social.

Nesse sentido, o ensino de Geografia deve procurar revelar as práticas sociais dos diferentes grupos no espaço geográfico, os conflitos entre as classes, como vivem, lutam, produzem e reproduzem práticas, realizam seus sonhos. Isso deve levar o estudante a tomar consciência do seu papel enquanto sujeito do processo de constituição do mundo atual, e também estabelecer correlações, podendo transitar nas escalas local, regional, nacional e global, situando-se temporal e espacialmente na identificação do seu lugar no mundo e aquele que deseja ocupar.

Assim refletimos que o principal papel da educação é formar pessoas capazes de atuar na sociedade de forma ativa, utilizando o olhar geográfico para um melhor entendimento do mundo e dos seus processos para assim serem realmente criadores do espaço em que vivem. Dessa maneira, o ensino da Geografia, em conjunto com os outros saberes, deve trabalhar

primeiramente de acordo com as necessidades, em escala local, de cada educando, partindo de uma reflexão sobre o tipo de escola e o tipo de ensino que desejam, a fim de despertar nos educandos a vontade de aprender e participar, numa relação dialógica, onde a troca e a diversidade sejam motores de aprendizado.

Concluimos que há uma necessidade de que o ensino de Geografia atente para o espaço de criação de uma escola que possibilite a oportunidade dos estudantes ampliarem seus horizontes desenvolvendo o entendimento da realidade e dos caminhos seguidos pela sociedade. Perceber a potencialidade do estudo do espaço, pode favorecer o desenvolvimento dos educandos e capacitá-los para os desafios sociais que ainda estão por vir.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G.. **Aprendendo nas transgressões**. In: Ofício de mestre: imagens e auto-imagens. Petrópolis: Vozes, 2000, pg. 135-149.

ARROYO, M. G. **Tensões atrás das grades**. In: Ofício de mestre: imagens e auto-imagens. Petrópolis: Vozes, 2000, pg. 210-216.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIMENO SACRISTÁN, J. e PÉREZ GÓMES, A. As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In: **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: ArTmed, 1996.

LOURO, Guacira Lopes. A escola e a pluralidade dos tempos e espaços. In: COSTA, M. V. (org). **Escola Básica na Virada do Século**: Cultura, Política e Educação, SP, Cortez: 1996, pg. 119 a 130.

ROBAINA, Igor Martins Medeiros. **O Ensino de Geografia como prática libertária**: da autonomia do sujeito à produção do espaço. Niterói, NUPEC: 2010.

SANTOS, Milton. **Por uma Geografia Nova**. Milton Santos, Ed. Hucitec, São Paulo, 1996, 4ª edição.

A ALFABETIZAÇÃO EM TURMAS MULTISSERIADAS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Shirley de Sousa Figueirêdo Lima

Josineide Santos da Silva

Rosilene Felix Mamedes

RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar os desafios e as possibilidades do processo de alfabetização em turmas multisseriadas na Educação do Campo, tomando como referência a realidade de escolas rurais do município de Ingá – PB. A pesquisa parte da compreensão de que a alfabetização constitui um direito fundamental de toda criança, mas que em contextos rurais enfrenta obstáculos relacionados à escassez de recursos, à organização escolar e às condições estruturais. O estudo ancora-se em referenciais teóricos de autores como Freire (1996), Ferreira e Teberosky (1999), Soares (2017), Tfouni (1995), Mortatti (2000, 2011a) e Kleiman (2007), dialogando também com as orientações do PNAIC (2012). A metodologia é qualitativa, exploratória e descritiva, com ênfase em observação participante, entrevistas semiestruturadas e análise documental. Espera-se que os resultados contribuam para a reflexão sobre práticas pedagógicas inclusivas e metodologias diferenciadas, capazes de valorizar a diversidade e promover o direito à alfabetização das crianças do campo.

Palavras-chave: alfabetização; educação do campo; turmas multisseriadas; letramento; inclusão.

1 INTRODUÇÃO

A educação no campo, historicamente, enfrenta inúmeros desafios relacionados tanto às condições estruturais das escolas quanto à valorização da cultura e da realidade dos sujeitos que vivem em áreas rurais. Entre essas desigualdades, destaca-se a organização de turmas multisseriadas, presente em grande parte das escolas do campo, onde estudantes de diferentes séries e idades compartilham o mesmo espaço escolar e são acompanhados por um único professor.

Embora essa configuração seja uma solução para garantir o acesso à educação em comunidades com menor número de alunos, ela traz consigo desafios pedagógicos significativos, especialmente no processo de alfabetização. Ensinar crianças em diferentes estágios de aprendizagem da leitura e da escrita, em um mesmo ambiente, exige do professor

planejamento diferenciado, criatividade e estratégias metodológicas que atendam às necessidades específicas de cada estudante.

Este artigo busca refletir sobre esses desafios e apresentar possibilidades metodológicas que possam contribuir para a melhoria das práticas pedagógicas nas escolas do campo, valorizando as especificidades da infância rural e assegurando o direito à alfabetização.

Fundamentação Teórica

A alfabetização é entendida como o processo de inserção da criança no universo da leitura e da escrita. Para Soares (2017), alfabetização e letramento são processos interdependentes, mas distintos, que devem ser garantidos simultaneamente. Ferreiro e Teberosky (1999) contribuem ao evidenciar as hipóteses que a criança formula sobre a escrita, demonstrando que aprender a ler e escrever não é apenas uma memorização de letras, mas uma construção ativa de hipóteses.

Segundo Freire (1996, p. 11), “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, reforçando que o processo de alfabetização deve partir da realidade sociocultural do aluno. Esse princípio é fundamental na Educação do Campo, em que os saberes da comunidade e a cultura local devem ser valorizados como parte integrante do currículo escolar.

Tfouni (1995, p. 20) diferencia alfabetização e letramento: “Enquanto a alfabetização ocupa-se da aquisição da escrita por um indivíduo ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade.” Essa visão amplia a compreensão do processo educativo, mostrando que alfabetizar não é suficiente sem considerar os usos sociais da escrita.

Mortatti (2000, p. 286) destaca que o professor deve agir de forma “que respeite a realidade da criança e seu ritmo de construção do conhecimento, de preferência com textos e por meio deles”. Kleiman (2007) também reforça a importância do letramento como prática social, defendendo que os gêneros textuais devem ser trabalhados de forma contextualizada, respeitando a diversidade cultural dos estudantes.

Assim, compreender a alfabetização em turmas multisseriadas implica reconhecer tanto as dificuldades estruturais e metodológicas quanto as possibilidades de construção de um ambiente educativo colaborativo e inclusivo.

2 METODOLOGIA

A pesquisa possui abordagem qualitativa, de caráter exploratório e descritivo. O campo de estudo será uma escola rural do município de Ingá – PB, que organiza suas turmas do 1º e 2º

ano do ensino fundamental em classes multisseriadas. Os sujeitos da pesquisa incluem professores alfabetizadores, gestores escolares e alunos das turmas multisseriadas. Os instrumentos de coleta de dados serão: observação participante em sala de aula, entrevistas semiestruturadas com professores e gestores, e análise documental de registros pedagógicos e planejamentos.

A análise dos dados seguirá os princípios da análise de conteúdo, conforme Bardin (2011), permitindo a identificação de categorias relacionadas às dificuldades enfrentadas, às práticas pedagógicas utilizadas e às alternativas de superação. Essa metodologia é adequada por possibilitar compreender a realidade a partir da perspectiva dos sujeitos envolvidos, valorizando a experiência docente e discente no contexto da Educação do Campo.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Embora a pesquisa ainda esteja em andamento, algumas reflexões preliminares já podem ser apontadas. Entre os principais desafios identificados, destacam-se: a heterogeneidade das turmas, a falta de materiais pedagógicos adequados e a sobrecarga do professor. Esses fatores corroboram com Mortatti (2011a, p. 9), quando a autora ressalta que, historicamente, os conceitos de alfabetização e letramento foram tratados de forma homogeneizada, o que contribui para a manutenção de práticas pouco sensíveis às especificidades dos diferentes contextos.

Por outro lado, as turmas multisseriadas também apresentam possibilidades pedagógicas. Observa-se que alunos mais avançados frequentemente auxiliam colegas em níveis iniciais de alfabetização, o que cria um ambiente colaborativo de aprendizagem. Segundo Antunes (2012), essa troca de saberes pode enriquecer o processo educativo, desde que mediada por práticas pedagógicas intencionais.

Outro ponto relevante é a valorização dos saberes locais. Incorporar elementos do cotidiano rural — como festas, tradições e práticas agrícolas — nas atividades de leitura e escrita torna o aprendizado mais significativo. Nesse sentido, Kleiman (2007) aponta que os gêneros textuais, quando trabalhados como instrumentos da prática social, aproximam a escola da realidade do aluno, fortalecendo sua identidade cultural e promovendo maior engajamento nas atividades escolares.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A alfabetização em turmas multisseriadas da Educação do Campo apresenta-se como um desafio complexo, mas também como uma oportunidade para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras e inclusivas. Ao reconhecer a diversidade como potencial educativo, o professor pode transformar a sala multisseriada em um espaço de aprendizagem colaborativa.

Conclui-se que, embora haja limitações estruturais e metodológicas, a reflexão crítica sobre a prática docente, aliada ao uso de estratégias diferenciadas, pode contribuir significativamente para assegurar o direito à alfabetização das crianças do campo. Recomenda-se que políticas públicas ampliem o apoio a essas escolas, garantindo melhores condições de trabalho e formação continuada aos professores.

O estudo pretende, portanto, colaborar para a construção de práticas pedagógicas que respeitem a realidade dos alunos do campo, contribuindo para uma educação mais justa e inclusiva.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. **Professores e Professauros: Reflexões sobre a ação docente**. Petrópolis: Vozes, 2012.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC**. Brasília: MEC, 2012.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KLEIMAN, Ângela. **Alfabetização e Letramento: implicações para o ensino**. Revista Entreideias, v. 16, n. 2, p. 11-31, 2007.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização**. São Paulo: UNESP, 2000.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Um balanço crítico da “Década da Alfabetização” no Brasil. **Cadernos CEDES**, v. 31, n. 83, p. 9-31, 2011a.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2017.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.

REFLEXÕES SOBRE POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Maricelia Cardoso Matos¹

Márcio de Melo²

RESUMO

Este artigo teve como objetivo analisar a luz da teoria a compreensão da construção social e histórica do conhecimento dos egressos dos cursos de formação de docentes, no que tange à educação inclusiva, buscando fazer um recorte das teorias e políticas públicas desenvolvidas nas universidades que os permitam realizar um ensino de qualidade nas escolas da educação básica. Utilizou-se como caminho metodológico, a pesquisa bibliográfica, fundamentada na análise minuciosa em livros físicos e outros materiais já difundidos na literatura e artigos científicos veiculados na mídia. O estudo revelou que na formação inicial de docentes para a educação inclusiva incluem a pouca ênfase e superficialidade nos currículos, a falta de articulação entre a teoria e a prática, a escassez de tempo e foco dedicado a essa temática, a ausência de preparo para a diversidade de necessidades, incluindo comorbidades e deficiências, e a insegurança e falta de autoestima do professor por se sentir despreparado para atuar com alunos incluídos.

Palavras-chave: formação docente; educação inclusiva; políticas públicas.

1 INTRODUÇÃO

No cenário da educação brasileira na atualidade, frente às adequações às necessidades de interlocução latente entre Instituição de Ensino Superior (IES) e escola, e dos contextos que regem as políticas de formação docente no país, a preocupação com as condições de trabalho e a qualificação do processo de formação de professores têm se efetivado como uma demanda dos estudiosos da área. Segundo Gatti (2016) e Tavares, Santos e Santos (2020), tais preocupações inflam diante do crescente quadro de desigualdades socioculturais que nos permeiam.

Com a escolarização de massa em todos os níveis do sistema de ensino, exige-se cada vez mais, dos professores, a capacidade de lidar com inúmeros desafios em suas ações pedagógicas. Isso fomenta a necessidade de repensar a formação docente, a qual deve levar em

¹ Doutoranda em Ciências da Educação pela UAA, Mestre em História Social pela UFBA, Graduada em História pela UESC/BA. E-mail: marimatos25@hotmail.com

² Doutor em Ciências da Educação pela UNIDA, Mestre em Educação em Docência Universitária, pela UA. E-mail: diomarcio854@gmail.com

consideração os saberes dos professores e as realidades específicas de seu trabalho cotidiano. Apesar disso, a formação de professores para atuar na educação inclusiva continua em aberto, embora tenha ganhado importância nas últimas décadas (Saviani, 2009).

Os modelos de formação dos profissionais do magistério, assumidos até o momento, visando qualificar para o trabalho no novo cenário da educação brasileira, parecem perpetuar o conhecimento hegemônico na educação inclusiva, o qual está vinculado à carência de debate pedagógico e de discussões sobre o trabalho do professor (Garcia, 2013).

De acordo com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o programa compõe a Política Nacional e tem por princípio básico a compreensão de que os cursos de licenciatura devem assegurar aos seus egressos habilidades e competências que os permitam realizar um ensino de qualidade nas escolas da educação básica, durante seu processo de formação.

As instituições de ensino superior desempenham uma missão fundamental na formação de professores em educação especial, promovendo a capacitação acadêmica e profissional necessária para atender às demandas de um sistema educacional inclusivo.

Sua função vai além do mero fornecimento de conhecimento teórico; abrange também a facilitação de experiências práticas essenciais que proporcionam aos futuros educadores a compreensão das múltiplas dimensões da deficiência e a implementação de estratégias pedagógicas adequadas. Através de currículos bem estruturados, essas instituições integram disciplinas que abordam tanto os aspectos históricos e filosóficos da educação inclusiva quanto as abordagens psicológicas e pedagógicas contemporâneas.

Além disso, as instituições de ensino superior são responsáveis por fomentar a pesquisa e a inovação no campo da educação especial. A pesquisa acadêmica orientada para a prática educacional resulta em novas metodologias e ferramentas adaptativas que podem ser utilizadas por professores para melhorar a aprendizagem de alunos com necessidades especiais.

Projetos de extensão e parcerias com escolas são exemplos de como as instituições podem interagir diretamente com a comunidade, permitindo que estudantes adotem uma postura crítica e reflexiva em relação às práticas educacionais. Nesse contexto, a formação continuada de educadores também se torna essencial, considerando que o campo da educação especial está em constante evolução.

Por outro prisma, a sensibilização e a formação de uma cultura inclusiva são responsabilidades compartilhadas pelas instituições de ensino superior. É fundamental que os futuros profissionais compreendam a importância da inclusão e das adaptações necessárias para

a prática pedagógica. Isso implica não apenas na aquisição de conhecimentos técnicos, mas também da promoção de atitudes positivas em relação à diversidade.

Assim, ao operar em uma perspectiva de formação integral, as instituições de ensino superior se posicionam como protagonistas na construção de um sistema educacional que reconhece e valoriza as diferenças, preparando educadores capacitados para enfrentar os desafios associados à educação especial de forma crítica e inovadora.

Por outro lado, diversos pesquisadores da área de educação especial vêm apontando barreiras que dificultam o trabalho docente nas instituições de ensino, que vão desde a carência de condições apropriadas de trabalho aos problemas de ordem mais geral, como no campo da cultura e de conhecimentos específicos do processo de ensino-aprendizagem. Todavia, todos apontam na direção de falhas no processo de formação, desde a inicial à continuada, passando por problemas na legislação que regula essas formações.

Sendo assim, emerge a pergunta principal: Os programas de formação dos cursos de licenciaturas estão focados na aquisição de conhecimentos específicos da educação especial e são capazes de instrumentalizar e habilitar estes profissionais para atuação de forma crítica, criativa e propositiva na educação básica? Perguntas secundárias: Os cursos de formação de professores estão alinhados com as Diretrizes de Educação Inclusiva? Os currículos dos cursos de Licenciatura são elaborados com uma abordagem inclusiva e multidisciplinar, refletindo a diversidade de necessidades educacionais dos alunos com deficiências e dificuldades de aprendizagem? Os programas de formação utilizam metodologias ativas como ensino baseado em projetos e aprendizagem colaborativa além de promover um ambiente de formação mais dinâmico e empático, onde educadores podem vivenciar e refletir sobre as exigências do cotidiano escolar?

Nesse ínterim, o objetivo desse estudo versa por analisar a luz da teoria a compreensão da construção social e histórica do conhecimento dos egressos dos cursos de formação de docentes, no que tange à educação inclusiva, buscando fazer um recorte das teorias e políticas públicas desenvolvidas nas universidades que os permitam realizar um ensino de qualidade nas escolas da educação básica. Já os objetivos específicos são: verificar se a formação inicial está alinhada com as diretrizes da educação inclusiva; avaliar se os currículos dos cursos de licenciatura são elaborados com uma abordagem inclusiva e multidisciplinar; examinar se os programas de formação inicial utilizam metodologias ativas.

O interesse em debater esse tema, surgiu a partir da experiência adquirida na minha trajetória docente, enquanto pedagoga em escolas de educação básica, atualmente atuando como gestora escolar é perceptível verificar na laboração dos professores de sala regular e até mesmo

nos professores de AEE uma deficiência quanto aos conhecimentos específicos da educação especial, bem como, a forma como esses profissionais atuam, aparentando carecer de habilidades e criatividade. É tão preocupante o desempenho desses docentes que, à primeira vista, afigura falhas no processo de formação ou teoricamente na legislação que regula essas formações.

Para alcançar os objetivos apontados neste artigo, utilizou-se como caminho metodológico, a pesquisa bibliográfica, fundamentada na análise minuciosa em livros físicos e outros materiais já difundidos na literatura e artigos científicos veiculados na mídia.

2 CONSTRUÇÃO SOCIAL E HISTÓRICA DO CONHECIMENTO DOS EGRESSOS DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DOCENTES À LUZ DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A sociedade, na época presente, vive enfrentando uma diversidade crescente de concepções associadas à educação. Os instrumentos utilizados e os meios empregados para ensinar, aprender e construir o conhecimento modificam-se de acordo com a demanda social. A discussão, o debate e a pluralidade de opiniões baseiam-se, portanto, em condições sociais, econômicas e políticas de um determinado período. A construção do conhecimento, assim, perde a atmosfera da neutralidade, tornando-se um elemento histórico situado dentro de determinados processos sociais. Tudo está em constante construção social e histórica da realidade concreta.

Dessa forma, observa-se que:

Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial (Brasil, 2008, p. 17).

A análise da relação entre teoria e prática evidencia a essencial importância da reflexão pedagógica durante a ação docente, especialmente em contextos educacionais nos quais os conhecimentos sociais e históricos da deficiência não foram plenamente integrados na formação inicial e continuada do professor. Ao investigar os discursos de egressos de dois cursos de licenciatura, buscou-se desvelar a construção social e histórica desses conhecimentos, destacando as concepções e práticas que emergem no campo da educação especial e da sua

inclusão na educação básica. O exame do arcabouço teórico-legal brasileiro proveu subsídios para compreender a origem da relação entre teoria e prática, evidenciando que sem um olhar crítico para o processo histórico-social da docência e uma análise aprofundada sobre as instituições que educam professores, a apreensão da educação especial como processo de inclusão permanece limitada. Ademais, dado que o fenômeno da formação docente não ocorreu no passado e não se encerra na academia, ressalta-se a necessidade de a escola atender continuamente às demandas atuais daquele que é considerada a profissão mais importante para o futuro do país.

A inclusão perpassa muito mais que uma visão educacional, propõe mudanças na esfera social e política, visando o direito e a participação social de todas as pessoas. Pensar num panorama inclusivo é considerar a ampliação e garantia de acessos educacionais aos sujeitos e grupos sociais que historicamente foram excluídos socialmente, seja por classe social, deficiências, etnia ou faixa etária, criando meios para uma democratização do ensino. Não se pode negar o acesso e direito a educação, são formas de transformação social, de luta por liberdade (Dias, 2018, p.55).

A educação inclusiva no Brasil encontra-se em uma fase de transição, na qual os sistemas educacionais buscam viabilizar mecanismos capazes de proporcionar o atendimento das necessidades educacionais especiais. Nesse cenário, os docentes egressos dos cursos formadores de professores para o ensino básico enfrentam um dos maiores impedimentos na implementação da educação inclusiva: a necessidade de rever suas práticas docentes à luz das especificidades de cada indivíduo, respeitando seus limites e atendendo às demandas escolares. Ao mesmo tempo em que se objetiva a implantação desses aspectos, observa-se uma deficiência considerável na formação inicial, associada a um déficit na formação continuada necessária contra a resistência aí instalada.

Há um movimento que propõe mudanças no currículo focadas na educação especial, refletindo a ética inclusiva. Essa proposta define a formação de professores diante das exigências apresentadas pela afirmação dos direitos básicos da educação para todos. É inquestionável que a história e a sociedade moldam as crianças e jovens, que necessitam de educadores capazes de responder às suas necessidades individuais. A abordagem e concepção da educação especial ao longo da história no Brasil revelam as condições da humanidade no contexto social. Os regimes escolares revelaram o papel da escola na reprodução social, tendo de excluir, exterminar e estigmatizar aqueles considerados diferentes. A escola acolhe as pessoas que dela precisam para o seu desenvolvimento social e cultural, cabendo-lhe estabelecer as condições da igualdade de todos.

3 A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA ALINHADA COM AS DIRETRIZES E AS POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A legislação e as políticas públicas são fundamentais para a formação de professores em educação especial, uma vez que estabelecem o contexto e as diretrizes em que se dá a inclusão e o atendimento às necessidades específicas dos alunos com deficiências. No Brasil, a Constituição Federal de 1988 preconiza, em seu Artigo 208, que a oferta de ensino deve ser equitativa e incluir todos os estudantes, levando em consideração as especificidades de cada indivíduo. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 e a Lei nº 13.146/2015, conhecida como a Lei Brasileira de Inclusão, fortalecem esses princípios, ao assegurar que alunos com deficiência tenham acesso à educação em ambientes regulares, além de prever a formação continuada de professores para lidar com a diversidade no aprendizado.

Ao refletir sobre a abrangência do sentido e do significado do processo de Educação inclusiva, estamos considerando a diversidade de aprendizes e seu direito à equidade. Trata-se de equiparar oportunidades, garantindo-se a todos - inclusive às pessoas em situação de deficiência e aos de altas habilidades/superdotados, o direito de aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver (Carvalho, 2005, p. 29).

No que tange às políticas públicas, é necessário considerar programas e iniciativas que visam a capacitação de docentes em práticas inclusivas, bem como o financiamento e a infraestrutura de escolas para atender adequadamente essa população. A implementação da Política Nacional de Educação Especial na

Perspectiva da Educação Inclusiva é um exemplo de esforço do governo para integrar alunos com necessidades especiais ao sistema educacional regular. Essa política promove a formação especializada dos professores por meio de programas de formação inicial e continuada, além de incentivar o desenvolvimento de um currículo diversificado e adaptado às diferentes realidades dos estudantes.

Além disso, a efetividade das diretrizes depende da articulação entre governos federal, estadual e municipal, bem como da participação ativa de instituições de ensino superior e organizações não-governamentais. O monitoramento das ações, assegurando que sejam respeitadas as diretrizes estabelecidas, e a criação de espaços de formação que abordem as demandas contemporâneas da educação especial são essenciais para o sucesso dessa abordagem. Assim, um ambiente educacional que reconhece e valoriza a diversidade, pautado por uma legislação que necessite de revisão contínua e adaptação às novas realidades, torna-se

imprescindível para a formação de professores capacitados e comprometidos em oferecer uma educação de qualidade para todos.

Em um ensino com intuito inclusivo deve haver a exigência de estratégias, linguagens, atitudes, ferramentas e adaptações contextuais geradas coletiva e institucionalmente. Logo, as pessoas com limitações de mobilidade, comunicacionais ou intelectuais devem dispor de recursos ambientais e relacionais geradores de equidade e igualdade de oportunidades frente ao cenário educacional e profissional (Fleuri, 2018, p. 124).

A pesquisa de Terto, Solon e Jesus (2024) traz contribuições importantes ao analisar as dificuldades enfrentadas pelos professores no atendimento a estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Os autores destacam que "a formação continuada oferece importante suporte para as intervenções do professor do AEE junto a estudantes com TEA, embora ela não dê conta de superar todos os desafios que envolvem esse público". Isso reforça a ideia de que, apesar de imprescindível, a formação continuada deve ser complementada por políticas públicas que assegurem condições materiais e recursos pedagógicos adequados, além de uma rede de apoio interdisciplinar.

Outro aspecto importante é a articulação entre a formação docente e as políticas educacionais. Oliveira Neta e Falcão (2020) argumentam que "a formação do professor na perspectiva da educação inclusiva precisa se pautar não só na formação de especialistas, mas de todos os profissionais da educação, com o intuito de reestruturar as práticas pedagógicas que visem o processo de inclusão educacional". Essa visão amplia o debate, sugerindo que a responsabilidade pela inclusão deve ser compartilhada entre toda a comunidade escolar, fomentando uma cultura inclusiva que valorize a diversidade.

Dessa forma, observa-se que:

(...) a formação inicial dos professores em relação ao atendimento das necessidades especiais, ainda ocorre de forma inconsciente, e poucos profissionais iniciam sua carreira docente com experiência de ensino junto a alunos com NEE. A maioria dos professores manifesta descontentamento com seu processo de formação em relação a esta questão e há total ambiguidade em termos de formação docente, expressando a falta de política clara, consistente e avançada para a formação docente, entre as quais a do professor especializado. A tentativa de suprir essa lacuna tem sido a formação continuada através de educação à distância. (Miranda, 2008.p.7)

A citação de Miranda (2008) evidencia um problema estrutural e histórico na formação inicial dos professores, especialmente no que se refere ao atendimento às necessidades educacionais especiais (NEE). Essa formação, descrita como "inconsciente", reflete a ausência de uma abordagem intencional e planejada para preparar os docentes para os desafios da educação inclusiva. O descontentamento dos professores indica uma lacuna significativa entre

as demandas da prática pedagógica e a preparação oferecida pelas instituições de ensino superior.

Um documento fundamental para essa discussão é a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), que destaca a importância da formação docente como um pilar essencial para a efetivação da inclusão escolar.

Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial (Brasil, 2008, p. 17).

A citação destaca a complexidade e a amplitude da atuação do professor na educação especial, reforçando a necessidade de uma formação docente sólida, tanto inicial quanto continuada. Essa formação deve contemplar não apenas os conhecimentos gerais relacionados ao exercício da docência, mas também aqueles específicos voltados para as particularidades da educação especial.

A Resolução nº 04/2009, que estabelece as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica, na modalidade de Educação Especial, ressalta que, para atuar no AEE, o docente deve possuir “formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial” (BRASIL, 2009, p. 1).

A resolução enfatiza a importância de uma formação adequada para os professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Ela estabelece que, além da formação inicial que habilita o docente para o exercício da docência, é necessário que o profissional também possua uma formação específica voltada para a Educação Especial.

Isso reforça a necessidade de um preparo contínuo e especializado para garantir que todos os alunos, especialmente aqueles com necessidades educacionais especiais, recebam o suporte necessário para seu pleno desenvolvimento no ambiente escolar.

O Decreto nº 7.611/2011, que regulamenta o Atendimento Educacional Especializado, ao abordar o apoio técnico e financeiro fornecido pela União aos sistemas públicos de ensino, menciona, entre outras iniciativas, a formação tanto para os docentes quanto para os demais profissionais da educação, conforme estabelecido no artigo 5º da legislação:

III - Formação continuada de professores, inclusive para o desenvolvimento da educação bilíngue para estudantes surdos ou com deficiência auditiva e do ensino do

Braille para estudantes cegos ou com baixa visão; IV - Formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação na perspectiva da educação inclusiva, particularmente na aprendizagem, na participação e na criação de vínculos interpessoais (Brasil, 2011, p.01).

É importante destacar que, conforme a citação da Lei nº 7.611/2011, a formação continuada de professores, especialmente nas áreas de educação bilíngue para estudantes surdos, ensino de Braille para estudantes cegos ou com baixa visão, e a formação de gestores e demais profissionais da escola, é essencial para garantir uma educação inclusiva de qualidade.

No entanto, o que se percebe é que a formação continuada para os professores da Educação Inclusiva ainda deixa muito a desejar, com lacunas significativas no desenvolvimento de práticas pedagógicas realmente inclusivas. A formação dos outros profissionais da escola, que também desempenham papéis cruciais na inclusão, muitas vezes não se efetiva de forma prática, resultando em um descompasso entre o que é proposto pelas políticas públicas e a realidade vivenciada nas escolas.

Para que a inclusão seja uma realidade, é necessário que todos os profissionais, tanto docentes quanto não docentes, estejam plenamente capacitados para atender às diversas necessidades do público-alvo da educação especial, e que essa formação tenha um impacto real na prática educacional.

Dentro do contexto da formação continuada, é fundamental entender que ela não se limita à formação inicial, mas abrange uma série de atividades e cursos que visam o aperfeiçoamento constante dos profissionais da educação. A formação deve incluir atualizações, especializações e programas de mestrado e doutorado, todos focados na aquisição de novos saberes e práticas. Esses programas precisam ser articulados com as políticas educacionais, com a gestão da educação e com a realidade das instituições de ensino, atendendo às necessidades específicas de cada área de atuação.

Esse processo de formação contínua garante que os educadores estejam sempre preparados para promover uma educação de qualidade, alinhada com as demandas e desafios contemporâneos conforme preconiza o Art17:

Art. 17. A formação continuada, na forma do artigo 16, deve se dar pela oferta de atividades formativas e cursos de atualização, extensão, aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado que agreguem novos saberes e práticas, articulados às políticas e gestão da educação, à área de atuação do profissional e às instituições de educação básica, em suas diferentes etapas e modalidades da educação (Brasil, 2015, p.14).

A formação continuada é um processo imprescindível para o desenvolvimento profissional dos educadores, que deve ser continuamente alimentado com novas oportunidades

de aprendizado e aprimoramento. Ao investir em atualizações, especializações e programas de mestrado e doutorado, os docentes são capacitados a lidar com os desafios educacionais de maneira mais eficaz, sempre alinhados às políticas educacionais e às necessidades das instituições de ensino.

4 FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA COM FOCO NAS METODOLOGIAS ATIVA E O COTIDIANO ESCOLAR

O ambiente de formação que utiliza metodologias ativas permite que educadores compreendam suas responsabilidades e desafios, tornando a prática educativa real e dinâmica frente aos tempos atuais. A empatia que nasce da vivência da escola no cotidiano do professor também está presente, favorecendo uma reflexão sobre o papel dos educadores.

Assim, para González (2002)

A utilização das diferentes estratégias e recursos tecnológicos permite atenuar as dificuldades que alguns sujeitos com necessidades educativas especiais têm não só durante o período de escolarização, como em sua posterior incorporação ao mundo do trabalho. (p.184-185)

O ensino baseado em projetos representa uma proposta concreta para viabilizar essas diretrizes, motivando a atitude dos educadores para a prática da aprendizagem colaborativa, que por sua vez se materializa no processo de formação. É frequente, na abordagem educacional realizada durante a formação continuada de professores, a utilização de uma metodologia em que são apontados os benefícios da aprendizagem colaborativa para a construção do conhecimento. Entretanto, em muitos casos, não há o incentivo para o desenvolvimento efetivo dessa habilidade e, por consequência, não são ofertadas aos formandos as condições necessárias que tornam a proposta um ambiente colaborativo.

Conforme Schirmer et al. (2007, p. 31):

Tecnologia assistiva é uma expressão utilizada para identificar todo o arsenal de recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiências e, consequentemente, promover vida independente e inclusão.

Tais considerações tornam evidente que o emprego de metodologias ativas proporciona um ambiente de formação dinâmico, despertando maior percepção por parte dos formandos. À medida que esses indivíduos experienciam a educação básica, adquirem empatia suficiente para compreender o cotidiano tanto daqueles que estão inseridos nesse contexto, quanto o seu próprio

exercício na futura atividade docente. Urge a busca por oportunidades onde o ensino baseado em projetos e a aprendizagem colaborativa possam modificar a realidade, contribuindo para o desenvolvimento da prática educativa e, conseqüentemente, para a sua melhoria nas escolas públicas e privadas.

A tecnologia assistiva pode ser caracterizada, ainda, como uma área que tem estimulado novas pesquisas e o desenvolvimento de equipamentos que favorecem o aumento, manutenção e a melhora das habilidades funcionais da pessoa com deficiência, em diferentes fases da sua vida, possibilitando condições efetivas de melhoria da qualidade de vida, ao favorecer uma maior autonomia e permitir que se torne mais produtiva, em síntese, mais realizada (Lauand; Mendes, 2008).

Ambientes de formação que aderem às metodologias ativas sugerem a mudança na forma de ensinar, provocando nas pessoas envolvidas preocupações e novas possibilidades voltadas para a construção e apropriação do conhecimento, com vistas à consolidação de uma abordagem dinâmica e eficiente do processo ensino-aprendizagem.

O ensino baseado em projeto é um tipo de metodologia ativa que proporciona aos estudantes a oportunidade de investigar o mundo real. O ensino ativo tem como objetivo principal o envolvimento e a participação do estudante em sua aprendizagem. O ensino baseado em projeto é motivador, facilita a aquisição de competências e promove um ambiente colaborativo. O seu uso tem sido amplamente incentivado na formação de educadores, uma vez que faz com que os formandos se sintam mais realizados, torna a aprendizagem mais significativa, aumenta a criatividade e permite uma maior reflexão sobre o desenvolvimento das tarefas.

Proporcionar uma aprendizagem intensa exige primeiramente uma metodologia que consiga fazer com que o aluno se torne o protagonista de sua própria aprendizagem, fazendo-o abandonar o estado passivo, deixando de ser apenas espectador e passando a desenvolver o senso crítico e a capacidade de relacionar o conteúdo à realidade, tendo assim uma verdadeira produção de conhecimento (Pinto et al., 2012).

Sabendo adaptar a aprendizagem a diferentes necessidades, os formandos sentem-se mais confortáveis e ganham espírito crítico, aprendendo a distinguir e a reconhecer dificuldades e problemas ao longo do processo de execução da tarefa. O ensino baseado em projeto pode ser dividido em cinco etapas essenciais. A aprendizagem colaborativa é a aplicação da dinâmica do grupo na aprendizagem, aproveitando o potencial da interação social e afetiva dos participantes. Esta atividade permite a formação de redes sociais, promovendo a partilha, o engajamento, a motivação e o sentimento de pertença. Pode ser definida como uma disposição em participar num grupo em busca de um objetivo comum.

A formação de educadores deve propiciar espaços de reflexão em que os participantes possam vivenciar, experienciar e problematizar suas práticas cotidianas. Para isso, recomenda-se o resgate da atividade empática, o envolvimento no cotidiano escolar, com seus desafios, dificuldades e alegrias. Um ambiente dinâmico e inclusivo, gerado a partir do ensino baseado em projetos e do esquema da aprendizagem colaborativa, é uma das alternativas para alcançar tais objetivos.

5 CONCLUSÃO

A compreensão da construção social e histórica do conhecimento dos egressos dos cursos de formação de docentes está em constante processo de reflexão e aprofundamento, pois reconhece a escola e o papel do professor como fenômenos que evoluem social e historicamente. Essa compreensão é essencial para o desenvolvimento de uma prática pedagógica que vá além do senso comum, permitindo que o docente analise criticamente seu trabalho, entenda as condições do contexto social e cultural, e aprimore suas habilidades para lidar com os desafios da profissão.

Por outro lado, é evidenciado que na formação inicial de docentes para a educação inclusiva incluem a pouca ênfase e superficialidade nos currículos, a falta de articulação entre a teoria e a prática, a escassez de tempo e foco dedicado a essa temática, a ausência de preparo para a diversidade de necessidades, incluindo comorbidades e deficiências, e a insegurança e falta de autoestima do professor por se sentir despreparado para atuar com alunos incluídos.

Assim, compreender essas construções sociais e históricas permite que a formação de professores evolua para reconhecer a diversidade e desenvolver práticas pedagógicas que transformem a escola em um ambiente verdadeiramente equitativo, e não apenas um lugar que aceita ou faz adaptações pontuais sem uma reestruturação profunda.

O alinhamento da formação inicial de professores com a educação inclusiva é um desafio complexo, com evidências de que a formação atual é insuficiente, fragmentada e não prepara adequadamente os docentes para atender à diversidade de alunos, resultando em despreparo e insegurança para lidar com a inclusão de estudantes com necessidades especiais. Para que a formação seja efetiva, é preciso ir além das diretrizes legais, integrando a inclusão de forma mais profunda nos currículos e garantindo suporte, infraestrutura e uma cultura escolar democrática e colaborativa.

No tocante as metodologias ativas, não é garantido que todos os professores egressos de licenciaturas estejam preparados para trabalhar com essas ferramentas, pois a sua formação nem

sempre integra essas abordagens de forma completa e prática, sendo necessária, muitas vezes, formação continuada e capacitação para a sua correta aplicação em sala de aula.

Por fim, estudo dessa magnitude é relevante porque orienta os professores a lidarem com a diversidade em sala de aula, promovendo ambientes de aprendizagem equitativos para todos os alunos, independentemente de suas diferenças. Além disso, a formação continuada é importante para aprimorar as práticas pedagógicas, adaptar estratégias para necessidades específicas, identificar barreiras à aprendizagem e ressignificar o papel do professor na construção de uma escola que acolhe e valoriza a singularidade de cada estudante.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica**. Brasília, MEC/SEESP, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**, MEC/2008.

CARVALHO, Rosita Edler. **Removendo Barreiras para a Aprendizagem**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

DIAS, I. R. (2018). Educação especial e educação inclusiva: teoria, pesquisa e prática. Perspectivas Em Diálogo: **Revista De Educação E Sociedade**, 5(9), 282-283.

FLEURI, Reinaldo Matias, (2018). Desafios à educação intercultural no Brasil. **Educação, Sociedade e Culturas**, nº 16, p. 45-62.

GARCIA, M. (2013). Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. **Estudos em avaliação educacional**, p. V. 25.

GATTI, Bernardete A. Formação de Professores: Condições e Problemas Atuais. **Revista Internacional de Formação de Professores**, Itapetininga, v. 1, n. 2, p. 161-171, maio 2016.

GONZÁLES, L. A. O., (2008). **Silêncio**: um ritual pedagógico a favor da discriminação racial nas escolas públicas de 1º grau. Dissertação de mestrado em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais.

MIRANDA, A. F. B., (2008). A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000): avanços, desafios e tensões. **Revista Brasileira de Educação**, nº18, p. 65-81.

OLIVEIRA, A. P. de. Discurso da exclusão na escola. Joaçaba: UNOESC, 2020.

PINTO, A. S. da S. et al. **Inovação didática - projeto de reflexão e aplicação de metodologias ativas de aprendizagem no ensino superior: uma experiência com “peerinstruction”**. Janus, Lorena, v. 9, n. 15, p. 75-87, 2012.

SAVIANI, D. **Sobre a concepção de politécnica**. Fundação Oswaldo Cruz, 2009.

O USO DO CONTO LITERÁRIO COMO PROPOSTA DE LEITURA PARA ESTUDANTES SURDOS

Adilma Gomes da Silva Machado³

Maria Zilda Medeiros da Silva⁴

Aldenice Auxiliadora de Oliveira⁵

Henrique Miguel de Lima Silva⁶

RESUMO

É perceptível a necessidade da utilização de material didático que desperte nos estudantes o prazer da leitura. Criar e aplicar ações motivacionais para o ensino de língua portuguesa na educação básica, para que assim, essas estratégias possam vir a incentivar os estudantes o gosto para a leitura e, conseqüentemente, esses estudantes possam desenvolver as habilidades da escrita a partir dos materiais pedagógicos. Com isso, podemos propor a utilização dos textos literários para as aulas de língua portuguesa, principalmente em salas de aula que têm estudantes surdos. Dito isto, para este trabalho propomos apresentar uma sequência didática aplicada em turmas dos anos iniciais do ensino fundamental, utilizando o conto “A vida íntima de Laura” (1999), de Clarice Lispector. Com base nos estudos e estratégias da sequência didática do autor Rildo Cosson em seu livro Letramento literário: teoria e prática (2006). Assim, tivemos como proposta utilizar a literatura nas aulas de língua portuguesa de forma a incluir os estudantes surdos e, com isso, desenvolver suas habilidades de leitura e escrita.

Palavras-chaves: literatura infantojuvenil; ensino fundamental I; surdo.

1 INTRODUÇÃO

O processo de ensino-aprendizagem dos estudantes surdos precisa de uma atenção voltada à cultura desses estudantes, necessita de um planejamento com foco no ensino de língua que possa ofertar ações com metodologia que auxilie os surdos sobre a estrutura da língua portuguesa, como também pensar na inclusão desses indivíduos não pelo fato da ausência da audição, mas como um sujeito que tem uma outra cultura linguística. É a partir de reflexões

³ Doutoranda em Linguística-PROLING pela Universidade Federal da Paraíba-UFPB. E-mail: adilmalibrasp@gmail.com.

⁴ Doutoranda em Linguística-PROLING pela Universidade Federal da Paraíba-UFPB. E-mail: zilda.libras@gmail.com.

⁵ Mestra em Linguística e ensino pela Universidade Federal da Paraíba-UFPB. E-mail: aldenice.auxiliadoraufpb@gmail.com.

⁶ Pós-doutor em Ensino. Instituição: Universidade Federal da Paraíba-UFPB. E-mail: henrique.miguel.91@gmail.com.

como essas que podemos pensar em estratégias de ensino que seja construída a partir da cultura linguística do público-alvo.

Neste estudo temos a intenção de abordar questões partindo da experiência no processo de formação do leitor, na perspectiva de aproximar os estudantes surdos do texto. Com isso, esperamos contribuir de forma positiva com as propostas da abordagem, tendo o apoio da literatura infantojuvenil e deixar acessível a literatura para esses alunos.

Esta pesquisa surgiu a partir da necessidade incluir o estudante com surdez nas práticas de leitura, com isso percebemos na literatura um caminho possível dessa inclusão acontecer, pois são nas práticas de leitura que temos acesso a materiais didáticos em que é possível incluir os estudantes surdos e levá-los para esse mundo rico que é a literatura e despertá-los a sua imaginação. Veja o que nos traz essa abordagem inicial da obra de Lispector, 1999:

Vou logo explicando o que quer dizer “vida íntima”. É assim: vida íntima quer dizer que a gente não deve contar a todo mundo o que se passa na casa da gente. São coisas que não se dizem a qualquer pessoa. Pois vou contar a vida íntima de Laura. Agora adivinhe quem é Laura. Dou-lhe um beijo na testa se você adivinhar. E duvido que você acerte! Dê três palpites. Viu como é difícil? Pois Laura é uma galinha (Lispector, 1999, p. 03 e 04).

A utilização de textos literários com foco em criar perspectivas que leve os estudantes para o mundo literário, diz sobre uma educação que disponibiliza espaços o qual oportuniza ao sujeito desenvolver seu pensamento crítico, reflexivo e participativo nos vários grupos sociais. Dessa forma, precisamos conhecer suas especificidades como forma de auxiliá-los utilizando direcionamentos possíveis de serem seguidos, mas que sejam de fato. A partir da citação acima, podemos perceber que é possível aproximar os estudantes surdos da cultura letrada, utilizando ferramentas da literatura e assim possibilitando ao docente trabalhar o mundo imaginário do estudante.

A autora ao contar uma história de uma galinha chamada “Laura”, desperta no leitor seu mundo imaginário, como também o traz para o texto, quando ela faz questionamentos sobre detalhes das características de Laura, seu cotidiano e o contexto em que ela mora. Neste conto podemos destacar as escolhas linguísticas da autora, ela utiliza uma linguagem que se aproxima do universo infantil, despertando-os a sua criatividade.

Assim essa pesquisa traz a literatura infantojuvenil no processo de formação de leitor surdo, tendo como obra o conto “A vida íntima de Laura” (1999), de Clarice Lispector, como base para a produção de uma proposta de mediação com foco visando em auxiliar os alunos surdos dos anos iniciais do Ensino Fundamental I da educação básica de uma escola municipal do município de Conde/PB. Dessa forma, percebemos a possibilidade de incluir os estudantes

surdos na cultura letrada com o apoio dos textos literários que trazem recursos visuais. Esses recursos contribuem com as estratégias de ensino-aprendizagem de forma construtiva e com sentido, assim segundo (Karnopp, 2005), valorizar a experiência visual do aluno surdo, é reconhecer o seu status linguístico, um outro universo de aprendizagem, e sua cultura.

Para o trabalho com a obra de Clarice Lispector, propomos uma abordagem com estratégias didáticas com o conto “A vida íntima de Laura” (1999), de Clarice Lispector, baseada na sequência básica de Rildo Cosson (2006), na tentativa de aproximar o leitor do conto.

Sendo assim, este estudo tem como proposta acrescentar a literatura nas aulas de língua portuguesa de forma a incluir os estudantes surdos, a fim desenvolver suas habilidades de leitura e estimular seu pensamento crítico e reflexivo, por meio de ações com estratégias didáticas baseada nas propostas de Rildo Cosson (2006).

Por fim, serão apresentadas as sequências que foram trabalhadas com os estudantes, como sugestão para demais docentes de língua portuguesa que tem estudantes surdos e desejam trabalhar com literatura.

2 LITERATURA NA INCLUSÃO DOS ALUNOS SURDO: UM MOMENTO DE REFLEXÃO

O sujeito surdo tem sua percepção visuoespacial, sua aprendizagem é através da visão, e esta deve ser explorada pelos agentes facilitadores de leitura e escrita, como as imagens, recursos semióticos, Domingues, 2006. Assim, é importante que os docentes desenvolvam estratégias de ensino utilizando recursos visuais para facilitar a aprendizagem dos estudantes surdo, segundo (Karnopp, 2005), valorizar a experiência visual do aluno surdo, é reconhecer o seu status linguístico, um outro universo de aprendizagem, e sua cultura. Segundo Góes (2000, p.31), “a produção de significados em relação ao mundo da cultura e a si próprio é um processo necessariamente mediado pelo outro, é efeito das relações sociais vivenciadas [...] através da linguagem”.

Quando oportunizamos aos surdos o contato com o mundo semiótico, possibilitamos a aprendizagem desse sujeito de forma mais humanizada, dessa forma consideramos que a proposta pedagógica que utiliza recursos visuais é rica de significados para os surdos, pois ela trabalha com a perspectiva da representação de mundo, sendo assim cada aluno traz e acrescentará a aula com as suas de experiências.

A Libras tem suas singularidades, dessa maneira, entende-se que a Libras tem sua diferença linguística, com isso existe uma gama de características inerente a essa língua, uma

das características da Libras é o aspecto visual, e devido a esse aspecto visual da língua de sinais, a educação deve ser, essencialmente, visual.

Entretanto, os professores não costumam desenvolver propostas educativas baseadas na visualidade do aluno surdo. Os professores costumam reproduzir práticas de ensino de língua escrita pautadas na fonética da língua oral, utilizando ferramentas orais e não visuais. É necessário instrumentalizar os professores de língua portuguesa quanto a utilização de recursos visuais como estratégias para a inclusão dos estudantes com surdez.

A inclusão deve ocorrer, ainda que exista desafios, com garantia de oportunidades aos alunos surdos iguais aos dos alunos ouvintes. A presença do aluno surdo em sala de aula regular requer que o professor entenda a real necessidade da produção de estratégias e métodos de ensino que atinjam de forma adequada a aprendizagem desse aluno; o surdo está na escola, então é de responsabilidade dos professores criarem condições para que este espaço seja um ambiente que promova transformações, avanços e um aprendizado de fato de maneira a contemplar mudanças no sistema educacional e as adaptações no currículo. O estudante surdo em sala de aula se faz necessário que o professor entenda a real necessidade de ações pedagógicas que auxilie na aprendizagem desse aluno. Dessa maneira, a inclusão deve ocorrer, ainda que exista desafios, com garantia de oportunidades aos alunos surdos, da mesma forma que ofertam aos demais estudantes típicos.

A presença do aluno surdo em sala de aula regular requer que o professor entenda a real necessidade da produção de estratégias e métodos de ensino que atinjam de forma adequada a aprendizagem desse aluno; o surdo está na escola, então é de responsabilidade dos professores criarem condições para que este espaço seja um ambiente que promova transformações, avanços e um aprendizado de fato.

Portanto, essa pesquisa traz reflexões acerca da possibilidade de propostas que podem aproximar os alunos surdos da cultura letrada, assim possibilitar aos estudantes surdos o interesse pela literatura, em podem ser desenvolvidas as habilidades de leitura e escrita.

3 ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS BASEADAS NAS PROPOSTAS DE RILDO COSSON (2006)

Propor uma nova forma de ensino-aprendizagem para o aluno surdo, muitas vezes não é tarefa fácil. Aplicar estratégias de ensino com materiais que facilite a aprendizagem desses estudantes, nos parece muitas vezes como uma desconstrução, em comparação aos modelos de ensino tradicionais.

Esta pesquisa nos ajudou a entender que, os livros literários apesar de serem produzidos para o público ouvinte, podemos utilizar como ferramenta nas estratégias de ensino com os estudantes surdos com foco na aquisição da leitura e escrita da língua portuguesa como L2.

Essa pesquisa teve fins qualitativos, pois trabalhamos de uma forma organizada com uma sequência didática, em que podemos contribuir para que os estudantes surdos dos anos iniciais do Ensino Fundamental I, de maneira positiva, pudessem desenvolver-se como usuários da língua portuguesa na modalidade escrita, assim tivemos a oportunidade de alguma forma de contribuir com os alunos surdos no seu processo de desenvolvimento linguístico.

Quanto à proposta de Rildo Cosson, 2006, ele apresenta a sequência básica que deve seguir quatro etapas, são elas: motivação, introdução, leitura e interpretação.

[...] potencialidades da linguagem, da palavra e da escrita, que não tem paralelo em outra atividade humana. Por essa exploração, o dizer o mundo (re) construído pela força da palavra, que é a literatura, revela-se como uma prática fundamental para a constituição de um sujeito da escrita (Cosson, 2014, p.16).

O ensino de língua portuguesa demanda planejamento com metas que possam despertar nos estudantes interesse pela leitura e escrita e, pensando nos estudantes surdos, temos outros desafios a serem enfrentados, mas não impossível. Dito isto, tivemos como base para construção dos objetivos, as categorias de Rildo, são elas: motivação, introdução, leitura e interpretação.

Assim, os objetivos para este trabalho foram: planejar estratégias para o ensino de língua portuguesa para turmas que têm estudantes surdos, utilizando a obra de Clarice Lispector: “A vida íntima de Laura”; traçar uma metodologia com práticas de leituras motivadoras, de maneira que o docente possa fazer algumas antecipações de alguns pontos do material; fazer uma breve introdução do texto que os estudantes terão acesso; disponibilizar o material para que os estudantes possam realizar a leitura e por último, criar um espaço para que os estudantes possam expor o que entenderam do texto e fazer as interpretações.

Com base na proposta de Rildo Cosson, para a estratégia de motivação, buscamos desenvolver no nosso trabalho, uma metodologia com práticas de leituras motivadoras, dessa forma trabalhamos com antecipação de alguns pontos do material, por exemplo:

- Apresentamos algumas imagens da obra de Clarice Lispector, a qual servirá de apoio para a aula de leitura;
- Durante a apresentação da obra, foram expostos alguns pontos principais da obra a partir das imagens;
- Os estudantes tiveram o momento para participar da apresentação, na oportunidade eles fizeram várias perguntas que consideramos relevantes para a estratégia motivacional.



Fonte: Clarice Lispector. A vida íntima de Laura. Ilustrações de Flor Opazo. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.



Fonte: Clarice Lispector. *A vida íntima de Laura*. Ilustrações de Flor Opazo. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

Quando trabalhamos com práticas de leitura, devemos refletir sobre o nosso aluno, os objetivos a serem alcançados, as habilidades que queremos que o nosso aluno desenvolva, entre outros pontos. A partir dos pontos a serem alcançados, podemos construir o planejamento para a aula e traçar ações motivacionais para conquistar nossos alunos. Para Rildo Cosson, 2006:

[...] a leitura demanda uma preparação, uma antecipação, cujos mecanismos passam despercebidos porque nos parecem muito naturais. Na escola, essa preparação requer que o professor a conduza de maneira a favorecer o processo da leitura como um todo. Ao denominar motivação a esse primeiro passo da sequência básica do letramento literário, indicamos que seu núcleo consiste exatamente em preparar o aluno para entrar no texto. O sucesso inicial do encontro do leitor com a obra depende de boa motivação. (Cosson, p. 54, 2006).

A forma como a obra de Clarice Lispector: “*A vida íntima de Laura*” é escrita, nos dar a oportunidade de passar o ensino de língua português para os alunos com o uso de uma linguagem mais leve, divertida e acolhedora, pois percebe-se que o narrador conversa com o leitor, guiando-o pelos fatos da história e dividindo com ele as reflexões pessoais que vão surgindo com a narração, o que contribuiu para este momento motivacional, com um percurso metodológico a partir desse conto “*A vida íntima de Laura*” (1999), de Clarice Lispector, com uma abordagem quantitativa.

Quanto à estratégia de introdução, o próprio conto ao ser apresentado para os estudantes, observa-se que a autora vai criando uma atmosfera de intimidade e ligação afetiva com o leitor

com trechos como “Agora adivinhe quem é Laura?”. Dou-lhe um beijo na testa se você adivinhar”, o que torna este momento inicial da leitura especialmente prazerosa e enriquecedora, foi assim que criamos estratégias visuais para passar para os surdos e que esse pudesse entender da melhor forma, e percebemos que foi um momento em que os estudantes surdos participaram de forma positiva.

A terceira fase é a de leitura, o texto com o conto da obra de Clarice Lispector: “A vida íntima de Laura”, foi distribuído previamente aos alunos, para que eles pudessem ler a obra, a professora de sala acompanhou a atividade de leitura, em que pôde perceber e auxiliar aqueles estudantes que estavam com dificuldade de leitura e compreensão do texto. O objetivo era verificar se os alunos percebiam o duplo sentido do texto.

A professora solicitou aos estudantes que compartilhassem com os demais colegas o que compreenderam do texto e quais foram suas experiências ao ter contato com o conto. A partir das discussões em sala, compreendemos que os alunos conseguem assimilar textos com questões diversificadas, e com abordagens que trazem o leitor para participar do texto, é o caso dessa obra de Clarice, a autora faz abordagens que faz com que o leitor participe do conto quando está lendo. O autor Rildo Cosson traz alguns pontos relevantes quanto aos benefícios do acompanhamento das atividades de leitura:

Ao acompanhar a leitura dos alunos por meio dos intervalos, o professor poderá ajudá-los a resolver ou, pelo menos, equacionar questões que vão desde interação com o texto, a exemplo do desajuste das expectativas que pode levar ao abandono do livro, até o ritmo de leitura, possível consequência tanto das condições de legibilidade do texto quanto da disponibilidade do aluno para realizar a atividade. (Cosson, p. 64, 2016).

Nas orientações para os planejamentos para as atividades de leitura, sobre o ensino de língua portuguesa, o docente pode mencionar questões acerca da importância de acompanhar os estudantes durante as atividades de leitura, com o objetivo de auxiliá-los nas etapas, para que os estudantes não desistam da leitura e abandone o livro por falta de compreensão.

A última etapa da sequência básica é a fase da interpretação. Neste momento, deixamos um espaço para que os estudantes pudessem expor o que entenderam do texto, forma exposto as partes do texto, respeitando a sequência do conto, de forma a explorar toda a obra. Encerrado esse momento interno do texto, foi aberto outro espaço para os estudantes exporem suas experiências com a obra. Foi um momento desafiador, mas muito relevante para os estudantes e para o docente da sala de aula. Foi um momento que os alunos refletiram acerca da atividade e desempenho individual e puderam perceber que eles são capazes de ler, interpretar e compreender textos literários.

Ao analisar as atividades desenvolvidas com a obra de Clarice Lispector percebemos alguns objetivos em comum como a promoção de ações que venham contribuir com o processo de ensino-aprendizagem dos alunos surdos, pois sabemos que é no ambiente escolar que os alunos podem desenvolver suas habilidades intelectual, e para que isso ocorra de fato se faz necessário que os professores trabalhem com propostas que enriqueça o desenvolvimento dos alunos.

Posto isso, o presente trabalho tem como proposta a inclusão de práticas pedagógicas que tenham a literatura como ferramenta de apoio para auxiliar o processo de leitura dos estudantes surdos do ensino fundamental I, com a contribuição de uma sequência didática baseada na proposta de Rildo Cosson (2006). Essa iniciativa contribui para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita dos estudantes surdos, como também para toda a turma, a qual o docente aplica a ação. Com a utilização da literatura como forma de ajudar no processo de leitura dos estudantes, esperamos que essa ação possa motivar e incentivar os estudantes para o gosto da leitura, contribuir com o desenvolvimento reflexivo e cognitivo desses sujeitos.

4 CONCLUSÕES

Trabalhar com a obra de Clarice Lispector: “A vida íntima de Laura” (1999), foi possível ressaltar a possibilidade e importância de utilizarmos a literatura na educação dos alunos surdos, é uma forma desse aluno ter acesso a escrita literária e acesso a uma obra que aborda temas como o medo da morte, reflexões sobre a natureza humana, o respeito às diferenças e a importância de valores como a beleza interior, “A Vida Íntima de Laura” é um exemplo do que pode acontecer quando autores geniais escrevem histórias para crianças, essas histórias fazem com que os alunos vivenciem experiências fantásticas.

Clarice Lispector, com toda a sua maestria no contar de histórias, mostra nesse livro que é possível falar de temas tão abstratos e complexos para os pequenos de uma forma simples e acessível.

REFERÊNCIAS

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.

COSSON, Rildo. **Círculos de Leitura e Letramento Literário**. São Paulo: Contexto, 2013.

_____. (2014). **Letramento Literário: Teoria e Prática**. São Paulo: Contexto.

DOMINGUES, José Maria Pugiali. A Facilitação de leitura de mundo e textos escritos através da contação de histórias e de obra de arte. In: _____. **FÓRUM – Instituto Nacional de Educação de Surdos**. vol. 14, (jul/dez). Rio de Janeiro: INES, 2006.

GOES, Maria Cecília Rafael e LACERDA, Cristina B. Feitosa. **Surdez: Processos Educativos e Subjetividade**. São Paulo: Lovise, 2000.

LISPECTOR, Clarice. **A vida íntima de Laura**. Ilustrações de Flor Opazo. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

KARNOPP, Lodenir Becker. Práticas de leitura e escrita em escolas de surdos. In: E. FERNANDES (org.). **Surdez e bilinguismo**. Porto Alegre: Mediação, 65-79, 2005.

O CORPO INTERSECCIONAL EM “AMNÉSIA”, DE ELIANA ALVES CRUZ

Isabela Cristina Gomes Ribeiro da Silva

Luana Viannay Corrêa

RESUMO

O artigo analisa o conto *Amnésia* (2020), de Eliana Alves Cruz, sob a perspectiva dos estudos feministas e decoloniais, destacando como o corpo feminino negro é representado de forma interseccional, atravessado por gênero, raça e classe. A narrativa acompanha Jussara, uma executiva de sucesso que se depara com a aparição de si mesma aos doze anos, momento que desencadeia lembranças de uma infância marcada pela exploração, pela pobreza e pela violência simbólica e material. A análise mostra como a amnésia da personagem funciona como metáfora para o apagamento social e histórico das experiências da mulher negra, revelando que o projeto de ascensão social está condicionado ao esquecimento das origens e à adequação a padrões eurocêntricos de corpo e comportamento. Ao mesmo tempo, o conto evidencia a impossibilidade de apagar completamente o passado, uma vez que a memória retorna como espectro e interpela a protagonista a se reconciliar com sua história. O texto literário de Cruz, assim, se afirma como espaço político de denúncia e resistência, reinscrevendo no centro da narrativa corpos precarizados e historicamente silenciados.

Palavras-chave: interseccionalidade; amnésia; memória.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Nos últimos anos, as pesquisas a respeito da autoria feminina no Brasil têm apresentado de forma recorrente como uma das principais categorias de análise o corpo, seja ele erótico ou político. É evidente que, desde as escritoras renomadas da tradição de autoria feminina o corpo é um elemento que aparece de modo significativo, dessa forma na produção contemporânea não seria diferente, expondo uma maior atenção e abrangência em como esse corpo é delineado no texto e o que ele visa trazer para os leitores. O corpo na literatura feminina pode ser inscrito de diversas formas, conforme Pereira (2021, p.88) “nas últimas décadas, têm se destacado o número de contos e romances que tratam, por exemplo, de temas espinhosos ligados ao corpo feminino, sobretudo aqueles relacionados à violência física, como estupro e feminicídio”. A par disso, fica evidente que há sim, na escrita das mulheres, uma preocupação em falar sobre o corpo feminino, mas não só isso, existe o intuito de mostrar as suas dores, as violências e opressões impostas.

Na obra *Que corpo é esse? O corpo no imaginário feminino* (2007), Elódia Xavier traz representações do corpo feminino na literatura brasileira, uma espécie de tipologia corporal que categoriza o corpo na escrita das mulheres de dez diferentes modos, são eles: corpo invisível, corpo subalterno, corpo disciplinado, corpo imobilizado, corpo envelhecido, corpo refletido, corpo violento, corpo degradado, corpo erotizado e corpo liberado. Para cada categoria, a autora aborda obras de autoria feminina para representar o elemento, a exemplo do corpo subalterno, com a obra *O quarto do despejo*, de Carolina Maria de Jesus, e corpo disciplinado, com a personagem Macabéa, da obra *A hora da estrela*, de Clarice Lispector. É importante compreender que, Xavier (2007) mostra em sua pesquisa que o corpo feminino na literatura de mulheres aparece de modo multifacetado em lugares de submissão, bem como os meios que esse corpo promove para conseguir se libertar das amarras sociais patriarcais e falocêntricas. Assim, mostra que esse corpo não é inscrito ao acaso, dado que age como instrumento de luta pela desestabilização das violências a qual é submetido. Isso pois, delinear um corpo político dentro de uma obra literária é também um modo de responder as violências e opressões sofridas, visto que uma das maiores opressões contra as mulheres surge da tentativa de silenciamento e apagamento. Logo, a presença corpo feminino dentro do texto poético, que possui intersecções, age como um meio de promover um espaço para erguer a voz. Nesse sentido, temos que:

A violência contra as mulheres muitas vezes se dá contra as nossas vozes e as nossas histórias pessoais. É uma recusa das nossas vozes e do que significa uma voz: o direito de autodeterminação, de participação, de concordância, ou divergência, de viver, de participar, de interpretar, de narrar. (Solnit, 2017, p.30)

É inegável que a presença do corpo feminino político na literatura empreendida por mulheres seja um elemento crucial no registro e denúncia das políticas de morte. Ademais, em consonância com o pensamento de Audre Lorde, no texto “A transformação do silêncio em linguagem e ação”, em que a autora argumenta que é responsabilidade de todas as mulheres reagir aos silenciamentos impostos pelo sistema patriarcal e que o que for mais importante deve ser “dito, compartilhado e verbalizado” (Lorde, 2019, p.49), para que as mulheres tenham o poder de existir sem ser de forma precária, pois “o silêncio nos sufocará” (Lorde, 2019, p.54).

Na literatura contemporânea produzida por mulheres no Brasil, temos diversos nomes que concebem em seus escritos corpos femininos políticos, que agem como instrumento de fala contra as opressões. Uma das escritoras é a Eliana Alves Cruz cuja produção literária apresenta personagens com corpos interseccionais, visto que delinea gênero, raça, classe e sexualidade, além de elementos como a memória, ancestralidade, dororidade, sororidade e a precariedade. Pensando nisso, esse trabalho propõe investigar a inscrição do corpo negro feminino e as suas

marcas interseccionais no conto “Amnésia”, publicado no livro *A vestida* (2022), da autora mencionada.

2 O CORPO NA AUTORIA DE ELIANE ALVEZ CRUZ: INTERSECCIONALIDADE

A carioca Eliana Alves Cruz é escritora, jornalista e roteirista. Possui quatro romances publicados entre 2016 e 2022, além das participações em antologias e o livro de contos, a escritora foi ganhadora dos prêmios *Oliveira Silveira* de 2015, com seu romance de estreia *Água de barrela*, o que possibilitou bastante visibilidade para autora, depois, ganhou o prêmio *Jabuti* 2022, com o livro de contos *A vestida*. E com o romance *Nada digo de ti, que em ti não veja*, recebeu o prêmio *da União Brasileira dos Escritores*. E, também, possui menção honrosa em prêmios como o *Thomas Skidmore* 2018. Portanto, é notório que a autora mostra ser uma das grandes revelações da literatura afro-brasileira contemporânea.

No que se refere à suas obras, encontramos personagens marcados pelas intersecções de raça, classe, sexualidade e gênero, seus textos são voltados à memória social e cultural afro-brasileira. Ademais, há uma exploração de temas que apresentem a condição da comunidade negra e as suas vivências, ao registrar as práticas racistas e a desigualdade social presente na sociedade brasileira. Conforme Felipe Cereza (2023, p.25), “Cruz representa um dos importantes elos que sustenta a ciranda de mulheres negras cujas escrevivências (...) retratam a materialização de suas subjetividades por meio da escrita, revelando, de uma maneira ou de outra, uma realidade social permeada de desigualdade, racismo e sexismo”. Com isso, é notório que a literatura de Eliana Alves Cruz se faz necessária, dado que age como elemento importante na luta contra as opressões de gênero, raça, sexualidade e classe. Dessa maneira, ao retratar essa realidade, a autora inscreve, geralmente, em seus textos, corpos negros femininos em situações cotidianas que abordam temas comuns à história e a vida de mulheres negras.

Sobre os temas recorrentes na literatura de autoria feminina afro-brasileira, Celiomar Ramos e Marinie Almeida (2019, p. 16) afirmam que, a representação do corpo negro feminino na literatura é limitada, visto que apresentam os modelos: a mãe preta, a empregada doméstica e a mulata. Essa limitação não alcança suficientemente as histórias que o corpo feminino negro carrega, além de as colocarem em um local de esquecimento e inferioridade. Por isso, as autoras negras brasileiras, a partir da escrevivência pensada por Conceição Evaristo, escrevem mulheres negras, em seus textos, de modo a encontrar verossimilhança, como a personagem de Cruz que analisaremos em breve. Ademais, Ramos e Almeida (2019, p.15) argumentam que “a arte produzida por negros não possui, apenas, valor estético, mas configura-se como um ato

político e de resistência”, esse pensamento entra em conformidade com o nosso sobre do corpo político inscrito no texto (re)agir como um instrumento de luta contra as violências patriarcais.

A recorrência de um corpo negro feminino construído de maneira que reaja as violências e forjem resistências é um meio de reagir aos silenciamentos e expressar dores e vivências singulares. Lorde (2019) explica que os textos das mulheres devem articular implicações delas mesmas, do que elas sentem internamente e ousam trazer à realidade. Dessa maneira, denunciando e registrando violências, desestabilizando o apagamento, e convocando uma leitura atenta, a partir da interseccionalidade. Sobre a noção da interseccionalidade, Kimberlé Crenshaw nos explica que:

A interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos de subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. (Crenshaw, 2002, p.177)

Com isso, a interseccionalidade atua como um instrumento que permite examinar o sistema discriminatório que sustenta as desigualdades sociais singulares a partir de gênero, raça, classe, sexualidade, entre outras. Podemos afirmar, então, que o registro do corpo no texto literário, seguindo as marcações interseccionais, objetiva revelar atentamente as violências a que ele está imposto, como o racismo, o machismo, o sexismo, etc. São corpos que estão em risco e que são precarizados, pois não são tidos, pelo sistema desigual, como corpos passíveis de cuidado ou afeto. Leiamos:

Operando a partir da “precariedade” como um termo mediador [...], não traz só o corpo para o centro da política e como questão política, mas é ainda pela noção de um corpo em risco, de corpos que o aparecimento ou a exposição já significa um risco [...], como um corpo negro em frente à polícia, como um corpo pobre em frente à polícia, como um corpo de uma mulher que anda na rua, como os corpos dos gays, lésbicas e de todos os corpos que abrem a sigla LGBTQIA+ (Magalhães, 2020. P.2020)

E esses corpos são excluídos historicamente, dado que se trata de uma “exploração de classe e discriminação racial constituem os elementos básicos da luta comum de homens e mulheres pertencentes a uma etnia subordinada” (Gonzalez, 2020, p.48). Além disso, quando pensamos em vidas que não são reconhecidas ou não possuem seus direitos básicos, são vidas não passíveis de luto, que estão submetidos à uma política de morte e precariedade. O que nos leva ao pensamento de Judith Butler sobre as vidas precárias “o motivo pelo qual alguém não vai ser lamentado é que não há uma estrutura de apoio presente para sustentar aquela vida, o que implica que ela é desvalorizada, que não vale ser apoiada como uma vida” (Butler, 2012,

p.216). Ou seja, há corpos que não são enxergados, ouvidos ou cuidados politicamente, são corpos negados pelo Estado, e consequentemente, historicamente, são considerados descartáveis. Vejamos:

A “precariedade” designa a situação politicamente induzida na qual determinadas populações sofrem as consequências da deterioração das redes de apoio sociais e econômicas mais do que outras, e ficam diferencialmente expostas ao dano, a violência e a morte. Como mencionei antes, a precariedade é, portanto, a distribuição diferencial da condição precária. (Butler, 2019, p. 40-41)

Portanto, mesmo que todos os corpos estejam sujeitos à vulnerabilidade, há corpos que são alvos de violências e são expostos a morte diariamente, visto que não são considerados vidas passíveis de cuidados. E esse entendimento está apoiado nos estudos interseccionais e estudos feministas. Na escrita das autoras e, especialmente, autoras negras, vemos a recorrência dos corpos das mulheres, da população negra, da comunidade LGBTQIA+, dos indígenas e os moradores das comunidades, isso pois são pessoas que estão sujeitos a essa precariedade. Observamos nos textos essa inscrição como uma ação política de reconhecimento desses corpos, possibilitando um espaço para que eles sejam vistos.

3 MEMÓRIA, CORPO E INTERSECCIONALIDADE EM “AMNÉSIA” (2022)

O conto *Amnésia*, de Eliana Alves Cruz (2022), apresenta uma narrativa em que a memória se torna um campo de disputas identitárias, tensionando passado e presente, infância e maturidade, esquecimento e lembrança. A protagonista, Jussara, executiva de sucesso, se depara com a aparição fantástica de si mesma aos doze anos, desencadeando um processo de rememoração traumática que desvela a marca de gênero, classe e raça inscritas em seu corpo e em sua trajetória. Portanto, se trata de um texto que convoca uma leitura a partir da crítica feminista decolonial, na medida em que expõe como o projeto de ascensão social é permeado pela necessidade de apagamento das raízes históricas de opressão, mas também pela insistência do passado em retornar como fantasma constitutivo.

Logo na abertura do conto, a personagem parece encarnar o ideal de sucesso visto pela sociedade: casada, grávida, bem-sucedida profissionalmente e prestes a realizar uma viagem planejada “para comemorar – Benício... ou seria Bruna?” (Cruz, 2022, p. 23). O uso da dúvida sobre o sexo do bebê, expresso na hesitação constante, já anuncia a instabilidade que perpassa toda a narrativa. A condição de “sentir-se maravilhosa” postada em rede social, mas acompanhada pela dúvida não verbalizada, revela a dissonância entre a performance pública de

felicidade e o mal-estar íntimo da protagonista. É nesse espaço de fratura subjetiva que a infância retorna como espectro, exigindo confrontar a violência soterrada pela amnésia social e pessoal.

A aparição da “pequena Jussara” é central para compreender a operação literária de Eliana Alves Cruz. Tendo em vista que, se trata de uma cena de desestabilização: “ali, parada diante dela, estava ela mesma... aos 12 anos de idade” (Cruz, 2022, p. 24). O encontro com a própria infância não é nostálgico, mas perturbador, pois traz de volta o corpo negro e pobre, com cabelo “sem alisamento e despida de roupas de grife”, que não é mais presente na sua vida adulta. Nesse contexto, a estética do cabelo, torna-se índice da violência decolonial: o alisamento, imposto desde cedo, se justifica pelo imperativo “O mundo corporativo exige outra imagem. Você não é artista” (Cruz, 2022, p. 26). O corpo da mulher negra, nesse espaço, deve ser domesticado, adaptado, corrigido para caber nos padrões brancos e elitizados.

A análise feminista interseccional, conforme defendida por autoras como Kimberlé Crenshaw (2002), permite elucidar como gênero, raça e classe se entrecruzam na experiência de Jussara. A ascensão social não a libera das marcas coloniais que incidem sobre seu corpo: ao contrário, exige que ela naturalize procedimentos de apagamento e silenciamento. A amnésia, nesse caso, é menos um distúrbio individual do que uma imposição social de esquecimento: esquecer a pobreza, esquecer a infância subalterna, esquecer as violências de classe e de gênero que conformaram sua trajetória.

Quando a “palavra ‘patroa’ destravou sua amnésia” (Cruz, 2022, p. 27), o conto explicita como a memória é inseparável das relações de poder. A lembrança do trabalho infantil, do cuidado com o bebê alheio, das humilhações sofridas e da violência sexual latente (“o seio crescendo, o patrão olhando”) evidencia a historicidade da experiência negra feminina, marcada por continuidades coloniais de exploração. A patroa, que supostamente oferecia sustento, é também quem bate, acusa e violenta simbolicamente a menina. Essa dimensão revela como o conto reinscreve, pela ficção, a discussão trazida por autoras como Lélia Gonzalez (1988), que denuncia a naturalização da mulher negra no lugar de “mãe-preta” e cuidadora, função sempre atravessada pela desumanização e pela negação de subjetividade.

A protagonista adulta, agora executiva, só pode existir porque a criança foi submetida a esse processo de exploração. É nesse ponto que a narrativa revela a contradição do sucesso: ele se ergue sobre a dor negada. Dessa forma, a amnésia não é mero esquecimento, e sim mecanismo de sobrevivência em uma sociedade que premia a adaptação e a assimilação, exigindo que o sujeito negue a si mesmo. No entanto, o encontro com a menina mostra que o passado não desaparece: ele ressurgue, interpela e exige reconhecimento. “Subitamente Jussara

sentiu aquele gosto de lágrima na garganta. A criança se aproximou dela mesma, acariciou sua cabeça e a colocou no regaço. A infância embalando e confortando a adulta brincava de esquecer” (Cruz, 2022, p. 28). Essa cena condensa a infância pobre, negra e violentada não pode ser descartada, mas tampouco é apenas trauma; ela é também fonte de acolhimento e de identidade.

Do ponto de vista decolonial, o conto questiona a lógica da colonialidade do ser (Quijano, 2005), ao evidenciar que a subjetividade da protagonista foi construída pela negação da própria experiência. Ao mesmo tempo, a narrativa expõe a colonialidade do poder: a patroa branca detém a autoridade sobre a vida e a morte, impondo castigos, determinando quem pode ou não sonhar. Nesse sentido, o título *Amnésia* não se refere apenas a Jussara, mas a um projeto social mais amplo que apaga as violências estruturais para sustentar a ilusão de modernidade e progresso.

É nesse ponto que a literatura de Eliana Alves Cruz se inscreve como projeto político e estético. Ao propor um encontro impossível entre a adulta e a criança, a autora convoca uma pedagogia da memória que se aproxima das perspectivas feministas decoloniais, tendo em vista que não é possível emancipar-se sem enfrentar as feridas coloniais inscritas no corpo. A cicatriz, visível no braço da menina, mas apagada cirurgicamente no corpo adulto, funciona como metáfora dessa tensão: a marca está lá, mesmo que atenuada, e insiste em reaparecer: “Olhou o próprio braço: a cicatriz estava lá, mas era uma fina linha gasta pelo tempo e quase sumida graças a uma plástica fizera para apagá-la” (Cruz, 2022, p. 25). Ademais, o gesto de apagar a cicatriz é sintoma da mesma lógica que exigiu o alisamento do cabelo: o corpo negro não pode aparecer em sua inteireza, precisa ser constantemente corrigido.

A cena final do conto, em que Jussara decide dispensar a babá, pode ser lida como gesto simbólico de reconciliação com sua própria história. O trecho “– Pablo. Acho que não precisamos da babá” (Cruz, 2022, p. 28) indica que a maternidade, antes projetada como continuidade da lógica de terceirização do cuidado, passa a ser pensada de outro modo. Ainda que não haja uma ruptura radical, há um deslocamento: a protagonista reconhece que o cuidado com o filho não pode repetir a lógica da patroa, que delegava e explorava. A maternidade aqui, atravessada pelo reencontro com a infância, aponta para uma possibilidade de resignificação da memória, ainda que mediada pelo consumo e pela viagem ao Caribe.

É notório que a potência do conto reside na forma como articula memória individual e memória coletiva. A personagem Jussara não é apenas uma mulher específica, mas metáfora de muitas mulheres negras brasileiras que ascendem socialmente e que são forçadas a apagar suas origens para serem aceitas. A interseccionalidade, nesse contexto, não é apenas categoria analítica, mas experiência literária: o texto mostra como a vida de Jussara é atravessada

simultaneamente por gênero, raça e classe, e como esses eixos se condensam em seu corpo e em sua memória.

Em síntese, *Amnésia* se inscreve na tradição da literatura negra feminina que, ao narrar experiências individuais, revela estruturas de opressão coletivas. A escrita de Eliana Alves Cruz dialoga com um projeto decolonial ao reinscrever a memória da mulher negra no centro da narrativa, recusando a invisibilização e confrontando o pacto do esquecimento. Ao fazê-lo, convoca a literatura a ser também espaço de luta e de reconstrução de subjetividades. A menina e a adulta, ao se encontrarem, expõem não apenas a história de uma mulher, mas as fissuras de uma sociedade que insiste em esquecer sua própria violência.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base na análise de *Amnésia* evidencia que a literatura de Eliana Alves Cruz, podemos verificar que o conto articula estética e política ao reinscrever a memória e o corpo feminino negro como categorias centrais de resistência. O encontro entre Jussara adulta e sua versão criança desmonta a narrativa do sucesso individual como triunfo, revelando que a ascensão social da mulher negra não elimina as marcas coloniais de opressão, mas frequentemente exige o apagamento da própria identidade. Nesse sentido, o conto expõe como a amnésia funciona como estratégia social de esquecimento das violências de gênero, raça e classe, mas também como sintoma da impossibilidade de negar completamente o passado. Assim, a narrativa propõe uma pedagogia da memória que se alinha ao projeto feminista decolonial, ao reconhecer que não há emancipação sem enfrentamento das feridas históricas inscritas no corpo.

Ao centralizar a experiência interseccional de sua protagonista, Cruz não apenas denuncia estruturas de poder coloniais, mas também afirma a literatura como espaço de reconstrução de subjetividades e de revalorização de vidas precarizadas. *Amnésia*, portanto, inscreve-se na tradição da escrituridade negra feminina, confrontando o pacto social do esquecimento e reivindicando a memória como lugar de luta e de criação de novas possibilidades de existência.

REFERÊNCIAS

BUTLER, Judith. **Vida precária**: os poderes do luto e da violência. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

CEREZA, Felipe. **Revisitando o passado**: Narrativas afrocentradas de Eliana Alves Cruz para (re)pensar literatura e história. 2023. 124f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. 2023.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Estudos Feministas**, v. 10, n. 1, p. 171-188, 2002.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista de Estudos Feministas**, v. 7, n. 12, 2002.

CRUZ, Eliana Alves. **Vestida**. Rio de Janeiro: Malê, 2022.

GONZALEZ, Lélia. **A categoria político-cultural de amefricanidade**. Tempo Brasileiro, n. 92/93, p. 69-82, 1988.

LORDE, Audre. **Irmã Outsider**: Ensaios e Conferências. 1. ed. 1 reimp. Belo Horizonte: 2019.

MAGAHÃES, Danielle. Amor e política, uma comunidade do dano: condições precárias em alguma poesia brasileira contemporânea escrita por mulheres. **Revista Eutomia**, Recife, 26(1):211-234, dez. 2020.

PEREIRA, Maria. Que corpo é esse na literatura contemporânea escrita por mulheres? **Revista Fórum Identidades**. Itabaiana, v.3, 2021.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. **Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

RAMOS, Celiomar; ALMEIDA, Marinie. Conceição Evaristo: Uma escrita de corpos femininos marcados pela violência. **Revista Athena**. Mato Grosso, v.17, 2019.

SOLNIT, Rebecca. **A mãe de todas as perguntas**: reflexões sobre os novos feminismos. Trad. Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das letras, 2017.

Xavier, Elódia. **Que corpo é esse?** O corpo no imaginário feminino; Florianópolis: Ed. Mulheres, 2007.

O USO DO CHROMEBOOK EM SALA DE AULA: UMA PERSPECTIVA DE LEITURA COM O GÊNERO NOTÍCIA

Aldenice Auxiliadora de Oliveira⁷

Adilma Gomes da Silva Machado⁸

Edenilza Silva Lucena⁹

Maria Zilda Medeiros da Silva¹⁰

RESUMO

O presente artigo foi desenvolvido a partir de um relato de experiência e tem como objetivo apresentar como foi realizado o uso do Chromebook em sala de aula com uma turma do 5º ano, utilizando o gênero textual notícias como referência para a pesquisa. A proposta possibilitou o desenvolvimento da leitura em uma perspectiva voltada para observações relacionadas ao letramento digital. O lócus da pesquisa foi uma escola municipal da cidade de João Pessoa/PB, adotando-se uma abordagem qualitativa. O desenvolvimento das atividades baseou-se nas habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), utilizando o letramento digital como documento norteador. Como considerações finais, destacamos que o gênero notícia contribuiu para ampliar o imaginário dos estudantes, além de desenvolver a leitura e a escrita a partir da interação e da realização das práticas propostas. Assim, ressaltamos que, no século XXI, o meio digital ocupa um espaço relevante no contexto educacional. Como apoio teórico, recorremos a Fernandes (2020), Ribeiro (2017) e Antunes (2009), entre outros.

Palavras-chave: letramento digital; gênero notícias; leitura.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho busca apresentar um relato de experiência desenvolvido a partir dos estudos da disciplina Letramento Digital, do curso de Linguística e Ensino da Universidade Federal da Paraíba. O estudo foi desenvolvido com base nas leituras e discussões propostas na grade curricular do curso. A partir das leituras dos textos e dos debates realizados, foi possível desenvolver uma prática nas quais todos os alunos tinham o Chromebook, um suporte

⁷ Mestre em Linguística e Ensino - MPLE pela Universidade Federal da Paraíba-UFPB, aldenice.auxiliadoraufpb@gmail.com

⁸ Doutoranda em Linguística - PROLING pela Universidade Federal da Paraíba-UFPB, adilmalibrasp@email.com

⁹ Mestranda em Linguística e Ensino - MPLE pela Universidade Federal da Paraíba-UFPB, edenilzaslucena@gmail.com

¹⁰ Doutoranda em Linguística – PROLING pela Universidade Federal da Paraíba-UFPB, zilda.libras@gmail.com

pedagógico disponibilizado pela escola. A turma era do 5º ano, composta por 31 alunos de uma escola em tempo integral no Município de João Pessoa/PB.

O objeto de estudo é o Letramento Digital a partir do uso do *Chromebook*, na busca do aperfeiçoamento da leitura e compreensão do gênero notícia. Para a investigação do objeto analisado, buscamos responder à seguinte questão: Quais as principais dificuldades para o uso do *Chromebook* em sala de aula, e de que maneira o gênero notícia pode contribuir positivamente para o ensino?

Em seguida, são apresentados os Objetivos Gerais e Específicos, que desenvolveram o processo investigativo deste relato. Apresentaremos a fundamentação teórica, com os subtítulos: Letramento Digital; O uso do *Chromebook* em sala de aula e o gênero notícia em uma perspectiva do letramento digital, com apoio dos teóricos: Fernandes (2020), Ribeiro (2017) e Antunes (2009) entre outros.

2 OBJETIVOS

2.1 OBJETIVO GERAL

- ✓ Apresentar a prática realizada com o uso do Chromebook na sala de aula do 5º ano, com foco na leitura do gênero notícia.

2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- ✓ Destacar as principais dificuldades encontradas em sala de aula na compreensão do gênero notícia;
- ✓ Compreender o conceito de Letramento Digital e seu uso em sala de aula;
- ✓ Verificar os métodos e as formas de ensino aplicado pelo professor no uso do Chromebook.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

3.1 LETRAMENTO DIGITAL EM UMA PERSPECTIVA DE USO NA SALA DE AULA

O letramento digital, em nosso momento atual, constitui-se em uma prática de leitura que vai além do uso de textos impressos. Livros, jornais e revistas, entre outras leituras que

faziam parte de nosso cotidiano, estão sendo substituídas do papel para as telas de computadores, celulares e outros dispositivos que fazem parte da tecnologia digital. Essa perspectiva é discutida por Souza e Kenedy (2017, p.190).

Nas últimas décadas, o uso de tecnologias como computadores, tablets e celulares do tipo smartphone se intensificou e se popularizou em todas as camadas sociais e faixas etárias, no Brasil e em diversos outros países. Segundo dados do IBGE, no Brasil, o percentual de pessoas de 10 anos ou mais de idade que acessaram a Internet passou de 20,9% (31,9 milhões) em 2005 para 46,5% (77,7 milhões) em 2011” (IBGE, 2011).

Com base nessas informações, observa-se que as crianças estão desenvolvendo, de forma cada vez mais intensa, o uso das telas e o manuseio de dispositivos digitais com maior rapidez. Diante disso, identificamos uma problemática: os leitores infantis têm acesso às leituras sem o devido acompanhamento, principalmente em suas residências. Além disso, muitas vezes não possuem esclarecimento sobre os conteúdos que estão sendo visualizados, utilizando o notebook ou o celular predominantemente para jogos.

Diante dessa problemática do mau uso da tecnologia digital, é necessário que os pesquisadores avancem nas discussões sobre o uso desses aparelhos nas escolas, desenvolvendo a disponibilidade de recursos tecnológicos em sala de aula para favorecer o desenvolvimento das habilidades relacionadas ao letramento digital. Dessa forma, os alunos poderão aprender com o apoio dos recursos tecnológicos.

Nessa perspectiva, o letramento passa a ser compreendido como um conjunto de práticas sociais que envolvem o uso da escrita, tanto enquanto sistema simbólico quanto enquanto tecnologia, em contextos específicos (Kleiman, 1995). No contexto brasileiro, com o surgimento das novas tecnologias, o conceito de letramento adquiriu uma dimensão mais abrangente e dinâmica, refletindo a necessidade de compreender não apenas as práticas de leitura e escrita, mas também o uso das tecnologias digitais como parte essencial dos processos de ensino e aprendizagem.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), existem quatro campos de atuação considerados para o ensino de Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental: o Campo da Vida Cotidiana, o Campo Artístico-Literário, o Campo das Práticas de Estudo e Pesquisa e o Campo de Atuação na Vida Pública. Nessa etapa, espera-se que a criança seja alfabetizada e que o letramento digital seja incorporado como uma ação pedagógica que contribua nesse processo. Dessa forma, o uso da tecnologia e a apropriação do conhecimento por meio das ferramentas digitais contribuem para a consolidação das habilidades necessárias à atuação do indivíduo na sociedade contemporânea.

As novas tecnologias proporcionam uma democratização sem precedentes no acesso à informação, permitindo que indivíduos de diferentes origens e comunidades tenham acesso a uma quantidade vasta e variada de conteúdos. Isso impulsionou a necessidade de desenvolver habilidades de leitura crítica e de avaliação de fontes diversas. Nessa perspectiva, entende-se que, se os letramentos são práticas sociais de uso da escrita e da leitura que possuem sentidos e finalidades específicas (dimensão social) e demandam o domínio da escrita e da leitura (dimensão individual), os letramentos digitais podem ser compreendidos de forma análoga, considerando-se as demandas das tecnologias digitais. Dessa forma, compreende-se que as práticas sociais mediadas pela tecnologia digital têm contribuído cada vez mais para as vivências cotidianas. Crianças ou adultos que ainda não são alfabetizados podem, mesmo assim, desenvolver um letramento digital, utilizando técnicas e estratégias básicas de uso desses recursos. Desse modo, podemos destacar que:

Para alguns pesquisadores, até mesmo uma pessoa analfabeta (isto é, que não domina as técnicas de ler e escrever) pode ser letrada se conviver em meios e uma sociedade em que a escrita faça parte do cotidiano. Enquanto o alfabetizado é o indivíduo que domina uma tecnologia, o letrado pode até não dominá-la individualmente, mas sabe que o domínio da língua escrita (ou da língua oral de alguém letrado) implica certos usos e muitas possibilidades (Ribeiro, 2017, p.17).

Com a evolução dos tempos, percebemos um novo olhar a respeito da compreensão do que significa ser alfabetizado, passando de um enfoque meramente técnico para uma visão mais ampla, (alfabetizado/letramento digital) que inclui a capacidade de interpretar textos, refletir criticamente sobre seu conteúdo e expressar ideias de forma coerente. Com o surgimento da internet a sociedade contemporânea passou a realizar nos meios digitais tanto a leitura quanto a escrita. Essas mudanças de acordo com Soares (2009), leva a novos usos com a linguagem e demandam novos letramentos, um deles é o que chamamos de letramento digital. Sobre o termo letramento, Rojo (2009) afirma:

[...] o termo letramento busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobrindo contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola etc), numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural. (Rojo, 2009, p. 98)

Contudo, o hábito de ler e escrever, mesmo por meio digital, nem sempre é estimulado nos ambientes escolares. Percebe-se que a tecnologia ainda é utilizada predominantemente para jogos e brincadeiras. Por isso, nosso trabalho visa mudar esse cenário, assumindo o letramento digital como objetivo de ensino e aprendizagem em contexto escolar. Adotaremos uma

concepção de letramento que vai além da aprendizagem de competências e habilidades individuais de leitura e escrita, abrangendo as múltiplas funções sociais da escrita e da leitura.

3.2 GÊNERO NOTÍCIA EM UMA PERSPECTIVA DIGITAL

O gênero notícia é um meio de comunicação que busca desenvolver nos alunos a interação para o meio social, o professor em sala de aula precisa desenvolver e provocar essa investigação nos alunos, estimular o acesso por meio da internet, assim desenvolver a autonomia, curiosidade tornando-os críticos e participativos. Alves (2020, p. 81) afirma que “o papel do professor em sala de aula é provocar a reflexão para o desenvolvimento de um pensamento crítico autônomo, assim como motivar a busca por conhecimento por meio próprio”.

A internet é um meio de informações mais rápido que temos atualmente, as escolas estão evoluindo no decorrer dos tempos, assim, os docentes precisam caminhar juntos com as novas descobertas e provocar nos alunos esse pensamento crítico e reflexivo de informações. Ao trabalharmos com os gêneros textuais notícias buscamos Antunes (2009) que corrobora com seus estudos afirmando que a partir do estudo do gênero podemos explorar as seguintes habilidades:

- Identificar a intenção global subjacente a cada texto e os objetivos particulares de cada parágrafo;
- Prever o(s) destinatários e suas condições de participação no curso do evento comunicativo;
- Estabelecer os critérios de ordenação e sequência dos vários segmentos do texto, em respeito à sua estrutura esquemática;
- Seguir as normas de paragrafação e as convenções de apresentação de cada gênero;
- Analisar e sistematizar as noções e normas gramaticais e lexicais próprias de cada gênero e das condições de circulação desse gênero. (Antunes, 2009, p. 39)

Antunes (2009) nos ajudar a compreender a importância de se trabalhar o gênero em sala de aula, na busca de desenvolver as habilidades da interação dos alunos no meio social, assim, desenvolver o letramento das diversidades de gêneros que circulam no meio, os alunos precisam conhecer e compreender essas diversidades, para poder desenvolver a leitura do texto.

O gênero textual notícia de forma virtual, tem toda a estrutura de uma notícia escrita no papel, a diferença é a agilidade de ser encontrada, como também o meio de leitura, do papel passa as telas dos computadores, celulares, tablets entre outros, Fernandes, Melo e Nascimento (2020) diz que,

[...] é importante reconhecer que para que um fato se torne ele próprio, é necessário que haja também quem o relata, um/a narrador/a que tem suas próprias percepções do real e que, a partir de sua constituição e também a partir de suas escolhas, relata o evento. (Fernandes, Melo e Nascimento, 2020, p. 259)

O gênero notícia publicada na internet precisa ter todas as informações do gênero textual, quem escreveu, onde aconteceu, qual é o fato assim por diante. Entretanto, observa-se que estão sendo modificados junto das evoluções, Moita-Lopes & Rojo (2004,) apresenta que,

[...] basta examinar a página de um jornal contemporâneo e compará-la com a de um jornal publicado há 20 anos para compreender a sofisticação do design gráfico atual, que atinge uma infinidade de mídias (hipertextos na Internet, textos na imprensa escrita, vídeos, filmes etc.). Que escolhas são feitas de cores, fotografias, desenhos etc. (Moita-Lopes & Rojo, 2004, p. 38)

O gênero é produzido e reproduzido com os avanços tecnológicos que a contemporaneidade oferece, a escola precisa acompanhar esses avanços, no necessário que os estudantes conheçam o alfabeto e a mecânica da escrita/leitura – e (se) tornem alfabetizado, ou seja, consiga “codificar e decodificar” os sons da língua em material gráfico (BNCC, 2018). No que concerne ao gênero notícias, sabemos que ele é um meio de informações que pode ser desenvolvido em diversos meios de comunicação.

4 METODOLOGIA

O lócus da pesquisa foi uma turma do 5º ano de uma escola municipal de João Pessoa/PB, em regime de tempo integral. O presente estudo busca apresentar um relato de experiência, com abordagem qualitativa. Segundo Bortoni-Ricardo (2008, p. 10), “A pesquisa em sala de aula insere-se no campo da pesquisa social e pode ser construída de acordo com um paradigma qualitativo”, caracterizando-se como uma investigação que visa analisar o desenvolvimento da aula a partir das ações realizadas junto aos alunos. Dessa forma, foi possível apresentar as intervenções pedagógicas pautadas em uma sequência didática baseada em Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), executadas nas aulas de Língua Portuguesa. Esse tipo de pesquisa envolve a participação de pesquisadores e colaboradores em torno de um mesmo objetivo: o processo de ensino-aprendizagem no ambiente escolar.

Para isso, destacamos a importância do uso do Chromebook para o desenvolvimento da leitura e do conhecimento do gênero notícia de forma digital. A intervenção pedagógica nas aulas de Língua Portuguesa para os alunos do 5º ano foi realizada em uma escola de tempo integral no município de João Pessoa/PB. O desenvolvimento do estudo foi realizado a partir do gênero notícia, com o apoio do Chromebook. Dessa forma, foi possível registrar uma

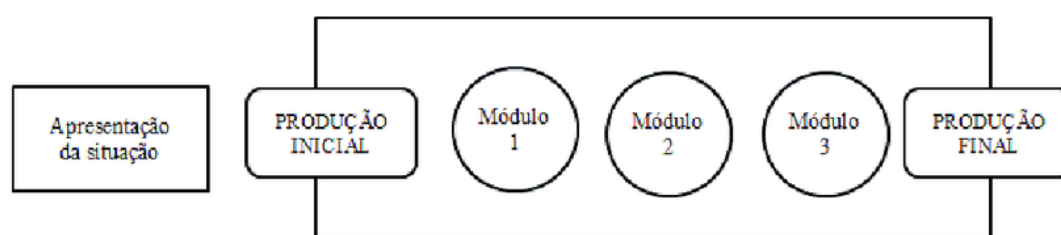
metodologia por meio de uma sequência didática, com base na BNCC (2018), documento norteador que apresenta e enfatiza o letramento digital, buscando contemplar as seguintes habilidades:

QUADRO 1 - HABILIDADES DA BNCC (2018)

(EF05LP15) Ler/assistir e compreender, com autonomia, notícias, reportagens, vídeos em Blogs argumentativos, dentre outros gêneros do campo político-cidadão, de acordo com as convenções dos gêneros e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto;
(EF05LP16) Comparar informações sobre um mesmo fato veiculadas em diferentes mídias e concluir sobre qual é mais confiável e por quê;
(EF05LP19) Argumentar oralmente sobre acontecimentos de interesse social, com base em conhecimentos sobre fatos divulgados em TV, rádio, mídia impressa e digital, respeitando pontos de vista diferentes.
(EF05LP29nJP) Argumentar oralmente sobre acontecimentos de interesse social, com base em conhecimentos sobre fatos divulgados em TV, rádio, mídia impressa e digital, contemplando pautas sociais relacionadas ao racismo estrutural, misoginia, machismo, xenofobia, homofobia, intolerância religiosa.

Assim, com o aporte teórico, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), buscamos seguir uma sequência didática, composta por quatro etapas:

- **Apresentação da situação:** momento inicial, em que a turma na qual a sequência será trabalhada tem acesso aos detalhes sobre as atividades a serem desenvolvidas;
- **Primeira produção:** diz respeito ao primeiro texto produzido pelo aluno, podendo ser oral ou escrito, a partir da temática e do gênero anteriormente apresentado, tal fase é importante para o sucesso do aprendizado, pois permite ao professor identificar as dificuldades de uso da linguagem (déficit de leitura, domínio da escrita etc.);
- **Módulos:** Consistem em atividades que permitem solucionar os problemas que apareceram na primeira produção e dar aos alunos os instrumentos necessários para superá-los;
- **Produção final:** última elaboração textual do aluno, que fecha a sequência.



5 ANÁLISES/DISCUSSÕES

A proposta a seguir, faz parte de uma intervenção pedagógica, visando ao trabalho prático com o gênero notícia, no quinto ano do Ensino Fundamental I, nas aulas de Língua Portuguesa. O planejamento engloba o total de cinco aulas, visa proporcionar aos estudantes um ensino que venha contribuir com desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita em um processo digital, que busque as competências linguísticas necessárias para formação do indivíduo.

A seguir apresentaremos o desenvolvimento de cada passo:

a) Apresentação da situação: Em uma roda de conversa, apresentamos aos alunos o gênero notícia. Iniciamos levantando os seguintes questionamentos: O que é gênero textual? E o gênero notícia? Vocês sabem? Já leu uma notícia hoje? Em qual localidade ocorreu?

Conhecendo o gênero notícia: constitui como um texto informativo circulando em meios impressos e em redes sociais. As notícias estão presentes em nossas vidas e fazem parte do nosso cotidiano, pela necessidade que temos de nos manter informado acerca dos acontecimentos do nosso país. Mostramos os exemplos de alguns jornais impressos e disponibilizamos o chromebook para que eles tivessem acesso ao material digital.

b) Produção Inicial: Uso do *Chromebook* para pesquisa realizada pelos estudantes em sala de aula. (Apresentação do Tema)

IMAGEM - 1



IMAGEM - 2



Fonte: Acervo da pesquisadora (Oliveira, 2024)

A Figura 1 nos mostra que os alunos pesquisaram a notícia referente à seguinte temática: “O Brasil supera a marca de 2 milhões de casos de dengue em 2024 e registra 682 mortes. O número deste ano já é o maior registrado em toda a série histórica da doença no país, que é monitorada desde os anos 2000.” Por Poliana Casemiro, G1, 22/03/2024, 08h39. Atualizado há 2 meses. Buscou-se apresentar, por meio da tecnologia, o letramento digital com o apoio da ferramenta Chromebook. A partir desse entendimento, apresentou-se a estrutura padrão do

gênero notícia (título, subtítulo, lead e corpo do texto), explicitando apenas suas funções. Dessa forma, os discentes puderam identificar cada uma dessas funções no texto. Em seguida, estimulou-se a leitura e a compreensão do conteúdo por meio de debates com os colegas da turma. Realizamos os seguintes questionamentos:

- ✓ O que aconteceu?
- ✓ Onde aconteceu?
- ✓ Quando aconteceu?
- ✓ Quem são as pessoas envolvidas?
- ✓ Por que aconteceu?
- ✓ Como aconteceu?

Assim, a partir dos questionamentos, foi possível alcançar uma melhor compreensão do texto sobre a temática em questão, bem como uma maior compreensão do gênero notícia por meio digital.

c) Módulo I: Nesse momento levamos os estudantes a conhecerem os meios de circulação das notícias. Levantamos o seguinte questionamento: Quais os meios utilizados para a circulação das notícias?

Assim, foram apresentadas algumas imagens como apoio do Chromebook, e solicitou-se que os alunos comentassem qual meio de circulação de notícias era mais frequente em seu cotidiano, entre opções como: rádio, televisão, jornal, placas e folhetos. Em seguida, foi solicitado que escolhessem um dos canais comunicativos com os quais tinham mais familiaridade e o apresentassem aos colegas. A seguir, serão apresentadas as imagens de forma sequenciada, cada uma representando aspectos da vida pessoal dos alunos, bem como momentos de notícias que alguns deles nunca haviam vivenciado pelos meios de comunicação mencionados. Foram apresentadas as seguintes imagens:

IMAGEM - 3



Fonte: <https://tepegopelahistoria.wordpress>

IMAGEM - 4



Fonte: <https://todamateria.com.br/texto-jornalistico>

IMAGEM - 5



Fonte: <https://brasilnosanos60.blogspot.com/>

IMAGEM -6



Fonte: meet.google.com/say-pmqp-dkt

d) Módulo II: Após apresentarmos aos alunos os meios de comunicação, prosseguimos para o conhecimento das notícias do dia, foi realizado o trabalho em grupo. Pedimos que cada equipe apresentasse a notícia que pesquisaram para a turma.

IMAGEM - 7



IMAGEM - 8



Fonte: Acervo próprio (Oliveira, 2024)

e) Módulo III: Aprofundando-se no gênero notícia em sala de aula, buscamos realizar a prática em que os alunos escrevessem sua própria notícia.

f) Produção Final: Criar com os alunos um blog com as notícias de acontecimentos/atividades realizadas na escola.

A partir das atividades desenvolvidas, percebemos, primeiramente, como os gêneros textuais que circulam no convívio social dos alunos possibilitam uma gama de práticas e reflexões, uma vez que proporcionam uma ampliação das possibilidades de utilização da linguagem, bem como contribuem para o gerenciamento da ferramenta digital por parte dos discentes. Compreendemos que trabalhar com o gênero notícia no ensino de Língua Portuguesa possibilitou que os alunos aprimorassem a leitura e a produção de texto, por se tratar de um gênero presente em diversos veículos de comunicação.

Verificamos, por meio das atividades desenvolvidas, que os estudantes ampliaram o conhecimento do letramento digital, de forma que adquiriram habilidades para manusear as novas tecnologias, contribuindo, assim, para que façam parte daqueles que têm, a cada dia, um maior grau de letramento digital.

5 RESULTADOS/CONCLUSÕES

Em uma sociedade caracterizada por diferenças sociais, o papel da escola se torna cada dia mais importante na vida dos alunos, pois, em muitos casos, esse é o único espaço que lhes permite conhecer o universo voltado aos meios digitais. O gênero digital possibilita o trabalho da oralidade e da escrita, assim como os gêneros textuais tradicionais utilizados na escola, apresentando-se como uma evolução destes. Na atualidade do século XXI, vivemos em um meio digital que nos possibilita trabalhar com o gênero notícia por meio dessas ferramentas tecnológicas, as quais se tornam fortes aliadas para construir uma sociedade em constante evolução, contribuindo para a formação de indivíduos capazes de utilizar a língua de modo eficiente. Nesse sentido, é por meio dessa prática que se oferecem mudanças aos discentes na forma de enxergar o mundo, na maneira como encaram sua realidade e nas estratégias de modificação pessoal e social, permitindo-lhes almejar um futuro mais promissor.

No caso do gênero notícia, sua utilização contribuiu para ampliar o imaginário dos estudantes, além de desenvolver a leitura e a escrita a partir da interação e da realização das práticas propostas. Espera-se que este relato, além de expor uma prática exitosa desenvolvida no ensino, possa contribuir para que outros professores encontrem auxílio frente aos desafios ainda impostos à educação.

REFERÊNCIAS

ALVES, Edneia de Oliveira. **Português como segunda língua para surdos**: iniciando uma conversa. João Pessoa: Ideia, 2020.

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino**: outra escolar possível. São Paulo: Parábolas, 2009.

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

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular-BNCC**: educação é a base 2018.

KLEIMAN, Angela B; MORAES, S. E. **Leitura e interdisciplinaridade**. Campinas: Mercado das Letras, 2001. São Paulo: Ática, 1995.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: parábola editorial, 2009.

SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. **Gêneros Orais e escritos na escola**. Trad. e org. ROJO, Roxane; CORDEIRO, Glaís S. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

SOUZA, Joana Angélica da Silva de. KENEDY, Eduardo. **SOLETRAS** – Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística – PPLIN Faculdade de Formação de Professores / Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) Número 33 (jan.-jun. 2017) - ISSN: 2316-8838 DOI: 10.12957/soletras.2017.29700

MOITA-LOPES, L. P. & R. H. R. ROJO. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. In Brasil/MEC/SEB/ DPEM. **Orientações Curriculares de Ensino Médio**. Brasília, DF: MEC/SEB/DPEM, 2004, p. 14-56.

MARCUSCHI, Luiz Antônio Xavier, Antônio Carlos (Org.) **Hipertexto e gêneros digitais**. Rio de Janeiro: Lucena, 2004.

FERNANDES, Richard. MELO, Iran Ferreira de. NASCIMENTO, Gláucia Renata Pereira do. **Um passo a mais para entendermos a leitura crítica: notícia, gênero, sexualidade e educação**, Vol. 03, N.11, Jul.-Set., 2020. Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/rebeh/index>

ISBN: 978-6-58351-409-7



9

786583

514097