



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
PROFLETRAS

ANTONIO ALBERLANDIO DE MOURA

ENSINO DE LEITURA E ESCRITA VOLTADO PARA EDUCANDOS DOS ANOS
FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM ESCOLAS DO CAMPO, NA
PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

CAJAZEIRAS – PB,
2023.

ANTONIO ALBERLANDIO DE MOURA

**ENSINO DE LEITURA E ESCRITA VOLTADO PARA EDUCANDOS DOS ANOS
FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM ESCOLAS DO CAMPO, NA
PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras - ProfLetras - do Centro de Formação de Professores (CFP), da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), *Campus* de Cajazeiras, como requisito obrigatório para obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof.^a D.ra Nozângela Maria Rolim Dantas

CAJAZEIRAS – PB

2023.

Dados Internacionais de Catalogação -na- Publicação - (CIP)

M929e	Moura, Antonio Alberlandio de Ensino de leitura e escrita voltado para educandos dos anos finais do ensino fundamental em escolas do campo, na perspectiva da educação inclusiva / Antonio Alberlandio de Moura. Cajazeiras, 2023. 125f. : il. - Bibliografia Orientadora: Profa. Dra. Nozângela Maria Rolim Dantas. Dissertação (Mestrado em Letras - PROFLETRAS)UFCG/CFP,2023. 1.Educação inclusiva. 2. Educação do campo. 3.Ensino de leitura e escrita. 4.Gênero textual. 5. Gênero – notícia. I. Dantas, Nozângela Maria Rolim. I. Título. UFCG/CFP/BS CDU – 376(043.3)
-------	---

ANTONIO ALBERLANDIO DE MOURA

**ENSINO DE LEITURA E ESCRITA VOLTADO PARA EDUCANDOS DOS
ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM ESCOLAS DO CAMPO, NA
PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

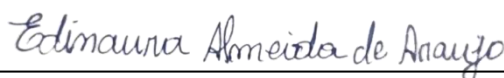
Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras - ProfLetras - do Centro de Formação de Professores (CFP), da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), *Campus* de Cajazeiras, como requisito obrigatório para obtenção do título de Mestre.

Aprovado em: 28/04/2023

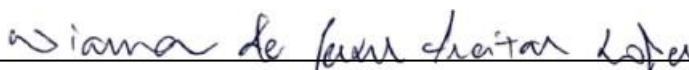
BANCA EXAMINADORA:



**Prof.ª Dra. Nozângela Maria Rolim Dantas -
UFCG(Orientadora)**



**Prof.ª Dra. Edinaura Almeida de Araújo -
UFCG(Membro 1)**



**Prof. Dr. Wiama de Jesus Freitas Lopes -
UFCG(Membro 2)**

**Prof.ª Dra. Viviane Guidotti Machado - UAE/CFP/UFCG
(Membro 3)**

**Prof.ª Dra. Maria Vanice Lacerda de Melo Barbosa - UFCG
(Suplente)**

CAJAZEIRA – PB

2023.

À memória de meus avós maternos Antonio Augusto Filho (*vô Tõieiro*) e Margarida Alves Pereira (*vó Margarida*), agora mais amados e muito mais saudosos! Suas palavras de ensinamento ainda ecoam em minha alma.

À minha família, pelo carinho, apoio e incentivo incondicionais.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me proporcionado a vida e com ela as conquistas até aqui alcançadas e os fracassos que me serviram de ensinamentos, por me guiar no caminho certo na tomada de decisões, por me permitir trilhar a trajetória desse estudo com sabedoria, saúde e fé.

Ao PROFLETRAS, por oportunizar a mim e a muitos outros docentes a chance de progredirmos nas nossas jornadas acadêmicas e como profissionais educadores.

À minha orientadora, Prof.^a Dra. Nozângela Maria Rolim Dantas, por acreditar na relevância dessa pesquisa e pelo tempo investido nas orientações dadas.

Aos meus pais, José e Antônia, pelo amor incondicional que têm por mim e por sempre acreditarem em minha capacidade, pelos ensinamentos dados a mim, estes sendo a base de minha formação moral e social.

À minha esposa, pelo companheirismo, o apoio incondicional e o incentivo para que eu pudesse realizar esse sonho.

Aos meus filhos, Vitor Hugo e Enzo Gabriel, meus mais preciosos tesouros e a quem busco figurar sempre a imagem de herói e exemplo de boa conduta.

A meus irmãos e minhas irmãs pelas palavras de carinho, incentivo e considerar-me um exemplo a ser seguido.

Ao amigo Emanuel Mateus da Silva e à amiga Alanna Rodrigues Neri Cunha, cujas palavras de entusiasmo e incentivo deram-me motivação para a realização desse meu objetivo.

Aos colegas da turma VII do PROFLETRAS, em especial Jane da Silva e Josilene Freitas, minhas companheiras dos trabalhos em equipe, pelos conhecimentos compartilhados e os momentos de grandes aprendizagens.

À professora Dra. Edinaura Almeida de Araújo e ao professor Dr. Wiama de Jesus Freitas Lopes pelas contribuições concedidas na qualificação.

A todos os professores do PROFLETRAS pelas valiosas contribuições na construção do conhecimento e partilha dos saberes.

A todos, os meus mais sinceros obrigados!

O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. [...] Saber que devo respeito à autonomia e à liberdade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com esse saber.

(Paulo Freire, 1996)

RESUMO

O ensino de leitura e escrita textual tem se dissociado da realidade social do aluno, configurando um problema porque o texto se torna produto apenas para obtenção de nota, não motivando o aluno a aprimorar as práticas de leitura e de produção textual escrita, interferindo significativamente na compreensão do texto como instrumento das práticas sociais fundamentais à comunicação humana, ou ainda, e de forma mais grave, servindo de instrumentalização para o mercado de trabalho precarizado. Trazendo para o “chão da sala de aula”, a interação acontece principalmente entre professor-aluno/aluno-professor/aluno-aluno e deve fomentar nesses sujeitos os sentimentos de empatia e de respeito à dignidade humana, promovendo a inclusão escolar. Este trabalho se caracteriza como pesquisa bibliográfica e tem como objetivo geral desenvolver estratégias coerentes com a proposta da Educação Inclusiva para o ensino de leitura e escrita, bem como o desenvolvimento dessas práticas pelos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental de escola do campo. Esse objetivo se concretiza com a construção de caderno de sequência didática que tem a *notícia* como gênero a ser explorado nas oficinas. Por ser um gênero textual muito presente no cotidiano das pessoas é capaz de aproximar as atividades de sala de aula à realidade do aluno. Para alcançar esse objetivo, investigou-se na BDTD a literatura acadêmica publicada no intervalo de 2017 a 2022 que versasse sobre os temas: Educação Inclusiva, Educação do Campo e ensino de leitura e escrita. Também fundamentam a pesquisa trabalhos de autores como Antunes, Arroyo, Bakhtin, Mantoan e Mançano Fernandes.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Educação do Campo. Ensino de leitura e escrita. Gênero notícia.

ABSTRACT

The teaching of reading and writing has become dissociated from the student's social reality, posing a problem because the text becomes a product just to obtain a grade, not motivating the student to improve reading and written textual production practices, significantly interfering with the understanding the text as an instrument of social practices fundamental to human communication, or even, and more seriously, installed instrumentalization for the precarious job market. Bringing it to the “classroom floor”, the interaction takes place mainly between teacher-student/student-teacher/student-student and should encourage feelings of empathy and respect for human dignity in these subjects, promoting school inclusion. This work is characterized as bibliographical research and its general objective is to develop strategies consistent with the Inclusive Education proposal for teaching reading and writing, as well as the development of these practices by students in the final years of Elementary School at rural schools. This objective is achieved with the construction of a didactic sequence notebook that has news as a genre to be explored in the workshops. As it is a textual genre very present in people's daily lives, it is able to bring classroom activities closer to the student's reality. To achieve this objective, the BDTD investigated academic literature published between 2017 and 2022 that dealt with the themes: Inclusive Education, Rural Education and teaching reading and writing. They also support the research of works by authors such as Antunes, Arroyo, Bakhtin, Mantoan and Mançano Fernandes.

Keywords: Inclusive Education. Rural Education. Teaching reading and writing. News genre.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BNCC: Base Nacional Comum Curricular

BR: Brasil

CENESP: Conselho Nacional de Educação Especial

CNER: Campanha Nacional de Educação Rural

CONADE: Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência

CORDE: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência

DUDH: Declaração Universal dos Direitos Humanos

ECA: Estatuto da Criança e do Adolescente

LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LIBRAS: Língua Brasileira de Sinais

LT: Linguística Textual

MEC: Ministério da Educação e Cultura

MST: Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

PCNs: Parâmetros Curriculares Nacionais

PNLD: Programa Nacional do Livro e do Material Didático

Pt – Br: Português – Brasil

SciELO: Scientific Eletronic Libary Online

SD: Sequência Didática

SENAR: Serviço Nacional de Aprendizagem Rural

TDICs: Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação

UNICEF: Fundo das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE TABELA

Tabela 1: Levantamento bibliográfico com os descritores: Educação Inclusiva e Educação do Campo, Educação Inclusiva em escolas do campo, Educação Inclusiva e o ensino da leitura e escrita de textos, Práticas pedagógicas inclusivas para o ensino de leitura e escrita de textos, Práticas pedagógicas inclusivas para o ensino de leitura e escrita de texto em escolas do campo.....	65
--	-----------

LISTA DE FIGURA

Figura 1: Esquema de sequência didática	69
Figura 2: Esquema da sequência didática (adaptado).	72

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1. A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O SEU MARCO LEGAL NA SOCIEDADE BRASILEIRA	21
1.1 O processo histórico da Educação Inclusiva no Brasil	24
2. EDUCAÇÃO DO CAMPO	31
2.1 A Educação do Campo na trajetória constitucional brasileira	31
2.2 O conceito de Educação do Campo	41
3. DOCUMENTOS OFICIAIS E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	45
3.1 PCNS, BNCC e o ensino de Língua Portuguesa.....	45
3.2 O ensino da leitura e da escrita em sala de aula.....	48
4. GÊNEROS DO DISCURSO E ENSINO	50
4.1 A evolução da Linguística Textual	50
4.2 Um breve olhar sobre os gêneros do discurso	51
4.3 Por que ensinar gêneros do discurso	52
4.4 O gênero notícia como elemento base do ensino de leitura e escrita de texto.....	54
5. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	59
5.1 Implicações para escolha do tema da pesquisa	59
5.2 Caracterização da pesquisa	61
5.2.1 Caracterização da pesquisa segundo os objetivos	61
5.2.2 Caracterização da pesquisa segundo os procedimentos de coleta	61
5.2.3 Caracterização da pesquisa quanto às fontes de informação	62
5.3 Detalhamento da pesquisa.....	62
5.4 Organização do caderno didático.....	68
6. PROPOSTA DE INTERVENÇÃO DIDÁTICA: O GÊNERO NOTÍCIA COMO SUPORTE PARA O ENSINO DE LEITURA E ESCRITA	71
6.1 Apresentação da proposta de intervenção.....	71
6.2 Da apresentação da situação	72

6.3	Primeira produção.....	73
6.4	Dos módulos	74
6.5	Da Produção final	74
6.6	O produto	76
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....		117
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS		120

INTRODUÇÃO

Em todo o percurso da história humana existiu casos de pessoas com algum tipo de limitação: sensorial, física ou cognitiva, oriunda do nascimento ou até mesmo adquirida durante a vida. Silva (1986, p. 21) afirma que “anomalias físicas ou mentais, deformações congênitas, amputações traumáticas, doenças graves e de consequências incapacitantes, sejam elas de natureza transitória ou permanente, são tão antigas quanto a própria humanidade”. É fato a obviedade no pensamento exposto, mas isso não o torna insignificante, pelo contrário, reforça a ideia de que nas sociedades humanas sempre viveram indivíduos que por algum motivo se diferenciavam das demais pessoas. Platão (2003, p. 136), no livro “A República”, faz referência ao comportamento social dado às crianças doentes ou que sofressem de qualquer deformidade na Grécia antiga: elas eram levadas a paradeiro desconhecido e secreto. Isso evidencia que o resultado das ações das pessoas em relação àquelas que apresentavam alguma deficiência era o mesmo: a exclusão social.

Durante o processo histórico, a pessoa com deficiência foi discriminada nas sociedades e ficava escondida ou era exposta como aberração em apresentações circenses devido ao seu aspecto físico ou mental. Poucos eram tratados com dignidade e respeito. Porém, a mudança na história da inclusão social aconteceu em meados do século XX, logo após a Segunda Guerra Mundial, com a criação da Declaração Universal dos Direitos Humanos no ano de 1948. O documento foi construído a partir das lutas contra a opressão e a discriminação. Nele encontra-se a defesa pela igualdade entre as pessoas e o reconhecimento dos direitos reservados ao ser humano.

A Declaração assegura o direito à vida, à igualdade perante a lei, à liberdade de expressão, à educação, ao trabalho e ao desenvolvimento. A garantia desses direitos é dada por normativas legais estabelecidas em tratados e leis internacionais.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) traz às sociedades as ideias já defendidas durante a Revolução Francesa quando afirma no seu Artigo 1º que “todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotadas de razão e consciência e devem agir em relação umas às outras com espírito de fraternidade”. Assim, a DUDH demonstra não permitir que nenhum homem¹ seja discriminado, reduzido à condição de coisa ou tratado como

¹Entende-se a palavra no campo semântico generalizante, ou seja, indivíduo de direito, pessoa, ser humano.

algo, visto que é um sujeito de direito, também não oportuniza a ofensa ao seu valor essencial de dignidade humana.

Outro ponto importante apresentado na DUDH diz respeito à educação, imprimindo o acesso a ela como igualdade de direito pertencente a todo sujeito. O Artigo 26, Parágrafo Primeiro, declara:

Toda pessoa tem direito a instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, está baseada no mérito (UNICEF, 1948).

É inegável que a formação plena do indivíduo necessita da instrução e esta, por sua vez, favorece a formação do pensamento crítico, pois é esse desenvolvimento que garante ao sujeito autonomia para agir com dignidade humana. Cabe aos Estados a responsabilidade de garantir o acesso à instrução, bem como a gratuidade desta pelo menos nos níveis básicos.

O Brasil apresenta na Constituição Federal de 1988 a consolidação do direito ao acesso à instrução, mais precisamente no Artigo 205 o qual declara o seguinte: “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Nesta perspectiva, tem-se a educação como elemento fundamental para o desenvolvimento humano e garantir que a criança goze de oportunidades para o desenvolvimento de seus atributos individuais (psicológicos, morais e intelectuais) é uma obrigação do Estado e da família.

Tendo em vista o papel do Estado em função dos direitos do homem e existindo igual direito à instrução, cabe direcionar a observação à realidade da Educação Inclusiva brasileira em escolas do campo. Nas últimas décadas, no Brasil, a preocupação em oportunizar a Educação Inclusiva tem refletido certo crescimento em relação à educação geral. Foram instituídos atualmente uma gama de dispositivos legais como Leis, Decretos, Portarias, Resoluções, Instruções e Medidas Provisórias no que concerne a Legislação Federal, Estadual e Municipal que, mesmo não sendo de fato cumpridas em sua totalidade na realidade social, configuram-se avanços na área jurídica e no reconhecimento legal de direitos que antes foram negados.

Um exemplo do que fora afirmado, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96 (LDB) traz em seu texto normativas direcionadas a Educação Inclusiva quando, em seu Capítulo V, Artigo 58, afirma: “Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a

modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”. No entanto, esse processo inclusivo tem gerado muitas dúvidas na comunidade escolar brasileira, como por exemplo, a de como proporcionar a inclusão de maneira que o educando se sinta parte da comunidade escolar independentemente da sua limitação ou deficiência e respeitando a sua identidade social. Ou seja, como proporcionar a um aluno surdo a aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e do Português e de outras matérias sem a garantia do intérprete de LIBRAS? Como garantir aprendizagem ao aluno com deficiência intelectual dentro das suas limitações cognitivas sem as ferramentas pedagógicas adequadas? Como garantir e promover a inclusão de estudantes com deficiência em escolas do campo sendo estas muitas das vezes desassistidas pelas políticas públicas? Como garantir uma educação de qualidade para todos dentro de um sistema governamental que só propicia incertezas e inquietações no que diz respeito à atuação do Estado na garantia e no cumprimento dos deveres para efetivar a educação na qual a pluralidade seja respeitada?

A educação assistida pelos direitos humanos ainda não é, de fato, algo visto nem na prática tampouco no currículo escolar brasileiro. O que se percebe é a divergência entre o que dizem os documentos legais e a prática educacional real, pois as temáticas da igualdade e da dignidade humana apenas estão presentes nos textos legais, mas não internalizadas nos indivíduos que atuam tanto na educação formal quanto na informal, portanto, ainda não fazendo parte da realidade escolar em sua totalidade.

O obstáculo para se efetuar a inclusão tornou-se ainda maior, pois somou aos problemas de superlotação de sala de aula outros como jornada de trabalho docente exaustiva, estresse, o despreparo do professor para acolher e instruir não só o aluno com deficiência visual, auditiva, motora ou mental, mas todo aquele que não se enquadra dentro do padrão imaginário de “normalidade”. Esse aluno tido como “diferente”, passa a ser “um elemento abstrato e desconhecido” para o professor. Isso acontece porque os currículos escolares ainda são construídos sob uma ótica distorcida de sala de aula inclusiva, mas que na realidade não leva em consideração a pluralidade existente nesse espaço.

A inserção do aluno com deficiência no contexto de sala de aula é geralmente falha porque, assim como acontece no seio social, as escolas não estão preparadas para atender as necessidades do estudante deficiente e são muitos os problemas enfrentados pelas instituições de ensino na tentativa de oportunizar uma educação inclusiva, tais como: estrutura física

irregular dos prédios, falta de apoio especializado, preparação inadequada do profissional de ensino, salas de aula excludentes e ensino descontextualizado da realidade social do estudante.

Neste sentido, será que se está realmente oportunizando os direitos humanos? O princípio da igualdade à instrução como direito de todos está sendo respeitado? A grande maioria da população não estaria sendo objeto de direitos humanos ao invés de sujeito de direitos humanos (SANTOS, 2013, p.15), tornando a inclusão somente mais um jogo para defender os interesses políticos de uma pequena parcela social? Nesse sentido, os direitos que deveriam garantir a equidade entre os homens tornam estes “objetos de poder” para quem os usa em favor do disfarce político. O que é necessário é estabelecer se os direitos humanos realmente representam os interesses das pessoas menos favorecidas socialmente, ou seja:

Deve, pois, começar por perguntar-se se os direitos humanos servem eficazmente a luta dos excluídos, dos explorados e dos discriminados ou se, pelo contrário, a torna mais difícil. Por outras palavras, será a hegemonia de que goza hoje o discurso dos direitos humanos o resultado de uma vitória histórica ou, pelo contrário, de uma derrota histórica? (SANTOS, 2013, p. 15)

O que se percebe a respeito da educação inclusiva no Brasil é que ela ainda está andando a passos vagarosos. O processo de inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais no contexto escolar além de tardio ainda precisa de correções, pois ainda falta na formação de professores preparação acadêmica voltada ao atendimento pedagógico inclusivo e, somado a isso, investimentos dos poderes públicos em infraestrutura escolar adequada para que a inclusão realmente aconteça. É difícil acreditar na igualdade entre os indivíduos, como estipula a Declaração Universal dos Direitos Humanos, se a realidade é marcada por injustiças e incertezas em relação ao cumprimento dos direitos dos cidadãos.

Salienta-se que o movimento de inclusão e as mudanças no currículo são fatores importantíssimos para a educação brasileira. No entanto, as políticas públicas do país não têm dado a devida importância aos quesitos mais relevantes da educação em geral, principalmente no tocante ao atendimento escolar dos sujeitos com necessidades educacionais especiais na rede pública de ensino. Esse descaso se torna ainda mais evidente quando direcionamos os olhares para a realidade das escolas localizadas em áreas rurais.

O gerenciamento da educação para as escolas do e no campo tem sido um grande desafio sendo essas escolas as mais propícias a não efetivarem eficazmente a inclusão escolar dos estudantes com deficiência. Isso acontece porque além dos problemas já enfrentados pelas escolas brasileiras, somam-se outros de natureza mais específica como o difícil acesso por motivo de localização; pela falta de transporte de qualidade para os estudantes; processo de

nucleação escolar; escassez de profissional especializado para o atendimento ao estudante com deficiência e o processo de ensino-aprendizagem distante da realidade social do educando.

É preciso se construir uma rede de apoio à escola, ao professor e à família, uma vez que, por exemplo, seria difícil – se não dizer impossível – para o professor construir o plano de aula que atenda às necessidades de uma sala de aula superlotada e, ao mesmo tempo, respeitar a pluralidade e as diferentes necessidades de instrução dos estudantes sem que ao professor seja oportunizado a formação de qualidade, sem que ele receba das instituições formadoras – sejam elas governamentais ou não – subsídios concretos e, muito menos, sem que a escola possa dar o apoio complementar para o docente e para o aluno com deficiência de forma que este sintasse (e seja) incluído no processo de ensino-aprendizagem, não contribuindo assim para a igualdade e equidade educacional.

Nesse sentido, entender como é oportunizada a educação inclusiva tanto para estudantes com deficiência quanto para aqueles sem deficiência em escolas do campo, bem como as metodologias de ensino de leitura e escrita desenvolvidas pelos professores de Língua Portuguesa têm sido o estímulo motivador para a realização dessa pesquisa.

A partir de tal curiosidade, surgiu a necessidade da procura por resposta para o questionamento principal desta pesquisa: *“Quais seriam os principais obstáculos enfrentados pelos(as) professores(as) de Língua Portuguesa para promover o desenvolvimento de habilidades de leitura e de escrita dos educandos com ou sem deficiência inseridos em sala de aula regular em escolas do e no campo?”*. A dissolução para essa problemática direcionou esta pesquisa para um caminho ainda mais longo porque estas outras inquietações minaram à medida que se realizava a investigação: *“O(A) professor(a) da Língua Portuguesa planeja suas estratégias para o ensino de leitura e de escrita de modo a promover a educação inclusiva e a equidade na aprendizagem considerando o contexto social e escolar do estudante do campo?”*; *“Nas aulas de Língua Portuguesa, as estratégias ou metodologias de ensino da leitura e da escrita utilizadas pelo(a) professor(a) têm atendido ao ideal da equidade de aprendizagem dos estudantes?”*; *“Que estratégia didática-metodológica pode ser planejada para as aulas de Língua Portuguesa com vista o ensino de leitura e de escrita e como deve ser a sua realização?”*. E, assim como aquela que norteou o estudo, também estas são necessárias serem respondidas para que se possa ter um entendimento melhor sobre a inclusão escolar e educação do e no campo.

Com base nos apontamentos acima, pode-se traçar um conjunto de objetivos para este trabalho de pesquisa. Tais objetivos estão discriminados a seguir e organizados de acordo com o grau de relevância que apresentam para a pesquisa, sendo do objetivo geral para os

específicos, também considerou necessária a formulação de um objetivo específico sinalizando o produto deste trabalho:

- Analisar as estratégias didático-metodológicas para o ensino da leitura e da escrita na perspectiva da Educação Inclusiva e da Educação no Campo, bem como o aprimoramento dessas práticas pelos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental na literatura pertinente ao assunto.
- Fazer um levantamento dos trabalhos de pós-graduação disponíveis no repositório especializado da BDTD no intuito de averiguar as dificuldades e desafios enfrentados pelos(as) professores(as) da Língua Portuguesa para desenvolver e/ou aprimorar as práticas de leitura e de escrita de textos de estudantes com e sem deficiência em sala de aula regular voltada para educação do campo.
- Conhecer as metodologias/estratégias desenvolvidas e apresentadas em trabalhos acadêmicos que objetivem o ensino da leitura e da escrita de textos de estudantes com e sem deficiência.
- Construir um caderno de sequência didática sob a ótica da Educação Inclusiva com propostas de atividades que visem o ensino da leitura e da escrita de notícias em aulas de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental.

Assim pode-se definir que esta é uma pesquisa no âmbito da educação inclusiva com foco no ensino da leitura e da escrita em escolas do campo e está dividida em seis capítulos, nos quais são discutidos pontos considerados fundamentais para esta pesquisa.

No primeiro capítulo deu-se enfoque à temática da Educação inclusiva, trazendo inicialmente uma reflexão sobre inclusão e educação. Em segundo ponto buscou-se realizar estudo sobre o processo histórico brasileiro de reconhecimento dos direitos das pessoas com deficiência, com atenção especial ao direito à educação. Este capítulo apoia-se em argumentos de pesquisadores como Freire (2001), Lopes (2015), Mantoan (2006), Strieder e Zimmermann (2010) e em documentos que compõem o acervo legal constitucional brasileiro.

O segundo capítulo foi destinado ao argumento da Educação do Campo. Tal capítulo encontra-se dividido em dois subtópicos os quais trazem à luz da discussão dois temas considerados aqui fundamentais para o entendimento dessa modalidade de educação. No primeiro destes subtópicos, é discutido o enfoque dado a Educação do Campo na trajetória constitucional do país. Já o segundo subtópico, apresenta uma reflexão sobre o conceito de

Educação do Campo, fundamentando-se, principalmente, no que apresenta o professor e pesquisador Bernardo Mançano Fernandes (2006).

O terceiro capítulo também está dividido em dois subtópicos, os quais versam sobre os documentos orientadores (PCNs) e normatizadores da educação brasileira na atualidade (BNCC) e o ensino de Língua Portuguesa, respectivamente.

Finalizando a fundamentação teórica, tem-se o quarto capítulo direcionando o foco ao estudo linguístico sobre os gêneros do discurso e o ensino de leitura e de escrita. Tal abordagem está desenvolvida, principalmente, com base nas reflexões de Alves Filho (2012), Bakhtin (2011), Koch (1994), Koch e Elias (2012), Marcuschi (2003), e distribuída em quatro subtópicos denominados de: “A evolução da Linguística Textual”, “Um breve olhar sobre os gêneros do discurso”, “Por que ensinar gêneros do discurso?” e “O gênero notícia como elemento base do ensino de leitura e de escrita de texto”.

Após essas reflexões, e dando continuidade à investigação, no quinto capítulo é descrito o percurso metodológico adotado para a concretização dessa pesquisa. Pode-se encontrar no mesmo capítulo o detalhamento do tipo de pesquisa utilizado, o roteiro elaborado para construção do alicerce teórico basilar da pesquisa e responsável pela promoção de conhecimento para estruturação da proposta de intervenção e de escolha do modelo de sequência didática.

Para finalizar, é apresentada a proposta de intervenção que consiste em uma sequência didática construída segundo o modelo apresentado por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011) contendo um conjunto de oficinas/atividades didáticas fundamentadas no gênero textual notícia. As atividades visam aproximar o aluno aos gêneros que fazem parte principalmente do campo jornalístico e que mantêm relação direta com a vivência diária desse aluno. Além disso, também buscam despertar no aluno a compreensão sobre a função social do texto como elemento fundamental nas interações comunicativas humanas, bem como a reflexão crítica sobre valores humanos, culturais e sociais.

1. A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O SEU MARCO LEGAL NA SOCIEDADE BRASILEIRA

Ao observar o mundo, os espaços, as pessoas, é fácil perceber vários tipos de mudanças que ora assombram, às vezes são desafiantes, outras têm a capacidade de desanimar o indivíduo e algumas são encantadoras. No cenário educacional brasileiro também não é diferente, ele tem sofrido transformações significativas nos últimos anos. A tecnologia, por exemplo, proporcionou uma gama de equipamentos que em outros tempos não fazia parte dos contextos escolares. O computador e a internet trouxeram mais praticidade ao processo de ensino e aprendizagem, nunca foi tão fácil se fazer uma pesquisa ou escrever um texto sem muitos equívocos gramaticais.

No entanto, não é apenas no aspecto material da vida humana que acontecem mudanças. O comportamento, os conceitos, as crenças, o modo de perceber o mundo e as pessoas também são passíveis a mudanças. A busca pela existência humana mais racional exige das sociedades, e de todos que as constituem, o casamento ideal do progresso e das relações interpessoais. A educação surge como a principal resposta para a concretude desse enlace. Todavia, não parece ser justo falar das relações interpessoais e educação sem direcionar os olhares para o fator *inclusão*.

A educação inclusiva tem sido objeto de estudo e de muita polêmica no meio educacional, não apenas no ato de inserção da pessoa com deficiência no espaço da sala de aula, mas, e principalmente, sobre as formas de como desenvolver o processo de inclusão dos sujeitos. Pois o que se tem comumente percebido é a falsa inclusão acontecida por imposição das políticas públicas, como forma de cumprimento de leis.

Da mesma forma, a educação formal não deve ser entendida apenas como um mecanismo disciplinar. Compreendê-la dessa forma é dissociá-la da capacidade de operar de forma tanto inter-, quanto trans- e multidisciplinar. Ela apresenta caminhos que se entrecruzam nas diferentes áreas do conhecimento possibilitando o diálogo entre os agentes responsáveis pelo processo de ensino e da aprendizagem e a formulação de estratégias educacionais que possam conduzir o trabalho docente rumo ao desenvolvimento das potencialidades dos aprendizes.

O desafio consiste em oferecer educação escolar que atenda aos princípios da igualdade e da equidade. A educação inclusiva, e conseqüentemente a prática de inclusão escolar, tem-se pautado equivocadamente no oferecimento da igualdade de oportunidades para os estudantes. Porém, como garantir que todos possam desfrutar dessa igualdade se no mesmo espaço escolar

coexistem sujeitos com diferentes necessidades? Propor o mesmo tratamento para todos os estudantes não constituiria uma prática segregadora? Incluir – na perspectiva educacional – é promover a desigualdade de tratamento para assegurar a igualdade perdida no processo de ensino e da aprendizagem. Nesse sentido, Mantoan (2006, p. 18) afirma:

Para instaurar uma condição de igualdade nas escolas não se concebe que todos os alunos sejam iguais em tudo, como é o caso do modelo escolar mais reconhecido ainda hoje. Temos de considerar as suas desigualdades naturais e sociais, e só estas últimas podem e dever ser eliminadas. Se a igualdade traz problemas, as diferenças podem trazer muito mais!

A conjuntura social contemporânea carrega consigo valores humanos herdados dos movimentos político-sociais da modernidade que primavam pela defesa de que todos são iguais, todos são livres e, portanto, possuidores dos mesmos direitos. É inegável que essa concepção de estrutura social representa uma conquista importante para as relações humanas, mas não anula o fato de possibilitar também a padronização no tratamento dos sujeitos e oferta de oportunidades. Paradoxalmente, ao passo que defende a igualdade de direitos proporciona meios para as injustiças e o esquecimento das diferenças.

As políticas educacionais e as escolas têm se firmado no discurso da igualdade de oportunidades: à educação, de acesso à escola, de permanência. No entanto, essa visão não garantiu a realização de relações justas nas escolas, as diferenças – sejam elas de ordem natural ou social – ainda constituem um impasse, uma vez que elas não se enquadram dentro da perspectiva da padronização, principalmente, nas instituições de ensino que não dispõem de recursos necessários para o atendimento adequado a essas diferenças. Para Mantoan (2006, p, 20):

A igualdade de oportunidades é perversa, quando garante o acesso, por exemplo, à escola comum de pessoas com alguma deficiência de nascimento ou de pessoas que não têm a mesma possibilidade que as demais, por problemas alheios a seus esforços, de passar pelo processo educacional em toda a sua extensão. Mas não lhes assegura a permanência e o prosseguimento da escolaridade em todos os níveis de ensino. Mais um motivo para se firmar a necessidade de representar e de romper com o modelo educacional elitista de nossas escolas e de reconhecer a igualdade de aprender como ponto de partida e as diferenças no aprendizado como processo e ponto de chegada.

Dessa forma, é possível se pensar que a inclusão escolar está além do oportunizar o acesso do estudante com necessidade educacional especial ao ambiente escolar e que o processo de ensino-aprendizagem não se limita ao formular métodos para promover o fazer pedagógico. Pelo contrário, espera-se o engajamento dos sujeitos formadores do contexto escolar (docentes,

discentes, demais funcionários e/ou colaboradores da educação, comunidade) no reconhecimento e respeito às diferenças.

Uma escola reconhecida como lugar de encontros, lugar de humanização, de sensibilidade, lugar de vida e de diversidade. Nela, cada ser humano permite vida e movimento ao colocar-se como um ser que necessita do outro para que possa realmente constituir-se como humano. É fundamental estreitar a relação pedagógica com o sentido do estar vivo e em interdependência com o outro. (STRIEDER E ZIMMERMANN, 2010, p. 9).

Sobre a prática pedagógica direcionada à educação inclusiva, Strieder e Zimmermann (2010, p.10) salientam que o papel do professor não se resume apenas ao cumprimento de normativas legais ou ao exercício da profissão, mas também promover a relação de interdependência dos sujeitos, o autorreconhecimento e afirmam:

Fazer com que o outro diferente esteja, efetivamente, no universo dos desejos de quem ensina e, porque ensina, significa ir além do legal instituído, além das exigências regimentais, além do princípio da igualdade para reconhecer, nessas igualdades, as diferenças. Diferenças como esteio para a vivência e a convivência desejando o outro, presente como um legítimo outro. Educação inclusiva é um processo de educação maior do que o cumprimento de determinações legais e matrizes curriculares, muitas vezes desvinculadas da realidade de inserção dos alunos. Educação inclusiva deseja criar sentidos para dignificar a vida e as vivências no conviver. Um processo de vida, um processo que permita a cada aluno reconhecer-se como um ser de potencialidades, um ser único, singular, e interdependente (sic). (STRIEDER e ZIMMERMANN, 2010, p. 9).

Conhecer a trajetória da educação inclusiva no país permite estabelecer uma estreita relação entre ela e a educação do campo, tendo em vista as similaridades em ambas no que respeito a todo o contexto histórico de lutas e reivindicações vivido por aqueles que buscaram/defenderam o direito à educação formal a quem por muito tempo foi negado. Nesse sentido, Lopes et al (2015, p. 4) postula:

Assim considerando que a educação do campo é um espaço que busca e possibilita a consciência e a vontade de transformação, que traz em suas origens uma nova visão de mundo, de educação e de escola, seu contexto histórico, de lutas políticas e sociais, buscando sempre a garantia de direitos, abre-se caminho para se pensar em educação do campo inclusiva, com a inclusão sendo algo intrínseco a ela.

Em se tratando da educação do campo, numa perspectiva inclusiva, Lopes et al. (2015, p. 4) afirma ser possível promovê-la com igualdade e equidade, desde que o processo tenha como base a mudança de paradigmas sociais e a oportunidade de condições adequadas para que todos os estudantes possam desenvolver suas capacidades cognitivas-emocionais-sociais.

No entanto, para a efetiva realização da educação do campo inclusiva, sobretudo no que concerne à educação especial, é preciso ainda direcionar os olhares também para a prática pedagógica e a formação profissional. Freire (2001, p. 60) já apontava para a necessidade de uma prática pedagógica alicerçada no respeito à identidade cultural dos estudantes quando propõe:

O que venho propondo é um profundo respeito pela identidade cultural dos alunos e das alunas – uma identidade cultural que implica respeito pela linguagem do outro, pela cor do outro, o gênero do outro, a classe do outro, a orientação sexual do outro, a capacidade intelectual do outro; que implica a habilidade para estimular a criatividade do outro. (FREIRE, 2001, p. 60)

Embora Freire não tenha trabalhado com a questão da educação voltada para a pessoa com deficiência, ele estava atento às questões sociais e de exclusão das pessoas oprimidas pelo sistema econômico e governamental. Por isso, esse pensamento freiriano é bem atual e relaciona-se fortemente com o que defende a educação inclusiva: o respeito às diferenças. Promover formação docente a partir das propostas de Paulo Freire é entender que a universidade precisa produzir conhecimento a partir dos espaços de vivência escolares nos quais os futuros docentes poderão exercitar a problematização, refletir sobre o papel do professor e sobre as práticas educativas.

1.1 O processo histórico da Educação Inclusiva no Brasil

Em se tratando da história da educação inclusiva no Brasil, destaca-se a década de 1970, pois ela é considerada um dos marcos fundamentais para a implementação dos princípios voltados a atender os direitos e as necessidades da pessoa com deficiência, com a criação de entidades que fortaleceram o movimento de luta pela conquista dos direitos das pessoas com deficiência no país. Em 1973, foi fundado o *Conselho Nacional de Educação Especial (CENESP)* cujo objetivo era gerenciar a educação especial no país. Doze anos mais tarde, em 1985, criou-se a *Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE)*. No final do século XX, no ano de 1999, instaurou-se o *Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (CONADE)*, este com o objetivo de coordenar as ações dos ministérios e a política de integração das pessoas com deficiências.

A partir da criação desses órgãos públicos, o amparo legal à educação inclusiva no Brasil se intensifica. A busca por políticas públicas que visem a construção de um sistema educacional inclusivo traz à luz do amparo jurídico mecanismos legais com o objetivo de assegurar a todos

os sujeitos o direito à instrução educacional, ao desenvolvimento profissional e de aprender a gerir a convivência com o outro de forma digna e respeitosa em uma sociedade heterogênea.

A Portaria do Ministério da Educação - MEC/CENESP de nº 69, publicada em 28 de agosto de 1986, foi um importante passo no atendimento ao estudante com necessidades educacionais especiais. No seu texto, estabelece que a educação inclusiva deve proporcionar o desenvolvimento pleno das potencialidades do educando com necessidades especiais. Além disso, o documento apresenta a educação especial como “parte integrante da educação e visa a proporcionar, através do atendimento educacional especializado, o desenvolvimento pleno das potencialidades do educando com necessidades especiais, como fator de auto-realização, qualificação para o trabalho e integração social” (BRASIL, 1986, p. 7).

O Brasil garante o direito à educação na Constituição Federal de 1988 e consolida o direito ao acesso à instrução, mais precisamente no Artigo 205 que diz: “a educação, direito de todos e dever do estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). Nesta perspectiva, tem-se a educação como elemento fundamental para o desenvolvimento humano, e garantir que o indivíduo goze das oportunidades para o desenvolvimento de seus atributos individuais (psicológicos, morais e intelectuais) é uma obrigação do estado e da família.

Com a publicação da Lei de nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, que “dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências” (Brasil, 1989), a garantia dos direitos das pessoas com deficiência ganha respaldo jurídico uma vez que o documento normatiza as ações governamentais necessárias para o exercício pleno dos direitos básicos dessas pessoas, dentre eles o da educação, de modo que seja “a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimento público de ensino” (BRASIL, 1989).

Em 1990, foi promulgada a Lei 8.069, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), regulamentando o artigo 227 da Constituição Federal de 1988 o qual trata sobre o dever da família, da sociedade e do Estado com relação à garantia dos direitos das crianças, dos adolescentes e dos jovens. O ECA representou um marco no ordenamento jurídico nacional ao garantir às crianças e aos adolescentes proteção integral. O seu texto apresenta os direitos aos quais gozam os sujeitos amparados pela referida Lei, dentre os quais vale destacar

aqui o da educação. Segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente, Artigo 53, “A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1990). O ECA apresenta ainda como um dos deveres do Estado a garantia de atendimento educacional especializado para as pessoas com deficiência, de forma que possa acontecer preferencialmente na rede regular de ensino².

A partir da criação e publicação desses dispositivos legais, a educação nacional passou a reconhecer as necessidades educacionais da população, mas ainda não dispunha de legislação capaz de suprir com eficiência os desafios oriundos do novo cenário educacional. Em 20 de dezembro de 1996, com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de nº 9.394 (LDB), a educação brasileira entra em um patamar não alcançado no passado, sendo assegurado o direito ao acesso à educação gratuita e de qualidade a toda população.

A LDB estabelece os princípios da educação e os deveres do Estado enquanto responsável por provê-la em ambiente escolar público, ao passo que define também suas responsabilidades em colaboração com a União, o Distrito Federal e os municípios. O Título III da referida Lei versa sobre o direito à Educação e o dever de educar. O Artigo 4º, parte integrante desse título, diz que “o dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia” de uma série de hipóteses, dentre as quais se especifica a educação especial: “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1996)³.

No que se refere à educação especial, a LDB de 1996 destina o capítulo V para tratar especificamente sobre esse tema. O Artigo 58 define essa modalidade de ensino como a “educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 1996). O capítulo também normatiza as ações dos sistemas de ensino e do poder público, sendo que estes deverão prover meios para criação e execução de políticas públicas destinadas ao desenvolvimento pleno das potencialidades dos alunos com altas habilidades ou superdotação inseridos na educação básica ou na superior. Por outro lado, cabe aos sistemas de

² Lei 8.064, de 13 de julho de 1990, Art. 54, apresenta os deveres do Estado para assegurar à criança e ao adolescente o direito à educação. O inciso III deste Artigo traz como dever do Estado o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

³ Redação dada pelo inciso III, Art. 4º, Capítulo III, da Lei 9.394 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB).

ensino assegurar aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação recursos didáticos, pedagógico, profissional e formas de promover a conclusão do ensino fundamental, a formação para o trabalho e “acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular”⁴.

O compromisso da LDB com a inclusão educacional existe, mesmo que de forma ainda tímida e subentendida. Prova disso é o exposto pelo texto do § 2º do Artigo 58 o qual determina que “o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular” (BRASIL, 1996). A Lei também propõe a construção de currículos que atendam às necessidades educacionais dos alunos com deficiência. A essa proposta cabe a interpretação de que a inserção do alunado em contexto escolar que não atenda às verdadeiras necessidades educacionais desse público se tornaria um agrupamento ineficiente e ineficaz de pessoas e não atenderia à ideia de inclusão.

Mesmo a LDB assegurando a todos o direito à educação, muitas pessoas no início do século XXI ainda não desfrutavam dessa conquista. As escolas, e outros setores da sociedade brasileira, ainda mantinham barreiras que limitavam o ingresso de alunos com deficiência no seio escolar, quando não os barravam por completo. As leis vigentes não eram direcionadas para a promoção da acessibilidade e por isso a política de inclusão no Brasil não acontecia de fato. Em dezembro de 2000, publica-se a Lei 10.098 (também conhecida como “Lei da acessibilidade”). Nela vigoram as normas e os critérios para a promoção da acessibilidade tanto das pessoas com deficiência como também daquelas com mobilidade reduzida.

A Lei da acessibilidade exige que os estabelecimentos públicos ou privados ofereçam condições para que a pessoa com deficiência possa transitar com segurança e autonomia, sem discriminação pela sua condição física e, assim, proporcionando melhor qualidade de vida. Da mesma forma, as escolas também precisaram ser adaptadas para receber essas pessoas, diminuindo assim as desigualdades de acesso à educação de qualidade para todos, como prevê as diretrizes legais da educação.

A educação só pode ser considerada inclusiva quando de fato reconhecer que todos precisam de atenção, mas não necessariamente dos mesmos atendimentos. Promovê-la de forma justa é uma necessidade fundamental para o desenvolvimento humano da atualidade. Por muito

⁴ Consulta-se o inciso V, do Artigo 59, capítulo V, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

tempo pessoas que possuem limitações que vão além da motricidade carregavam o sentimento de exclusão, mesmo derrubadas as barreiras de acesso ao contexto escolar. Isso era causado, principalmente, porque se entendia a inclusão como a promoção de oportunidades iguais, mas não se percebia que as pessoas poderiam possuir necessidades específicas as quais não são supridas se ofertada a mesma forma de atendimento educacional.

O ano de 2002 foi um dos momentos que redirecionaram a história da legislação inclusiva no Brasil. Com a publicação da Lei 10.436, a qual dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras), a comunidade surda brasileira ganha mais visibilidade nacional, uma vez que a língua de sinais passa a ser reconhecida legalmente como meio de comunicação e expressão dos surdos e também garantindo a formação de profissionais especializados no atendimento à pessoa surda, como apresenta o Artigo 4º da referida lei:

“O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, conforme legislação vigente” (BRASIL, 2002).

Foi ainda no ano de 2002 que outro dispositivo legal entrou em vigor, mas desta vez norteando os direitos das pessoas com deficiência visual. A portaria nº 2.678, do Ministério da Educação – MEC, se caracteriza como um importante instrumento de conquista e promoção da inserção social e dignidade humana da pessoa cega. Tal dispositivo aprova “o projeto da Grafia Braille para língua portuguesa e recomenda o seu uso em todo o território brasileiro” (BRASIL, 2002).

Tendo como base os apontamentos anteriores sobre a legislação da educação nacional, é notório que durante a primeira década do século XXI o contexto educacional brasileiro passou por diversas transformações promovidas, principalmente, pela criação e/ou reformulação dos dispositivos que norteiam a educação formal no país. Mas oportunizar a educação inclusiva nas escolas públicas ainda era um desafio uma vez que havia imprecisões na compreensão do conceito de inclusão, ou seja, os sistemas de ensino não se despiram da prática contraditória de oportunizar o acesso à escola, porém mantendo a exclusão das pessoas que não se enquadravam nos padrões homogeneizadores de normalidade incutidos nos espaços educacionais, a exclusão escolar mostra-se, portanto, subentendida nas práticas seletivas de segregação e integração escolar.

Em 2008, o MEC publica o documento *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*, o qual conceitua a educação especial e define o público que dela faz parte: estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Além disso, o documento objetiva nortear a criação de políticas públicas para uma educação de qualidade para todos por meio do acompanhamento dos avanços do conhecimento e das lutas sociais na defesa do direito à educação.

O Decreto nº 7.611, publicado em 17 de dezembro de 2011 versa principalmente sobre a educação especial e o Atendimento Especializado, representa uma ferramenta importante para a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. A esse respeito, cabe destaque ao que é expresso pelo artigo 3º:

Art. 3º São objetivos do atendimento educacional especializado:

- I – prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;
- II – garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
- III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e
- IV – assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino. (BRASIL, 2011).

Em se tratando da Educação Especial, o artigo 2º define que ela deva “garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 2011). Dessa forma, o Decreto nº 7.611 dá força ao argumento da necessidade de construção de uma educação inclusiva que garanta à pessoa com deficiência não somente o acesso, mas também o desenvolvimento pleno de suas capacidades.

O Plano Nacional de Educação, instituído pela Lei de nº 13. 005 em 25 de junho de 2014, é o documento que estabelece as metas e diretrizes propostas para a Política Pública Educacional durante o período de 2014 a 2024. Uma das características que difere o Plano dos demais dispositivos legais é o fato de sua construção ter se dado com a participação de diversos setores da sociedade, assim atendendo ao princípio da Gestão Democrática e Participativa da Educação já previsto tanto pela Constituição Federal de 1988 como pela LDB 9.394 de 1996.

O Artigo 2º do Plano Nacional de Educação apresenta um conjunto de dez diretrizes⁵ como estratégias propostas para melhorar os índices educacionais do Brasil.

Dando continuidade ao processo legal, foi aprovado em 2015 o Estatuto da Pessoa com Deficiência, lei 13. 146, que é “destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (BRASIL, 2015, Art. 1º). Com essa lei, a pessoa com deficiência passa a ter seus direitos organizados em um documento que lhe assegura seus direitos e promove a sua cidadania com igualdade de condições e sem discriminação. Como a educação é um direito básico, o Estatuto dedica o Capítulo IV a discorrer sobre as ações voltadas para o atendimento à pessoa com deficiência no sistema educacional, tais como: fornecimento de transporte adaptado; escolas sem barreiras arquitetônicas, pedagógicas e/ou atitudinais; qualificação de profissionais e de docentes, entre outras.

Tendo em vista o papel do estado em função dos direitos do homem e existindo igual direito à instrução, cabe restringir o campo de observação à realidade da educação especial brasileira. Nas últimas décadas, a educação especial no Brasil reflete certo crescimento em relação à educação geral. Tem-se atualmente uma gama de dispositivos legais como Leis, Decretos, Portarias, Resoluções, Instruções e Medidas Provisórias no que concerne a Legislação Federal, Estadual e Municipal que, mesmo não alterando a realidade social, constituem um avanço na área jurídica e na defesa de direitos que antes foram negados evidenciando, assim, que esse instrumental jurídico precisa ser respeitado e efetivado pelo poder público, considerando-se o abandono e o descaso sofridos pelas comunidades campesinas por parte do poder público.

⁵ São diretrizes do Plano Nacional de Educação: I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; IV - melhoria da qualidade da educação; V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País; VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade; IX - valorização dos (as) profissionais da educação; X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.

2. EDUCAÇÃO DO CAMPO

Para melhor contextualizar o processo histórico da educação no campo é imperiosa a necessidade de se discutir em algumas páginas um pouco sobre a trajetória constitucional brasileira e o processo de conquista da visibilidade legal das populações camponesas no que se refere à educação escolar. Para tal propósito, fez-se preciso investigar em textos legais a historicidade das políticas públicas educacionais destinadas a essas populações ao longo da trajetória constitucional do país. Além disso, buscou-se também em trabalhos acadêmicos/publicações digitais e em livros, o que autores como Arroyo (2008), Del Priore (2006), Faria (2014), Fernandes (2006), Molina (2011, 2014), entre outros, argumentam sobre as temáticas da educação brasileira e da educação do e no campo.

2.1 A Educação do Campo na trajetória constitucional brasileira

A educação carrega consigo a qualidade de ser uma das temáticas mais discutidas na contemporaneidade visto seu papel fundamental para a transformação positiva da sociedade. Ela transcende sua funcionalidade para além do conhecimento científico, pois atua na formação humana, na construção e compreensão dos valores sociais, na economia do país, na vida financeira dos indivíduos e nas relações interpessoais.

A escola, por sua vez, embora não seja a única instituição responsável por levar essa educação ao cotidiano das pessoas, é a organização educativa de maior participação na capacitação integral dos sujeitos, ou seja, incorpora como função social capacitar os estudantes para o exercício da cidadania por meio do desenvolvimento de suas potencialidades físicas, afetivas e cognitivas. Para isso, a escola deve primar pela aprendizagem de habilidades, valores e conhecimento essenciais ao processo de socialização dos indivíduos, tais como as ciências matemáticas, as ciências humanas, as ciências das artes e das letras: a leitura e a escrita. No entanto, o direito de acesso à escola para todos é marcado historicamente pelas desigualdades sociais e econômicas, pelas lutas por democratização do ensino e pelas conquistas dos grupos sociais menos favorecidos. A educação libertadora é uma luta constante que leva ao processo da prática da liberdade: “[...] E aí está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e aos opressores” (FREIRE, 2005, p.33).

A história da formação do Brasil tem seu desenrolar predominantemente no espaço rural. Entretanto, ao longo dessa formação, a promoção da educação no campo não foi considerada uma necessidade político-social. Durante o período colonial, o Brasil representou para a coroa portuguesa um território de extração de riquezas naturais, as quais eram destinadas

à Europa, mais precisamente a Portugal. O processo extrativista era um trabalho braçal e, por isso, realizado por pessoas que não necessariamente saberiam ler e escrever. A educação era privilégio de poucos, e para que ela acontecesse no campo dependia da autorização dos senhores donos de terra, uma vez que eles representavam essa elite nos espaços rurais. (MARINHO, 2008).

Após a proclamação da Independência do Brasil em 1822, as representatividades políticas do país buscaram formular uma Constituição normatizadora das ações político-econômico-sociais da recém independente nação. Somente em 25 de março de 1824 a Constituição veio a ser outorgada e nela foi decretado, no inciso XXXII, Art. 179, com respeito à educação, “A instrução primária, e gratuita para todos os cidadãos”. A priori, a preocupação com a educação elementar não foi de fato um ponto prioritário para a Assembleia Constituinte e Legislativa o que se evidencia pela pouca legislação e discriminação da referida constituição sobre o processo de ensino, o que viria acontecer posteriormente em decreto imperial. (NASCIMENTO, n.d.).

A data de 15 de outubro de 1827 é considerada um marco histórico para a educação brasileira, pois foi nela que D. Pedro I veio a outorgar a Primeira Lei Geral de Educação, a qual dispunha sobre a educação no Brasil. No entanto, o decreto imperial de 1827 não direcionou atenção à educação do campo, de fato não faz menção ao ensino nas áreas rurais, ele objetivou organizar as práticas de ensino e determinar a construção de escolas de primeiras letras – o que viria em tempo atuais ser o ensino fundamental – em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do império. Mesmo se tratando de um documento de cunho constitucional, é possível perceber que a igualdade de direito entre as pessoas não era promovida por ele, isso porque os habitantes do meio rural estavam postos à margem das garantias educacionais estabelecidas nele deixando evidente o descaso com essa população. (NASCIMENTO, n. d.).

Essa tentativa inicial de organização da educação nacional enfrentou diversos percalços, esbarrando tanto nas condições reais do país quanto no discurso ideológico da frente governamental que não providenciava os recursos necessários para a existência e manutenção das escolas e do trabalho docente. Nascimento (s.d., n.p.), em estudo sobre a educação nacional no período do Império apresenta:

Os relatos do Ministro do Império Lino Coutinho de 1831 a 1836 (*sic*) denunciaram os poucos resultados da implementação da Lei de 1827, mostrando o mau estado do ensino elementar no país. Argumentava que, apesar dos esforços e gastos do Estado no estabelecimento e ampliação do ensino elementar, a responsabilidade pela precariedade do ensino elementar

era das municipalidades e pela ineficiente administração e fiscalização, bem como culpava os professores por desleixo e os alunos por vadiagem. Admitia, no entanto, que houve abandono do poder público quanto ao provimento dos recursos materiais, como os edifícios públicos previstos pela lei, livros didáticos e outros itens. Também apontava o baixo salário dos professores; a excessiva complexidade dos conhecimentos exigidos pela lei e que dificultavam o provimento de professores; e a inadequação do método adotado em vista das condições particulares do país (NASCIMENTO, s.d, n.p.).

Assim, pode-se perceber que a educação brasileira por muito tempo foi pensada para atender às necessidades das elites, em sua maioria urbanas, contribuindo para a construção de um modelo excludente de educação do campo em que grande parte da população rural não tinha o direito de receber instrução escolar. O período correspondente ao descobrimento do Brasil até o início do século XX teve a educação como *status* e condicionada às camadas sociais mais abastadas, sendo inacessível a grande maioria da população rural, em especial: mulheres, indígenas, trabalhadores rurais e negros, pois se acreditava que essas pessoas não precisariam saber ler e escrever para realizar suas atividades de trabalho (SILVA, s.d., p. 1). Essa visão sobre a educação para povos rurais foi um forte aliado para a submissão do homem do campo exercida pelo poder político e pelas oligarquias, já que uma vez desconhecedor de seu valor se deixa ser oprimido, marginalizado e inferiorizado pela pequena parcela da população que detinha o conhecimento letrado (SILVA, s.d., p. 1).

A segunda metade do século XIX foi marcada por uma série de mudanças de cunho político-social-econômica que despertaram a necessidade de escolas em áreas rurais, como exemplo disso tem-se a Lei nº 601 (conhecida como Lei de Terras), de 1850, criada para regulamentar a posse de terras, as quais só poderiam ser adquiridas, a partir de então, por meio de compra e venda ou por doação do Estado. Outros fatores importantes foram a vinda de imigrantes europeus para atuarem especialmente nas lavouras, o que contribuiu para o aumento significativo da massa populacional rural, e uma classe social intermediária que se constituía (FERNANDES, 2012, p. 60 – 65). Esses pontos alicerçaram as primeiras intenções de educação no campo com a construção de escolas rurais que objetivavam, principalmente, a formação de pessoas para exercerem funções como de dirigentes de fazenda e de capatazes. Porém, mesmo sendo pensada para a burguesia e por ela, essa forma de educação era desprestigiada pela elite do país a qual preferia a formação de cunho europeu promovida nas instituições de Portugal. Sobre essas escolas, Molina (2011, p.21) afirma:

Portanto, essas escolas formavam o agrônomo, técnico-médio ou superior que historicamente desempenhou a função de capataz-feitor, função que, hoje, nas regiões com certo ‘avanço’ nas relações capitalistas, é o gerente-executivo,

atuando como proprietário rural ou como funcionário das fazendas e agroindústrias. Nestas instituições, a ‘burguesia’ preparava os seus administradores, visto que muitos grandes fazendeiros passaram a morar nas cidades, onde estava a ‘modernidade’ em oposição ao ‘rural’ atrasado. (grifos do autor)

Nesse sentido, é fácil perceber que no Brasil a educação voltada para a realidade camponesa é marcada desde suas primeiras tentativas de implementação pela exclusão social e, de forma mais nítida ainda, pelo preconceito por parte da classe dominante brasileira.

Segundo Molina e Sanfelice (2014, p. 9), durante o século XIX, o sistema educacional do país promoveu duas concepções de educação agrícola: o ensino agrícola e capatazia, realizado em instituições de ensino superior e secundário agrícolas, e o segundo, denominado de ensino agrícola braçal, destinado de preferência para os trabalhadores rurais. Ainda segundo Molina e Sanfelice (2014, p. 9), “o ensino para trabalhadores rurais obedecia aos níveis elementar ou primário, especialmente disseminados no interior de penitenciárias, de orfanatos, de aprendizados agrícolas, ou por meio do ensino ambulante”. Ou seja, o ensino era bem rudimentar e precário, sem condições de oferecer ao estudante perspectivas de ascensão social.

Em oposição à pedagogia implantada no ensino agrícola braçal, o ensino agrícola e capatazia era responsável pela formação de profissionais para a pesquisa e a preparação para o trabalho nas atividades agrícolas, sendo desenvolvido em instituições de ensino situadas em grandes centros urbanos da época, tais como no “Imperial Instituto Fluminense” (localizado no Rio de Janeiro), e nos “Imperiais Institutos de Agricultura”, localizados em Bahia, Pernambuco, Sergipe e Rio Grande do Sul. Além desses, também contava com a “Imperial Estação Agrônômica de Campinas”, construída em São Paulo em 1887, posteriormente aos institutos citados (MOLINA e SANFELICE, 2014, p. 2-5).

Porém, essa institucionalização da educação não objetivava proporcionar a instrução necessária para a conscientização e mobilização da população camponesa de forma a buscar melhores condições de vida e de igualdade de direitos. Em realidade, o que se defendia era um ensino para os filhos da classe social de maior condição financeira, aos pobres e aos escravos – estes humanamente menos valorizados – restava a discriminação e a subjugação do Estado. A esse aspecto da educação do século XIX, Del Priore e Venâncio (2006, p. 174 – 176 e 188) apresentam:

Ao longo do século XIX, foram constantes as queixas contra a rusticidade, instabilidade e indolência do trabalhador livre nacional. Frente a isso, a elite imperial não se restringiu a colecionar lamúrias. De acordo com a posição de um pequeno grupo de proprietários rurais, cristalizada institucionalmente no

Ministério da Agricultura do Império, a educação poderia ser uma forma de “regenerar” a mão-de-obra do campo, tanto no que diz respeito aos efeitos negativos da escravidão, quanto ao desejo de autonomia gerados pela imensa fronteira agrícola existente. Por isso mesmo, à medida que a campanha abolicionista avançava, vão surgindo propostas de ensino agrícola. [...] Na época da abolição da escravatura, veiculam-se campanhas contra a vagabundagem, atitude que se cristaliza em leis repressivas em relação a todos aqueles que não tinham um ofício ou projeção de algum fazendeiro. Nesse período, o sistema penitenciário também começa a ser reorganizado, com intenção de regenerar os delinquentes e prepará-los para o trabalho agrícola. (sic)

Avançando um pouco mais na linha do tempo, na primeira metade do século XX, com a publicação da Constituição Nacional de 1934, há um avanço no cenário das políticas educacionais do Estado com relação à educação escolar do homem do campo. Em seu artigo 121, o qual trata sobre o amparo legal à produção e ao trabalho bem como suas condições de realização, o § 4º dispôs que o trabalho agrícola seria objeto de regulamentação especial e menciona que a mesma legislação “procuraria cuidar da educação rural e fixar o homem no campo”, porém o texto legal não transparece segurança quanto a garantia de que tais ações aconteceriam. Pode-se observar que o verbo “procuraria” disposto no parágrafo está indicando um futuro incerto. Ele fixa compromisso com essa população, deixando o governo à vontade para a realização de tal promessa fixada em lei.

Mesmo assim, à luz de um federalismo ainda frágil, se pode considerar um ponto positivo para a política pública educacional, pois a Lei passa ao poder público a responsabilidade de assegurar o financiamento do atendimento escolar nas zonas rurais. No título dedicado à Família, à Educação e à Cultura pode-se ler:

Art. 156. A União e os Municípios aplicarão nunca menos de dez por cento, e os Estados e o Distrito Federal nunca menos de vinte por cento, da renda resultante dos impostos na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educativos.

Parágrafo único – Para a realização do ensino nas zonas rurais, a União reservará no mínimo, vinte por cento das cotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual (BRASIL, 1934, p. 34).

Como é notório, a Constituição de 1934, que torna o financiamento do atendimento escolar nas zonas rurais responsabilidade da União, representa uma tentativa de levar para o campo a instrução escolar. No entanto, a leitura do texto legal pode gerar interpretações diversas, ou seja:

Para uns, o precitado dispositivo constitucional pode ser interpretado como um esforço nacional de interiorização do ensino, estabelecendo um

contraponto às práticas resultantes do desejo de expansão e de domínio das elites a qualquer custo, em um país que tinha, no campo, a parcela mais numerosa de sua população e a base da sua economia. Para outros, no entanto, a orientação do texto legal representava mais uma estratégia para manter, sob controle, as tensões e conflitos decorrentes de um modelo civilizatório que reproduzia práticas sociais de abuso de poder (BRASIL, 2012, p. 13).

O plano orçamentário proposto pela constituição de 1934 representou um valor abaixo do necessário para promoção de uma educação de qualidade, visto que era na zona rural onde se concentrava a maior parte da população brasileira da época e, conseqüentemente, também os maiores índices de analfabetismo devido à falta de investimentos material e humano. Ainda assim, o dispositivo legal citado desperta sutilmente o argumento de que a situação rural não deve ser vista pela legislação unicamente no que confere ao trabalho e a economia nacional e direciona também para a participação da população camponesa nos direitos sociais.

O cenário político brasileiro do século XX foi alvo de inúmeras mudanças, o que refletiu também no sistema educacional do país, a exemplo disso é que pouco anos após ser outorgada a Constituição Democrática de 1934, a sociedade brasileira vê-se subjugada ao regime totalitário do Estado Novo, implantado com a Constituição de 1937, a educação passa a ser vinculada a valores cívicos e econômicos e não apresentando muita inovação quanto a qualidade do ensino ou ao investimento do Estado, teve-se um sistema educacional que priorizou a educação para a formação profissional a fim de atender ao setor industrial nascente no país. No que concerne à educação para a população camponesa, a Constituição de 1937 é mais excludente, pois o seu texto não aponta para a realização do ensino que respeite a identidade e promova os valores socioculturais dessas pessoas. O seu artigo 132 determina que:

O Estado fundará instituições ou dará o seu auxílio e proteção às fundadas por associações civis, tendo umas e outras por fim organizar para a juventude períodos de trabalho anual nos campos e oficinas, assim como promover-lhe a disciplina moral e o adestramento físico, de maneira a prepará-la ao cumprimento dos seus deveres para com a economia e a defesa da Nação (BRASIL, p.26, 1934).

As décadas correspondentes ao Regime Vargas mantiveram a educação escolar sob forte controle e a estabeleceu como um dos principais instrumentos de divulgação e defesa das ideias do governo, assim eliminando a possibilidade de neutralidade no processo ensino-aprendizagem e legitimando as doutrinas implementadas pelo Estado Novo, desta forma conferia “ao povo certa uniformidade, não só de pensamento, como também de capacidade física” (SILVA, 1980, p. 25-26), o que servia aos objetivos do Estado de preparar trabalhadores

aptos para enfrentarem longas jornadas de trabalho nas indústrias e uma massa militar para defender a soberania nacional e os interesses do governo.

Com o fim do regime totalitarista implantado pelo Governo Vargas, a educação brasileira viu renascer os anseios outrora defendidos pelo Manifesto dos Pioneiros e incorporados na Constituição de 1934 e, então, reafirmados na nova Lei maior do país outorgada em 1946. Em seu artigo 166 vê-se expressa a declaração de que “a educação é um direito de todos” e “deve inspirar-se nos princípios de liberdade e de solidariedade humana” (BRASIL, 1946, p. 36). Dessa forma, o sistema educacional refletia as aspirações sociais do país como a liberdade de expressão, a igualdade de direito entre os homens, passava, pois, pelo processo de descentralização de poderes e responsabilidades, porém não desvinculando da União o compromisso com atendimento escolar e atribuindo também para as empresas privadas ou agrícolas o dever com o custeio educacional, como apresenta o artigo 168, o qual discorre sobre os princípios que regiam a legislação educacional na referida Constituição. Sobre esse ponto merece destaque o texto dado pelo inciso III, pois determina que “as empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de cem pessoas, são obrigadas a manter o ensino primário gratuito para seus servidores e os filhos destes” (BRASIL, 1946, p. 37), assim garantindo constitucionalmente pelo menos a formação primária, e de forma gratuita, para os trabalhadores das grandes empresas e seus filhos.

A Constituição de 1946, embora tenha caráter democrático, não conseguiu se dissociar totalmente da sua antecessora, principalmente, no que diz respeito à educação escolar nas comunidades rurais. O artigo 168 da referida Carta Constitucional reafirma, no inciso IV, a obrigatoriedade das empresas industriais e comerciais em ministrar a aprendizagem dos trabalhadores menores, no entanto exclui as empresas agrícolas dessa obrigatoriedade. Fica evidente mais uma vez o descaso do Estado frente a necessidade de um sistema educacional que garantisse a formação escolar às pessoas dessas comunidades, pelo menos no tocante ao *status* constitucional.

A política implantada durante a década de 1960 favoreceu o descumprimento da obrigatoriedade governamental para com a educação nacional. A exemplo disso, a Lei de Diretrizes e Bases de 1961 - Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961 - é contraditória em seus artigos 27 e 30. No artigo 27, a já citada LDB dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino primário ao passo que o parágrafo único do artigo 30 evidentemente anula isso ao prever formas de isentar a responsabilidade para com a matrícula de criança em idade escolar, tais como: comprovação de estado de pobreza do responsável pela criança, número de escolas insuficientes

para o atendimento à população, período de matrículas encerrado, e até mesmo se a criança apresentar anomalia ou doença grave - este último evidenciando claramente uma legislação excludente. Para Assis (2012, p. 326):

Estes itens [...] isentam o poder público de seu compromisso de fornecer condições para que a obrigatoriedade seja cumprida e contradiz o artigo 27. vale ressaltar que na época, a maioria da população ativa da nação vivia de salário insuficiente para sobreviver; que a parte não ativa da população adulta assim o era por causa do desemprego e constituía um número maior do que o da população ativa; que a economia de subsistência geradora de um estado de pobreza crônico tomava conta da maior parte do território brasileiro; e que segundo dados do censo escolar de 1964, 33,7% da população entre 7 e 14 anos não frequentavam escolas, em sua maioria por falta destas.

Não muito diferente da Constituição Federal de 1937, a de 1967 consolidou o Regime Militar no Brasil tendo como marcas o autoritarismo e a reversão dos princípios democráticos prescritos na Carta de 1946. O Regime Militar acentuou ainda mais o descaso do Estado com a educação, possibilitando o incentivo à privatização do ensino. A legislatura nacional da época extinguiu o orçamento mínimo a ser aplicado pela federação, estados e o distrito federal e, da mesma forma que as Constituições de 37 e de 46, a Constituição de 1967 não assegura a educação das populações camponesas.

Embora o incentivo à preparação técnica de mão de obra tenha impulsionado o sistema de ensino nacional e as Cartas Constitucionais conseguido desenhar uma nova perspectiva sobre a educação para a população camponesa: a de desenvolver estratégias para a modernização do campo através de projetos patrocinados por empresas norte-americanas e propagadas por meio de programas de assistência técnica e extensão rural (SILVA, s.d. p.1), ou seja, uma forma de promover a capacitação do trabalhador rural, o que se evidenciou na realidade foi o aumento da discriminação dada ao homem do campo, e por conseguinte de sua cultura, tradições e conhecimentos provenientes da sabedoria popular. A esse respeito Pereira e Castro (2021, p. 9) apresenta:

Nesse contexto, vários programas de educação rural foram implementados. [...] introduziu-se a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), com proposta de levar a educação fundamental para a recuperação total do homem rural, com foco no desenvolvimento do espírito comunitário, valor humano e sentido de responsabilidade. dentro de uma ótica de inferioridade do homem rural, considerava-se a educação como responsável por diminuir as diferenças entre a cidade e o campo.

Mesmo com a tentativa de modernização do campo por meio da escolarização dos povos que a ele pertencem, essas políticas ainda se mostraram falhas e uma das marcas negativas

deixadas por elas foi a persistência do alto índice de analfabetismo desses povos em comparação com os de área urbana. Conforme Faria (2014, p. 5), “a materialidade de origem da Educação do Campo exige que a mesma seja pensada e trabalhada na tríade: campo – política pública – educação, garantindo o direito à escolarização no e do campo, com seus sujeitos socialmente envolvidos.”.

Nesse sentido, é possível subtrair do pensamento da autora que a educação do campo não é algo que deve ser tratado de forma isolada, pelo contrário merece atenção por parte do poder público. Além disso, é necessário que o Estado respeite os costumes e modo de trabalho da população campestre no processo de implementação e acompanhamento da educação no e do campo.

A década de 1980 é considerada um período de redemocratização brasileira, isso porque o ano de 1985 marca o fim do governo autoritário conferido pela ditadura militar. Nesse período, o Brasil viu inflamar no seio social grandes movimentos democráticos como o Diretas Já e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) que ainda tendo direcionamentos diferentes carregam semelhanças quanto a busca pelo exercício da cidadania, expressão democrática e deveres sociais. Foi também na década de 1980, mais precisamente no ano de 1988, que o país viu outorgado um dos documentos legais mais expressivos já construídos ao longo de sua história: a Constituição Federal de 1988, popularmente conhecida como Constituição Cidadã. Nela, a educação é proclamada um direito social da mesma forma que a saúde, a alimentação, a moradia, o lazer e o trabalho; também é colocada como um “direito de todos e dever do Estado e da família” (BRASIL, 1988, p. 115). Assim, diferentemente das Cartas Constitucionais anteriores, a Constituição de 1988 atribui a responsabilidade sobre a educação primeiramente ao Estado e depois corresponsabiliza à família na tarefa de educar, essa inversão de papéis fortalece ainda mais a obrigatoriedade do poder público em garantir os meios necessários para que o ensino educacional seja promovido.

Outro ponto inovador da Carta de 1988 é o fato de elevar a educação ao *status* de direito subjetivo, ou seja, a educação não é mais considerada um benefício criado pelo Estado para suprir uma necessidade nacional, mas um domínio da vontade humana e protegida juridicamente, de modo a não haver distinção entre os sujeitos independentemente de residirem em cidades, no campo ou de quaisquer outros fatores que possam impossibilitá-la ao cidadão, isso possibilitou o avanço no número de crianças em idade escolar matriculadas e a universalização da educação.

Em se tratando da educação do e no campo, a Magna-Carta de 1988 não traz direta ou especificamente nenhuma referência a tal modalidade de ensino, porém viabiliza o planejamento e a aplicação de políticas públicas para a sua promoção, conforme apresentado abaixo:

[...] apesar de não se referir direta e especificamente ao ensino rural no corpo da Carta, possibilitou às Constituições Estaduais e à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB - o tratamento da educação rural no âmbito do direito à igualdade e do respeito às diferenças. (BRASIL, 2012, p. 18)

A exemplo do exposto acima, o art. 62 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias traz à luz a determinação da criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), órgão que tem como função fornecer capacitação profissional e atividades para o desenvolvimento social de famílias rurais, fator esse que possibilitou abrir espaço para se discutir a educação do campo e, então, se definir políticas públicas para o setor.

A sanção da Lei 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, possibilitou a mudança de paradigmas quanto a oferta e a institucionalização da Educação do Campo, pois foi a partir dela que se teve o devido respeito à diversidade dos povos camponeses, garantindo-lhes no âmbito legal princípios para a organização de sistemas de ensino ligados às atividades do trabalho e da vida do e no campo, ou seja, é possível interpretar que a LDB compreende as experiências relativas ao trabalho, modo de vida, à cultura das populações camponesas como ferramentas intrínsecas à formação humana, social e cultural dessas populações devem, pois, ser respeitadas no processo de ensino e a elas ser somado o conhecimento escolar que a humanidade produziu e sistematizou. O artigo 28 determina que:

Na oferta de Educação Básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesse dos alunos da zona rural.

II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas.

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 1996, p.11)

O texto do artigo citado acima traz para a Educação do Campo caráter inovador ao incluir no processo educacional escolar a vida do e no campo, bem como ao determinar a adaptação do calendário, do currículo escolar e das metodologias à realidade e as reais necessidades dos estudantes das comunidades rurais, de modo a respeitar e valorizar as peculiaridades regionais tanto no que concerne à cultura quanto a outros fatores que são

inerentes à vida campesina tais como o trabalho, a relação do homem com o meio ambiente, às condições climáticas e as práticas socioculturais específicas das comunidades rurais, pois o homem do campo é um sujeito construído, moldado nas suas tradições, cuja existência já se encontra enraizada historicamente no seio social de tais comunidades, e, como aponta Amboni e Neto (n.d., p. 2), a escola do campo tem como ponto norteador e basilar a preservação dos valores sociais e a cultura do trabalho do homem do campo.

Como pode ser observado, a história política brasileira é repleta de momentos de turbulência que resultaram em frentes governamentais antagônicas: algumas de caráter democrático, em outras prevaleceram o autoritarismo, a restrição de liberdade. O Brasil manteve ao longo da sua trajetória política, seja monárquica ou republicana, cenários de injustiças e desigualdades sociais. As cartas constitucionais que imperaram durante a maior parte do século XX não conseguiram dar visibilidade aos indivíduos socialmente mais necessitados das políticas públicas – negros, pobres, mulheres, deficientes, habitantes de comunidades rurais, ribeirinhos, entre outros – todos eles estiveram sempre às sombras, às margens dos direitos legais, os quais ora lhes eram negados pelas leis federais ora pela ineficiência do poder público.

2.2 O conceito de Educação do Campo

Dar voz e vez aos marginalizados e oprimidos nunca foi tarefa fácil, se não uma luta constante de frentes sociais que não pactuando com o contexto de segregação e injustiças empenham-se para a conquista de espaço, direitos e reconhecimentos daqueles que tiveram seu grito abafado pela força das desigualdades cultivadas no seio social ao longo da história nacional. Assim também o foi o caminho pelo qual percorreu a Educação do Campo na busca por assegurar ao cidadão trabalhador e/ou morador do campo além de melhor instrução escolar, condições para lutar contra a opressão exercida pelos mais fortes, enfim, dignidade humana. Porém, é preciso antes se conhecer o que é a Educação do Campo, sua origem e o seu papel social.

Para Bernardo Mançano Fernandes, a Educação do Campo tem forte ligação com os movimentos sociais defensores da criação e implementação de políticas públicas para o campo e sua população. Segundo ele, “para compreender a origem desse conceito é necessário salientar que a Educação do Campo nasceu das demandas dos movimentos camponeses na construção de uma política educacional para os assentamentos de reforma agrária” (FERNANDES, 2006, p. 28). Dessa maneira, pode-se compreender que a Educação do Campo nem sempre fez parte

da vida das pessoas camponesas. Muito pelo contrário, se atualmente os camponeses e todos aqueles que têm acesso a esse sistema de educação gozam desse direito é porque antes muito suor, sangue e lágrimas foram derramados em prol de sua garantia. Porém, mais do que implementar escolas no campo, é necessária também a garantia tanto do acesso à educação de boa qualidade como ofertar as condições necessárias para que todos possam aprender. Ainda segundo o autor:

As expressões Educação na Reforma Agrária e Educação do Campo nasceram simultaneamente, são distintas e se complementam. A Educação na Reforma Agrária refere-se às políticas educacionais voltadas para o desenvolvimento dos assentamentos rurais. Nesse sentido, a Educação na Reforma Agrária é parte da Educação do Campo, compreendida como um processo em construção que contempla em sua lógica a política que pensa a educação como parte essencial para o desenvolvimento do campo (FERNANDES, 2006, p. 28).

Pensar a educação como “parte essencial para o desenvolvimento do campo” (FERNANDES, 2006, p. 28) significa não somente garantir a instrução escolar para o aprimoramento das atividades agrícolas ou capacitação profissional para a agroindústria, é preciso compreender o campo como território⁶, espaço rico de cultura e conhecimentos oriundos da interação do homem com o outro e com o meio ambiente. É preciso também se pensar educação numa dimensão político-social: é política pelo fato de ser a afirmação de um direito legal e necessário, como acontece na Educação para a Reforma Agrária em que se evidencia a luta por políticas educacionais interessadas no desenvolvimento de assentamentos rurais, e é social por promover a emancipação do homem de modo a atender as diversidades e amplitudes deste como sujeito social e entender que a população camponesa é a personagem principal das políticas para o campo, mas não somente o seu destinatário final, “beneficiário e ou usuário”.

A Educação do Campo compreende a educação escolar do e no campo como direito universal, considerando os níveis e modalidade de ensino para todos os sujeitos do campo no local em que vivem e trabalham, promovendo a emancipação humana e social. Nesse sentido, a Educação do Campo é concebida para além da escola, pois está integrada a um projeto de vida social no campo construído por esses sujeitos que vivem na e da terra. A educação escolar, indissociável dessa concepção de Educação do Campo, é aquela na qual os trabalhadores do

⁶ Para Fernandes, pensar o campo como território significa compreendê-lo como espaço de vida, ou como um tipo de espaço geográfico onde se realizam todas as dimensões da vida humana. (OS CAMPOS DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO: ESPAÇO E TERRITÓRIO COMO CATEGORIAS ESSENCIAIS, p. 2. disponível em http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaodocampo/artigo_bernardo.pdf).

campo buscam superar a escola burguesa ou liberal desvinculada da produção da realidade social. O direito à Escola do Campo de qualidade é, ainda, aquele que garante aos trabalhadores da educação e educandos todos os suportes materiais, culturais e científicos que são imprescindíveis à organização e prática do trabalho pedagógico (MORAES, 2005, p.03).

A denominação “*do campo*” tem sido uma temática bastante presente nas mesas de discussão sobre educação, tem-se ampliado o seu campo de atuação para além do repasse de conteúdos. Ela vem como forma de promover o papel social dos sujeitos e a importância do ensino escolar na sua formação e no desenvolvimento destes. Além disso, essa denominação carrega intrinsecamente um conjunto de conhecimentos e práticas que instigam as políticas públicas a compreenderem o campo como um espaço livre e independente, como um território fecundo de construção da democracia e da solidariedade, ao transformar-se no lugar não apenas das lutas pelo direito à terra, mas também pelo direito à educação, à saúde, à organização da produção, pela soberania alimentar, pela preservação das águas, entre outros. Essas lutas acabaram por colocar na pauta novas políticas culturais, econômicas e ambientais para o país.

Historicamente, a educação do e no campo era desvalorizada e isso ficava claro pela constante evasão das pessoas do campo para cidade para estudar, devido essa educação não existir e, existindo, não era coerente com a realidade da população camponesa. Bernardo Mançano Fernandes, ao conceder entrevista para Moretti e Rosa (2014, p. 483), fala sobre a educação do campo na atual conjuntura brasileira e apresenta uma síntese desse processo que é bem presente:

[...] A Educação do Campo nasceu desde um pensamento que compreende o campo em plena disputa territorial entre o campesinato e o agronegócio, criado pelas relações capitalistas. Portanto, quando falamos de educação do campo, estamos nos referindo aos territórios camponeses, que são criados por relações familiares, associativas e cooperativas. Estas são relações não capitalistas. Todavia, quando os territórios das relações não capitalistas são apropriados pelas relações capitalistas, eles são subordinados e depois destruídos. Por causa disso, precisamos pensar a emancipação dos territórios camponeses com uma educação do campo que promova o seu desenvolvimento.

Ainda conforme o entrevistado “[...] esta educação precisa pensar a lógica territorial camponesa e o seu desenvolvimento. Assim, não podemos pensar numa educação para o assalariamento, mas em uma educação em todos os níveis e dimensões para o trabalho familiar.” (MORETTI E ROSA, 2014, p. 483). O que se observa pelas falas do entrevistado é que o presente e o passado ainda se confundem. A educação do campo precisa ser vista pelo Estado e ser respeitada pela sociedade. Nesse sentido, pensar educação no e do campo é promover o

“desenvolvimento territorial” associado ao desenvolvimento humano e desprendidos do capitalismo, é elaborar maneiras propícias para o desenvolvimento e compreensão das “cinco dimensões primárias: política, ambiente, sociedade, cultura, economia, e as dimensões associadas como a educação, saúde, moradia, produção, mercado, consumo” (MORETTI E ROSA, 2014, p. 484).

Não é coerente se pensar Educação do Campo dissociando-a do campesinato, é preciso que ela fomente a construção de conhecimentos garantidores da existência e do desenvolvimento do campesinato em superioridade ao objetivo de levar os produtos agrícolas ao mercado, como ambiciona a agroindústria. O agronegócio, ao contrário do que prega as propagandas veiculadas nos meios de comunicação em massa, não é tão *pop* assim e cresce às custas da usurpação das terras do campesinato, prejudicando, inclusive, a agricultura familiar. Logo, a Educação do Campo tem que estar voltada para a realidade da população do campo no intuito de evitar a evasão do campo e o analfabetismo. Assim, promover o ensino da leitura e da escrita por meio de uma proposta educacional mais inclusiva pode configurar-se uma alternativa promissora ao combate a esses dois problemas comuns na realidade da Educação do e no Campo.

3. DOCUMENTOS OFICIAIS E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Este capítulo está dividido em dois subtópicos. O primeiro deles é responsável por trazer para o corpo dessa fundamentação teórica uma análise comparativa entre o que orienta os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o ensino da Língua Portuguesa, mais precisamente o ensino da leitura e da escrita de textos. O segundo subtópico traz uma reflexão norteada em estudos de Antunes (2009) sobre a importância de o ensino da leitura e da escrita de textos ser realizado com o propósito de despertar no alunado a consciência sobre importância da escrita como uma prática constante, persistente, reflexiva e de aperfeiçoamento.

A abordagem a tais temáticas é coerente com a temática geral dessa pesquisa pelo fato dela também estar relacionada ao ensino mais reflexivo da Língua Portuguesa, considerando-se assim fundamental conhecer a orientação legal sobre esse processo de ensino, bem como a sua adequação à realidade educacional do estudante de escolas do campo.

3.1 PCNS, BNCC e o ensino de Língua Portuguesa

A educação é um direito fundamental de todo cidadão brasileiro. Negá-la a um indivíduo é sentenciá-lo a viver na obscura caverna da ignorância, é privá-lo do exercício pleno da cidadania, visto que é libertadora. Assim, sendo um elemento primordial para exercício da cidadania, é preciso criar condições para que o aprendiz possa desenvolver sua competência discursiva.

Como documento orientador do processo de ensino-aprendizagem, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) já traziam para o debate da educação brasileira a reflexão sobre a necessidade de o ensino da língua portuguesa valorizar a oralidade e as variedades não-padrão da língua e questionava também o ensino pautado na utilização descontextualizada de fragmentos textuais como objeto de análise linguística.

A escola deve oportunizar e garantir o desenvolvimento da bagagem cognitiva dos aprendizes de forma que, durante o período correspondente ao ensino fundamental, eles possam tornar-se capazes de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, expor e defender opiniões, e produzir textos coerentes com as situações plurais de comunicação. Para tal, os PCNs propõem que o trabalho didático com a linguagem, no ensino fundamental, deve promovê-la como uma atividade de comunicação. Dessa forma, o contexto de sala de aula é compreendido como um espaço onde os indivíduos têm a oportunidade de aprimorarem suas

capacidades de interação comunicativa, direcionadas para as práticas sociais de comunicação existentes nos diferentes grupos sociais.

Outro ponto importante é o fato de considerar o ensino e a aprendizagem da língua portuguesa como práticas resultantes da junção de três elementos: o aluno, os conhecimentos com os quais se opera nas práticas de linguagem, e o professor. Esses elementos exercem funções específicas: o primeiro atua ativa e reflexivamente com e sobre o objeto do conhecimento. O segundo, diz respeito ao discurso, ao texto e aos aspectos linguísticos implícitos nas práticas comunicativas. O terceiro elemento faz referência ao papel do professor e da escola como agentes mediadores da relação aluno-objeto do conhecimento. Cabe ao professor desenvolver estratégias didáticas favoráveis a tornar o estudante sujeito promovedor da própria aprendizagem por meio da ação e, principalmente, da reflexão.

Essas estratégias terão por finalidade levar o estudante a desenvolver suas competências comunicativas, ou seja, prepará-lo para saber produzir diferentes efeitos de sentido e adequar o texto aos mais variados contextos de comunicação. Sendo assim, se torna necessário o ensino que envolva os diversos gêneros textuais, principalmente, os que fazem parte da realidade do aprendiz e do contexto escolar, e suas formas de produção oral e/ou escrita.

Os PCNs orientam que a produção escrita do estudante não seja encarada como simples objeto de aferição de desvios gramaticais, mas sim como “apreciação dos recursos que o aluno já consegue manobrar”. O que se espera do docente é que seja capaz de perceber o conhecimento adquirido pelo aprendiz e, a partir daí, criar estratégias favoráveis à ampliação desse conhecimento e, para isso, sugere ao professor atividades como as de transcrição, reprodução, reescrita.

Outro documento presente no cenário educacional brasileiro recentemente é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Ela é o produto da avaliação de documentos que norteiam o sistema de ensino no país: os PCNs, o PNLD, pactos etc., e das importantes contribuições dos diversos setores sociais, portanto, tem valor de documento público de caráter normativo. Nele, é definido o modelo curricular e progressivo de aprendizagens tidas como essenciais para a educação nacional a serem lecionadas. A BNCC está amparada legalmente na Constituição Federal de 1988, a qual reconhece, no seu art. 205, a educação como direito de todos e de responsabilidade do Estado e da família. Essa normativa é complementada pelo texto do art. 210 da referida constituição que reconhece a necessidade de fixação dos “conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988, p. 67). A sua

formulação por um lado tanto conservou algumas visões sobre o ensino da Língua Portuguesa como também, em maior parte, promoveu algumas mudanças.

A partir da análise dos documentos oficiais, observou-se que é comum entre os PCNs e a BNCC a concepção de que o ensino de língua portuguesa deva se realizar em práticas de linguagem: leitura, escrita e oralidade, nas quais o uso de gêneros do discurso e a análise linguística são fundamentais para a realização dessas práticas. Também é comum em ambos os documentos a preocupação em desenvolver competências e habilidades. A BNCC define “competência como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2017, p. 8), ou seja, proporcionar ao estudante oportunidades de desenvolver suas capacidades de modo que o favoreça a ser capaz de usar esses conhecimentos de forma eficaz no dia a dia.

No entanto, também se torna questionável se a Base Nacional Comum Curricular cumpri efetivamente com o argumento da promoção de uma educação alicerçada nos pilares da igualdade e da equidade, levando-se em consideração a heterogeneidade constitutiva do país. Isso porque ao propor uma educação direcionada a uma concepção exclusiva de ensino-aprendizagem pode incorrer sobre o problema de desconsiderar os diversos contextos sociais e culturais do país.

A BNCC, mesmo sendo construída para ser referência do que é considerado fundamental para a educação brasileira, determina um parâmetro para o currículo da educação nacional e este se fará presente nos livros didáticos, também define os conhecimentos essenciais, direitos e objetivos de aprendizagem dos estudantes e estabelece como metas fundamentais a qualidade e equidade no processo de ensino-aprendizagem. No entanto, não há garantia sobre a eficiência do processo de implementação pedagógica desse currículo uma vez que o(a) professor(a) trabalhará no que for possível com seus estudantes, pois tal currículo não abrange as peculiaridades e necessidades dos estudantes e suas realidades.

Em relação ao ensino da Língua Portuguesa, direciona o fazer docente para o trabalho com os gêneros do discurso nos diversos campos de atuação: artístico-literário, estudo e pesquisa, jornalístico/midiático, atuação na vida pública e o campo da vida pessoal, cidadã, investigativa, como forma de promover a formação para a autonomia do estudante. Além disso, a BNCC inclui, na prática docente, o trabalho com as Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDICs). Com vista nisso, o ensino da produção textual deve compreender as

práticas comunicativas associadas à interação entre os sujeitos e à autoria do texto. Em vista disso, a BNCC apresenta:

O Eixo da Produção de Textos compreende as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico, com diferentes finalidades e projetos enunciativos como, por exemplo, construir um álbum de personagens famosas, de heróis/heroínas ou de vilões ou vilãs; produzir um almanaque que retrate as práticas culturais da comunidade; narrar fatos cotidianos, de forma crítica, lírica ou bem-humorada em uma crônica; comentar e indicar diferentes produções culturais por meio de resenhas ou de playlists comentadas; descrever, avaliar e recomendar (ou não) um game em uma resenha, gameplay ou vlog; escrever verbetes de curiosidades científicas; sistematizar dados de um estudo em um relatório ou relato multimidiático de campo; divulgar conhecimentos específicos por meio de um verbete de enciclopédia digital colaborativa; relatar fatos relevantes para a comunidade em notícias; cobrir acontecimentos ou levantar dados relevantes para a comunidade em uma reportagem; expressar posição em uma carta de leitor ou artigo de opinião; denunciar situações de desrespeito aos direitos por meio de fotorreportagem, fotodenúncia, poema, lambe-lambe, microrroteiro, dentre outros. (BRASIL, 2017, p.74).

A Base foca o ensino da linguagem escrita na perspectiva da formação de sujeitos autônomos e protagonistas na vida social de modo que construam conhecimento e insiram-se na cultura letrada. Para tal, o estudante deve desenvolver uma escrita competente: autônoma, reflexível, fluente e crítica.

A escrita é uma atividade social muito importante, porém complexa e que exige do indivíduo domínio sobre dois planos distintos: o do conteúdo e o linguístico. Tanto os PCNs quanto a BNCC direcionam o ensino da linguagem escrita para o desenvolvimento da competência textual do estudante, ou seja, a aquisição de habilidades necessárias ao aprendiz para escrever com autonomia. É importante que as atividades pensadas pelo professor não sejam praticadas como uma ação mecânica, mas que proporcionem ao estudante a reflexão sobre o ato de escrever, sobre a importância da escrita para a transmissão/produção de conhecimento.

3.2 O ensino da leitura e da escrita em sala de aula

A escrita é, sem sombra de dúvidas, um dos principais mecanismos de comunicação que o homem utiliza na sua interação social, soma-se a essa característica o fato de desempenhar papel fundamental na formação cognitiva dos indivíduos. A escrita é o registro da história da humanidade e foi a partir da criação dela que o homem pôde documentar sua trajetória ao longo do tempo, transmitir o conhecimento para as gerações futuras e estas, por sua vez, aprimorá-lo.

Porém, a escrita por si só não pode ser entendida como algo completo, acabado, ela ganha sentido quando é decifrada, ou seja, mantém uma relação de cumplicidade com a leitura.

O sujeito que se apropria da escrita e da leitura e as tem como instrumentos sociais pode ser considerado um sujeito em processo de letramento, e esse processo é algo que o acompanhará durante toda a sua vida. Para Antunes (2009, p. 197): “a competência em escrita é, do mesmo modo que todas as outras, resultado, também, de uma prática *constante, persistente, refletida*, num processo de crescente aprimoramento. Não basta, portanto, ler para escrever bem” (grifos da autora). Por isso, a escola e o professor devem fundamentalmente desenvolver nos estudantes a competência em escrita, o que não significa dizer tão somente ensinar a ler e escrever, mas promover o ensino capaz de despertar no alunado a consciência de que a prática dessas atividades deve ser constante, persistente, reflexiva e de aperfeiçoamento.

Outro ponto necessário à atenção do professor é o fato de a escrita possuir caráter variável conforme a diversidade de gêneros, mesmo ela sendo mais uniforme que a fala. O exercício da escrita pressupõe um contexto de interação social específico, ou seja, todo momento de escrita é único e interfere na produção textual do sujeito, isso porque o sujeito precisará adequá-la às diferentes situações de uso (ANTUNES, 2009, p. 207 – 212).

Por fim, o ensino da produção textual pautado nos gêneros usados no cotidiano e na realidade diária dos estudantes se justifica por ser uma forma estratégica de promover neles competência escrita como aprofundamento das práticas sociais que fazem parte da vida social. Uma maneira de sistematizar o trabalho docente é a organização de sequência didática para aulas que visam o ensino e a produção escrita de gêneros do discurso.

4. GÊNEROS DO DISCURSO E ENSINO

4.1 A evolução da Linguística Textual

No contexto globalizado, a humanidade precisa sentir-se parte do mundo, o homem necessita ter a capacidade de entender os seus semelhantes e ser capaz de transformar a si e ao meio social. A informação, o conhecimento, a comunicação são os pilares centrais que sustentam o contexto social da atualidade. Entender o funcionamento da linguagem, da língua e, paralelamente, desvendar as várias cargas de informações que o texto carrega em si têm sido o objetivo de muitos pesquisadores.

A segunda metade do século XX marcou o campo da linguística pelo desenvolvimento de uma Ciência que tem como preocupação maior o estudo do texto: a Linguística Textual, também conhecida como LT. Partindo principalmente da Alemanha, essa Ciência se transformou ao longo do tempo e, conseqüentemente, a sua abordagem ao estudo do texto também foi alvo de mudança. (FÁVERO, 2019, p. 13)

Em primeiro lugar, a nova Ciência teve o texto como seu objeto de estudo, ainda que apresentando uma visão simplista sobre ele, considerando-o um produto, uma estrutura acabada. Segundo Marcuschi (2003, p. 3)

O modelo aqui designado transfrástico (também chamado supersintaxe, hipersintaxe ou macrossintaxe) não tem um patrono e sim uma convicção básica: a análise da língua não para na frase. Admite o texto como a unidade básica e faz dele seu objeto. Tem do texto uma visão bastante estruturalista, embora dentro de uma variada gama de perspectivas teóricas.

Tem-se, assim, que a LT inicialmente direcionou sua atenção para a explicação dos fenômenos semântico-sintáticos os quais estariam vinculados tão somente ao campo frasal. Por essa razão, a fase inicial da Linguística Textual ficou conhecida como Transfrástica.

Com o avanço dos estudos e a crescente necessidade de considerar o papel do falante na construção do sentido do enunciado, deu-se então início a segunda fase: a Gramática Textual. Essa corrente de pensamento também considera ser o texto o objeto central da linguística, mas não o compreendendo como um sistema uniforme e internalizado pelos usuários de uma língua. Mesmo com o avanço das concepções teóricas, a Gramática Textual ainda era vista na qualidade de teoria que não supria toda a necessidade de compreensão sobre o texto, isso pelo fato de não considerar nas suas análises elementos como o funcionamento, a constituição e a produção textual em momentos reais de interação verbal. Desse modo, tem-se que “as primeiras fases da

LT mantiveram a preocupação inicial de descrever os fenômenos sintáticos-semânticos que ocorriam entre as sequências frásticas” (KOCH, 1994, p. 11).

A terceira e última fase é conhecida como Teoria do Texto, ou Linguística Textual. Nela o texto é encarado como o resultado do “processo extremamente complexo de interação social e de construção social dos sujeitos, conhecimento e linguagem” (KOCH, 2004, 175 apud BATISTA, 2016, p. 31). Assim, a Linguística Textual expande seus horizontes e passa a considerar a textualidade, o contexto e a interação social (escritor/leitor ou falante/ouvinte).

4.2 Um breve olhar sobre os gêneros do discurso

A língua é um mecanismo dinâmico, ou seja, está em constante transformação e evolução. Isso acontece porque a linguagem é um processo proveniente da interação interpessoal caracterizada pela mediação dialógica responsável pela construção de enunciados. Segundo Bakhtin (2011, p. 261): “Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem [...] mas, acima de tudo, pela sua construção composicional”, ou seja, o enunciado engloba os aspectos formal, estilístico e temático. Cada enunciado tem características próprias que somente a ele pertence, pois carrega marcas específicas de uma “esfera de comunicação”.

Os gêneros do discurso, por sua vez, estão diretamente relacionados à “natureza do enunciado” e podem ser classificados como “primários” ou “secundários”. Os gêneros primários são mais simples porque se originam da “comunicação verbal espontânea”. Já os secundários são mais complexos pelo fato de estarem associados a formas mais desenvolvidas da comunicação humana e poderem absorver os gêneros primários (BAKHTIN, 2011, p. 261-269).

Segundo a lógica bakhtiniana, na união entre os dois tipos de gêneros, os primários perdem determinados aspectos característicos da força comunicativa que poderiam exercer em uma situação real de comunicação, por exemplo: quando escreve um bilhete, uma pessoa deixa registrado não apenas os aspectos formais, de estilo e temáticos do gênero (o bilhete estará carregado de impressões que o tornam único: o contexto em que foi escrito, as marcas pessoais do autor, a mensagem, o propósito comunicativo). Por outro lado, ao se usar o bilhete como objeto de estudo em uma aula de produção textual, o mesmo não possuirá a força enunciativa ora apresentada enquanto gênero primário do discurso (BAKHTIN, 2011, p. 261-264).

Todo enunciado é construído em função de um contexto e realizado por indivíduo. A relação entre os interlocutores em um processo de comunicação se dá de forma em que ambos

assumem posturas ativas simultaneamente, tanto o locutor quanto o ouvinte são agentes ativos numa dada situação comunicativa: o locutor será ativo porque produz a fala e o ouvinte por assumir, em relação ao discurso, uma “[...] ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo” (BAKHTIN, 2011, p. 271). Esta postura do ouvinte não é algo estático, restrito a um momento específico da interação verbal, ela é uma ação constante que percorre todo o processo de audição e compreensão desde o início ao fim do discurso.

Somando-se às ideias apresentadas anteriormente, tem-se também que toda produção textual nova não é de fato algo essencialmente novo. Os indivíduos inseridos numa situação comunicativa trazem consigo conhecimentos adquiridos ao longo da vida, seu repertório discursivo tem como base esse saber. Assim, todo enunciado produzido está vinculado a outro(s) enunciado(s), a um conhecimento já constituído socialmente. Os enunciados não representam unidades discursivas isoladas, desconexas. Muito pelo contrário, se interligam e mantêm entre si algum tipo de relação – ou de concordância, de complementação, ou de discordância, de oposição etc.

Em vista do que fora exposto, entender as ideias e os conceitos apresentados sobre gêneros do discurso e a relação desses com os enunciados é de fato relevante para o professor, principalmente, para aquele que tem como objeto de estudo/trabalho a compreensão da língua e o ensino da escrita, porque é necessário se compreender de forma plena que o gênero não se restringe apenas a uma organização coesa e coerente, mas sim que existem elementos próprios de cada enunciado capazes de torná-lo único e responsáveis a conferir-lhe sentido, essencialidade.

4.3 Por que ensinar gêneros do discurso

A linguagem é a engrenagem motriz das relações humanas, está presente nos mais diversos campos da atividade humana, é dinâmica e, por isso, moldável a esses campos de atividade e é coerente com a unidade nacional de uma língua. Para Bakhtin (2011, p. 261), o uso da língua se dá por meio de enunciados orais e escritos realizados pelos integrantes dos campos de atividade humana, tais enunciados espelham “as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só pelo conteúdo e estilo da linguagem [...] mas por sua construção composicional” (BAKHTIN, 2011, p. 261). Assim, tem-se que, da mesma forma que a linguagem é dinâmica, a necessidade de modelagem dos enunciados a cada campo de utilização da língua propicia o dinamismo enunciativo e, conseqüentemente, o surgimento de

“tipos relativamente estáveis de enunciados que denominamos de gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2011, p.262).

Pensar em determinar a diversidade de gêneros é uma tarefa complexa, cansativa e em vão. Isso porque a riqueza e quantidade diversa de gêneros chega a ser inesgotável, uma vez que são também inesgotáveis as possibilidades de produção de gêneros, pois à medida que as relações humanas evoluem, a diversidade de gêneros cresce: alguns gêneros passaram (e passam) por transformações ao longo da história da humana, se adequando ao contexto comunicativo ao qual fazem parte; outros são inventados para atender às necessidades de comunicabilidade impostas pela evolução das relações humanas (BAKHTIN, 2011, p. 262). Para Koch e Elias (2012, p. 101):

E a lista é numerosa mesmo!!! Tanto que estudiosos que objetivaram o levantamento e a classificação de gêneros textuais desistiram de fazê-lo, em parte porque os gêneros existem em grande quantidade, em parte porque os gêneros, como práticas sociocomunicativas, são dinâmicos e sofrem variações na sua constituição, que, em muitas ocasiões, resultam em outros gêneros, novos gêneros.

Isso porque os gêneros advêm de situações reais de comunicação e uso do sistema linguístico o que desperta nos sujeitos a necessidade de conhecer as características, funções e estrutura do gênero para poder realizar a comunicação e compreender a língua melhor. Dessa forma, é possível compreender que não há uma regra de manutenção dos gêneros, eles estão em permanente modificação, o uso ou não dos gêneros dá condições para a mudança, sendo ela também imprevisível, porque o homem também é um ser constante, que se transforma, evolui e interfere em tudo que é construção humana, inclusive, e principalmente, na construção da linguagem, dos sentidos construídos na atividade comunicativa e das formas textuais utilizadas nesse processo.

Os textos como representações dos gêneros não são meras construções comunicativas realizadas por acaso. A informatividade e o conhecimento que os interlocutores depositam nos textos são provenientes de situações dialógicas já realizadas: sejam elas da interação dialógica de sujeitos copresentes ou do repasse do conhecimento por meio de instrumentos culturais de informatividade e comunicação como os livros e os instrumentos tecnológicos modernos. Para Batista (2016, p. 34):

independentemente de sua extensão ou suporte, cada texto se conecta a conhecimentos diversos (de língua, de textos, de interação, do mundo), razão pela qual os princípios de textualidade (coesão, coerência, intencionalidade, aceitabilidade, informatividade, situacionalidade e intertextualidade) são

compreendidos por Beaugrande (1997) como as mais importantes formas de conectividade, que possibilitam múltiplas conexões não só dentro de um texto, mas também entre o texto e os contextos humanos nos quais ele ocorre, determinando que conexões são relevantes .

Outro ponto indissociável à concepção de comunicação é o sentido do texto quando em um determinado contexto comunicativo, ou seja, o sentido do texto não existe por si só, ele “é construído na interação pessoa-texto. Assim sendo, na e para a produção de sentido, necessário se faz levar em conta o contexto” (KOCH e ELIAS, 2012, p. 57). Para a compreensão do texto (para que ele tenha e faça sentido), o interlocutor do discurso deve levar em consideração os aspectos contextuais que podem estar relacionados a fatores linguísticos (o conhecimento da língua), situacionais (a situação comunicativa) e não linguísticos (o conhecimento do mundo). Ainda sobre a construção de sentido, Koch e Elias (2012, p. 101) afirmam:

No processo de leitura e construção de sentido dos textos, levamos em conta que a escrita/fala baseiam-se em formas padrão e relativamente estáveis de estruturação e é por essa razão que, cotidianamente, em nossas atividades comunicativas, são incontáveis as vezes em que não somente lemos textos diversos, como também produzimos ou ouvimos enunciados, tais como: “escrevi uma carta”, “recebi o e-mail”, “achei o anúncio interessante”, “o artigo apresenta argumentos consistentes”, li o conto”, “a piada foi boa”, “que tirinha engraçada!”, “a lista é numerosa”.

Dessa maneira, trazendo o foco para o universo de sala de aula, a apropriação dos conceitos sobre comunicação, gênero/texto e contexto por parte do professor e dos alunos se torna fundamental, visto que o sujeito precisa compreender e utilizar mecanismos de escolha e adequação para a produção de um gênero textual.

Sendo a lista de gêneros numerosa, cabe ao professor a tarefa de seleção dos gêneros a serem ensinados com maior aprofundamento teórico e prático, a fim de que os alunos consigam entender que os gêneros apresentam características próprias das esferas sociais das quais fazem parte (escolar, jornalística, literária, comercial, religiosa, midiática, entre outras), mesmo que carreguem consigo marcas de estilo do seu autor. A apropriação desse conhecimento possibilita ao sujeito, no caso o aluno, o aprimoramento das práticas de linguagem, visto a essencialidade de sua realização consciente e significativa.

4.4 O gênero notícia como elemento base do ensino de leitura e escrita de texto

É inúmera e diversa a quantidade de gêneros textuais que podem ser levados para a sala de aula e usados na forma de material pedagógico para o ensino da leitura e da escrita. Porém, para que o aluno aprenda e/ou desenvolva a leitura e a escrita, o ensino não deve ser pautado

apenas em práticas mecânicas dessas atividades, é preciso que o aluno seja sensibilizado a compreendê-las como práticas sociais fundamentais à comunicação humana. Quando a ação docente é pensada para atender a esse fim, o trabalho com gêneros textuais mais próximos do dia a dia do aluno, por exemplo, aqueles que circulam na esfera jornalística, se torna substancialmente mais necessário. Alves Filho (2011, p. 73), sobre a ação pedagógica de ensinar gêneros do discurso, afirma que:

É preciso ter muita clareza acerca do que significa planejar um ensino da linguagem com base na noção de gêneros para que não caiamos na armadilha de apenas mudar os nomes e os rótulos, qual seja, bradar que “agora ensinamos e trabalhamos gêneros”, mas sem que isso signifique uma mudança substancial (e positiva) nas práticas de ensino-aprendizagem. Por isso, precisamos pensar e planejar, buscando apoio teórico relevante, as práticas que urge tomar parte do cotidiano escolar a fim de que, de fato, orientemos os alunos a lidarem com a dinamicidade, a concretude, a riqueza e a utilidade dos gêneros.

Assim, o ensino-aprendizagem de novas práticas de linguagem a partir da utilização de gêneros deve ser pensado e planejado com o objetivo de desenvolver no aluno a autonomia comunicativa, ou seja, prepará-lo para que seja capaz de compreender, usar e produzir os mais diversos gêneros de forma autônoma e sem prejuízo à interação comunicativa a qual promova.

No entanto, o que se tem percebido em relação a esse ensino-aprendizagem são formas equivocadas de se trabalhar o gênero dentro da sala de aula: por vezes o trabalho pedagógico é dado apenas de forma a diversificar os gêneros e expor o aluno a uma grande variedade de textos sem que haja um estudo mais aprofundado e crítico; outras vezes falta dinamismo quanto estratégia de trabalho com diferentes gêneros, levando o aluno a não compreender também a heterogeneidade e diversidade que existe entre eles; mais um equívoco se dá quando o gênero é estudado de maneira acrítica, evidenciando apenas preocupação em preparar o aluno para reproduzir um modelo, o que não desperta a sua consciência para elementos muito mais necessários no texto como sua função social; outra incorreção ainda muito presente no ensino a partir do gênero é a rotulação sem criticidade, ou seja, o aluno é condicionado a aprender o conceito/definição do gênero e/ou saber identificá-lo, mas não lhe é provocada a reflexão crítica sobre o texto, e mais uma vez se evidencia incompletude na abordagem dada ao estudo do gênero (ALVES FILHO, 2011, p. 73-78).

O desafio para o professor de português não se restringe apenas em evitar cometer tais equívocos. Além deles é preciso ainda determinar o(s) gênero(s) a ser(em) estudado(s) pelo aluno e para isso é preciso que a escolha seja pautada na avaliação dos valores, crenças e saberes

associados a cada gênero, é o que significa dizer que “escolher um gênero não se reduz a escolher apenas um conjunto de textos, mas trazer à tona aspectos sociais, culturais e políticos associados” (ALVES FILHO, 2011, p. 65, grifos do autor).

Em virtude disso, o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita de textos realizado com base na utilização de gêneros que fazem parte do campo jornalístico pode atender a essa necessidade, uma vez que tais textos fazem relação direta com a vivência diária das pessoas; apresentam objetividade e clareza linguísticas, facilitando a sua compreensão e análise, além de desempenharem função social imprescindível às pessoas: informar/comunicar. Sobre a utilização do jornal como suporte pedagógico, Faria (1996, p.102) afirma que:

A utilização do jornal na sala de aula é uma técnica reconhecida. Auxilia na aquisição da linguagem, na ampliação do vocabulário, na capacidade de analisar discursos e na própria inserção do aluno, como cidadão, na sociedade, além de dispô-lo favoravelmente à leitura de livros.

Os jornais são importantes veículos de comunicação e nos quais as pessoas promovem várias atividades relativas à comunicação: entreter, divulgar, persuadir, opinar, informar, entre outras; sendo que a que mais prevalece é a informatividade. É a busca pela informação e a necessidade constante dela são fortes características das sociedades contemporâneas, e para conseguir realizar esse objetivo o homem faz uso de gêneros que consigam repassar a informação na mesma velocidade em que ela acontece no dia a dia e que sejam compatíveis com os diferentes suportes e veículos de comunicação.

A notícia é um dos gêneros com o qual as pessoas têm mais contato no cotidiano, mesmo quando não a procuram corre o risco de se depararem com ela. Isso pelo fato de a notícia estar presente nos mais diferentes espaços e suportes, podendo ser encontrada facilmente desde bancas de jornais e revistas, quanto na televisão e no rádio ou até mesmo no vasto campo da internet.

É possível afirmar também que a notícia “é um gênero que possui o *status* de um produto de consumo” (ALVES FILHO, 2011, p. 90, grifos do autor) porque direta ou indiretamente as pessoas pagam pela informação que é veiculada nos meios de comunicação, por exemplo, na compra de um jornal (diretamente pagam por a informação veiculada nesse suporte) ou no caso da televisão as pessoas pagam indiretamente pela informação (e consequentemente pela notícia) numa espécie de círculo comercial implícito: o anunciante paga pela veiculação do produto/serviço nos intervalos (ou durante) a programação noticiosa, os consumidores

compram o que foi anunciado, logo pagam pelo que foi anunciado e pela programação onde o anúncio foi veiculado.

Os exemplos acima são representativos de um possível contexto de circulação das notícias. O fato é que não se pode restringir a notícia apenas a isso, é preciso também considerar os elementos circunstanciais de produção, Van Dijk (1988, p. 4, *apud* ALVES FILHO, 2011, p. 91) afirma que a palavra notícia faz referência a acontecimentos *recentes e relevantes*, ou seja, o que é noticiado precisa ser novo e de caráter socialmente relevante. Essas duas qualidades da notícia são imperiosas, mas não devem ser absolutas, pois o texto deve apresentar objetividade temporal recente ao fato narrado (horas ou dias). No entanto, a relevância varia de acordo com os interesses do público: o fato noticiado pode ser considerado importante para uma pessoa, ao passo que para outra não.

Todo gênero possui função social e retórica, com o gênero notícia não pode ser diferente. No que tange a função social e retórica das notícias podem ser nitidamente perceptíveis ou não, depende da perspectiva de análise do gênero e do interesse de quem o está consumindo, por exemplo, em se tratando da perspectiva midiática a notícia apresenta função explícita de informar, para o leitor/ouvinte a notícia pode desempenhar função explícita diferente: atualizar-se. Por outro lado, as notícias também podem assumir funções sociais e retóricas implícitas como a realização implícita de propaganda política, a promoção de valores e/ou costumes, a crítica implícita, o estímulo à realização de comportamentos. Dessa forma, é possível afirmar que as funções sociais e retóricas das notícias são variáveis e imprevisíveis, sendo, portanto, necessário ser trabalhada em sala de aula de maneira que o ensino-aprendizagem vá além da abordagem superficial, que se oportunize também a leitura crítica voltada para a identificação das funções e propósitos implícitos do texto (ALVES FILHO, 2011, p. 94).

O último aspecto relevante ao gênero notícia diz respeito ao elemento desencadeador de sua construção: o acontecimento. As notícias, por não ser adequado classificá-las como gêneros literários, não podem ser originárias da imaginação, da suposição ou consciência individual de uma pessoa. Devem, pois, ser construídas com base em fatos recentes e relevantes, como já fora explicitado em parágrafo anterior, e verídicos. Como atividade pedagógica, o ensino do gênero notícia (com propósito à leitura, à análise e produção) precisa respeitar o tempo de acontecimentos dos fatos para que o texto final (a produção do aluno) não fira a essencialidade do gênero: a atualidade do evento deflagrador da notícia. Sobre esse ponto, Alves Filho (2011, p. 95) apresenta:

Levando em conta o tempo entre ocorrência de um fato e sua transformação em notícia, o evento deflagrador e os propósitos comunicativos, devemos considerar que as propostas de produção de notícia em sala de aula precisam orientar os alunos a se voltarem para os fatos da vida real que ocorreram muito recentemente e escolher aqueles que podem ser considerados relevantes por leitores de um determinado perfil para então transformarem-nos em notícias.

Dessa maneira, é imperativo que a atividade pedagógica voltada ao trabalho de leitura, análise e produção de notícia em sala de aula seja realizada conforme o gênero acontece e é colocado em circulação no contexto social, ou seja, é preciso que o ensino-aprendizagem de escrita de um gênero prepare o aluno para o fazer bem, trazendo em sua produção os elementos inerentes ao gênero pretendido, de maneira que também o possa construir não apenas como uma atividade escolar, mas como uma atividade social da comunicação.

5. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

O desejo humano de construção de conhecimento e de descobertas é o combustível propulsor do seu desenvolvimento e é essa necessidade que o fez produzir a história científica gravada nos dados, nos resultados, nas tentativas fracassadas e nos acertos. A cada conquista na ciência, a humanidade dá um passo à frente na história suprimindo um pouco duas de suas necessidades mais fundamentais: aprender e evoluir, como diz Santos (1999, p. 21):

A necessidade humana de conhecer faz a história, gravadas nos resultados, avanços e tentativas fracassadas, os elementos formadores da cultura da qual gerações se beneficiam. Cada avanço científico é um pequeno pedaço da história de uma necessidade humana, dividida e reconhecida por meio dos diferentes nomes com que se identificam as diversas ciências.

Isso se dá, principalmente, pelo sentimento de curiosidade que o homem carrega consigo, pelo seu espírito transgressor insaciável de conhecimento que sempre está em busca do novo, da descoberta, da pesquisa.

A produção de uma pesquisa pressupõe uma sequência de etapas interdependentes e intercomplementares que se iniciam com a vontade de alguém em se aventurar por caminhos ainda pouco desbravados e, portanto, cheios de mistérios. Nesse sentido, tem-se como aspecto fundamental da pesquisa científica o seu caráter disciplinado de investigação, o qual segue o conjunto de procedimentos formais para a aquisição das informações necessárias para validar as hipóteses e questionamentos que servem de suporte para o pesquisador.

Portanto, pretende-se neste capítulo discorrer sobre os procedimentos metodológicos utilizados para a realização desse trabalho que busca refletir sobre o ensino da leitura e escrita de textos com alunos dos anos finais do ensino fundamental de escolas do campo sob a perspectiva da educação inclusiva e ainda apresentar os procedimentos de construção do caderno de sequências didáticas para o ensino da leitura e escrita. E para tal, procurou-se nos próximos tópicos apresentar o delineamento da pesquisa bem como o procedimento adotado na construção do material que será descrito de forma mais detalhada no capítulo posterior.

5.1 Implicações para escolha do tema da pesquisa

A educação escolar corresponde a uma fase importantíssima do desenvolvimento intelectual do indivíduo moderno, pois é o período em que, considerando os limites da capacidade de assimilação, o indivíduo se apropria dos conhecimentos já construídos por aqueles que antecederam o momento atual e/ou por os estudiosos que se destacam no presente.

Essa fase da vida humana moderna requer muita atenção e dedicação do conjunto de agentes envolvidos para que a garantia do aprendizado aconteça, principalmente dos profissionais da educação geralmente representados na figura do professor/ da professora.

Assim sendo, abro parênteses e peço licença para o uso da primeira pessoa do singular e o motivo pelo qual recorro a essa ação é para explicitar a motivação pela escolha do tema desta pesquisa. Para tal fim, sinto a necessidade de compartilhar um pouco da minha trajetória de dezesseis anos como professor de educação básica.

Ingressei no magistério ainda muito jovem e imaturo. Meu primeiro contato com a sala de aula na condição de professor da Língua Portuguesa aconteceu aos meus dezoito anos de idade, eu ainda estava em processo de conclusão de curso superior. Na época, acreditava que as dificuldades que enfrentei em sala de aula eram provenientes da minha pouca experiência na profissão, pois até então só tinha experimentado esse espaço na condição de estudante. Foi um período desafiador, mais ainda pelo fato de eu ser professor titular da disciplina de Língua Portuguesa em uma sala de aula que até então se propunha ser inclusiva. Porém, somava-se à minha inexperiência profissional a falta de recursos: humano, financeiro e didático. Esse episódio da minha trajetória profissional foi marcante e despertou-me o anseio por pesquisar mais a fundo sobre inclusão, a história contida no percurso da humanidade, os desafios enfrentados pelas pessoas com deficiência, as propostas governamentais para a promoção de uma sociedade inclusiva e o que se tem somado e reservado para a educação.

Outro ponto que também quero destacar é que a quase dez anos convivo com duas realidades educacionais distintas proporcionadas pela localização da oferta escolar: uma de caráter urbano e a outra na condição de educação do campo. Ambas possuem suas especificidades e particularidades específicas, por outro lado apresentam em comum característica a busca pela promoção da educação inclusiva. No entanto, é na escola do campo que tenho presenciado (e vivido) o maior desafio em se tratando da garantia de acesso, da inclusão no seio escolar e da equidade de aprendizagem dos estudantes com deficiência. Por isso, foco a pesquisa na linha da educação inclusiva e a direciono para o ensino da leitura e escrita de textos, visando como público-alvo estudantes dos anos finais do ensino fundamental em escola do campo.

5.2 Caracterização da pesquisa

5.2.1 Caracterização da pesquisa segundo os objetivos

Conhecer o método de trabalho de investigação e aprofundar esse conhecimento é fundamental para a concretização dos objetivos elencados em uma pesquisa acadêmica. Além disso, a investigação sistemática e metódica também favorece o enriquecimento do espírito curioso do pesquisador que tem em seu trabalho não a solução para os problemas da humanidade, mas a busca por respostas às suas inquietações. Assim,

A pesquisa acadêmica é, pois, uma atividade pedagógica que visa despertar o espírito de busca intelectual autônoma. É necessário que se aprendam as formas de problematizar necessidades, solucionar problemas, indicar respostas adequadas... A pesquisa acadêmica é, antes de tudo, exercício, preparação. o resultado mais importante não é a oferta de uma resposta salvadora para a humanidade, mas a aquisição do espírito e método para a indagação intencional (SANTOS, 1999, p. 24)

Desse modo, na busca pelo procedimento metodológico investigativo que melhor atendesse aos objetivos norteadores deste trabalho optou-se pela realização de uma pesquisa de cunho exploratório a qual, segundo Santos (1999, p. 26), se caracteriza por ser:

[...] tipicamente a primeira aproximação de um tema e visa criar maior familiaridade em relação a um fato ou fenômeno. Quase sempre busca-se essa familiaridade pela prospecção de materiais que possam informar ao pesquisador a real importância do problema, o estágio em que se encontram as informações já disponíveis a respeito do assunto, e até mesmo, revelar ao pesquisador novas fontes de informação. Por isso, a *pesquisa exploratória* é quase sempre feita como levantamento bibliográfico, entrevistas com profissionais que estudam/atuam na área, visitas a *web sites* etc. (sic)

Outra justificativa que se pode apontar para a escolha desse tipo de investigação diz respeito ao procedimento de coleta que corresponde ao método prático de obtenção das informações. Tal método é o assunto abordado na próxima seção.

5.2.2 Caracterização da pesquisa segundo os procedimentos de coleta

Quanto ao procedimento de coleta de informações, a pesquisa caracteriza-se do tipo *bibliográfica*, pois a sua realização se deve com base no estudo de materiais já elaborados e publicados por outros autores, o que para Santos (1999, p. 29) representa uma bibliografia. Acrescenta-se a esse aspecto o fato de que também atende a um dos objetivos da investigação

que é a análise de trabalhos acadêmicos que versem sobre o ensino da leitura e da escrita de texto a alunos com deficiência.

5.2.3 Caracterização da pesquisa quanto às fontes de informação

De acordo com Santos (1999, p. 30), são fontes de informação “os lugares/ situações de onde se extraem os dados de que se precisa”. Dependendo de onde os dados da pesquisa são provenientes, tem-se uma subclassificação do tipo de pesquisa. Assim sendo, coerentemente com o que foi apresentado nos subtópicos anteriores, as fontes de informações utilizadas foram bibliografias por se constituírem em ricas fontes de informação, com dados já organizados e analisados.

5.3 Detalhamento da pesquisa

Considerando como base de classificação metodológica todos os critérios apresentados acima, no que concerne ao propósito desta investigação, pôde-se optar por realizar uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e de natureza aplicada. A escolha por esse tipo de pesquisa se justifica por ser ela um processo de investigação fecundo e de ter a capacidade de expandir e aprimorar os conhecimentos do pesquisador sobre o tema a ser estudado a partir da escolha, da análise e da comparação de informações disponíveis em trabalhos já realizados e analisados por outros pesquisadores. Sobre esse aspecto da pesquisa bibliográfica, Gil (1991, p. 68) comenta:

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho desta natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas. Parte dos estudos exploratórios podem ser definidos por pesquisas bibliográficas, assim como certo número de pesquisas desenvolvidas a partir da técnica de análise de conteúdos.

A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. Esta vantagem se torna particularmente importante quando o problema de pesquisa requer dados muito dispersos pelo espaço.

Assim, desenvolver esta pesquisa na qualidade de bibliográfica permitiu ao investigador disponibilizar-se de maior leque de informações sobre assuntos considerados fundamentais na realização deste trabalho, tais como: o tratamento legal dado à Educação Inclusiva e à Educação

do Campo, conceitos teóricos ligados à área da Linguística bem como ao estudo dos gêneros do discurso, ensino da leitura e escrita, entre outros.

Este processo de investigação também pode ser definido como “Estado da arte”, o que para Romanowski e Ens (2006, p. 39) corresponde aos estudos que abrangem uma área do conhecimento realizados a partir da sistematização de dados, nos diferentes aspectos que geram produções. Nesse sentido, seguindo esse raciocínio metodológico, a realização deste processo investigatório só foi possível mediante ao planejamento das ações e a realização delas de modo sistemático. Tais ações serão descritas nos próximos parágrafos.

O primeiro passo para a realização desta investigação científica consistiu na delineação temática que englobou desde a justificativa da escolha do tema, a problemática a ser analisada, até os objetivos que se pretende alcançar com a pesquisa. Após esse primeiro estágio, deu-se início ao planejamento das ações investigatórias.

O segundo estágio correspondeu à escolha da fonte de pesquisa para o levantamento bibliográfico, ou seja, o mapeamento sistemático que possibilitou o conhecimento e/ou o reconhecimento de trabalhos já realizados por outros pesquisadores sobre o tema, assim contribuindo para que os dados produzidos nesta pesquisa mantivessem o “diálogo” com os pensamentos de outros pesquisadores. Determinou-se, então, como principal fonte de pesquisa a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), por ser um portal digital de fácil acesso que integra e dissemina trabalhos acadêmicos em nível de dissertações e teses defendidas em instituições brasileiras de ensino e pesquisa. Além da BDTD, também fizeram parte do conjunto de fontes de a Scielo Brasil, uma biblioteca eletrônica online onde é possível ter acesso a diferentes gêneros de trabalhos acadêmicos.

Além das fontes citadas acima, também fizeram parte do conjunto do material de pesquisa livros que versam sobre a temática ou que a ela estejam relacionados, tais como: O texto e seus conceitos (BATISTA, 2016); Ler e escrever (KOCH e ELIAS, 2015); Manual de semântica: noções básicas e exercícios (CANÇADO, 2013); Ler e compreender (KOCH e ELIAS, 2012); Territórios educativos na educação do campo: escola, comunidade e movimentos sociais (ANTUNES-ROCHA, 2012); Estética da criação verbal (BAKHTIN, 2011); O desafio das diferenças nas escolas (MANTOAN, 2011); Era uma vez... Uma Chapeuzinho, seis surdos, seis histórias (NASCIMENTO, 2009); Inclusão escolar: pontos e contrapontos (MANTOAN, 2006); Salto para o futuro: Educação especial: Tendências atuais (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 1999); A educação brasileira no Estado (SILVA, 1980).

Após determinar as fontes de pesquisa, o passo seguinte correspondeu à formulação dos descritores para padronizar a listagem de trabalhos e facilitar a investigação bibliográfica. Definiu-se, então, quatro descritores, os quais foram: *Educação Inclusiva e Educação do Campo*; *Educação Inclusiva em escolas do campo*; *Educação Inclusiva e o ensino da leitura e escrita de textos*; *práticas pedagógicas inclusivas para o ensino de leitura e escrita de texto em escolas do campo*. A seleção dos 10 (dez) trabalhos acadêmicos deu-se mediante a definição dos seguintes critérios de inclusão ou de exclusão do material acadêmico pesquisado:

CRITÉRIO 01 - Tipo de trabalho: *Dissertação* ou *Tese*;

CRITÉRIO 02 - Período de publicação trabalho: *2017 a 2022*,

CRITÉRIO 03 - Idioma: *Pt - Br*.

CRITÉRIO 04 - Relevância do trabalho com a pesquisa a ser realizada: *Pouco relevante, relevante, muito relevante*.

CRITÉRIO 05 - O trabalho apresenta proposta didática?: *Sim/Não*.

A quarta etapa da pesquisa consistiu no mapeamento dos trabalhos obtidos na BDTD. Esse mapeamento foi realizado por meio da leitura não categórica, mas objetiva com o intuito de selecionar os documentos para a formulação de hipóteses e, posteriormente, fazer-se a análise propriamente dita.

Tabela 1: Levantamento bibliográfico com os descritores: Educação Inclusiva e Educação do Campo, Educação Inclusiva em escolas do campo, Educação Inclusiva e o ensino da leitura e escrita de textos, Práticas pedagógicas inclusivas para o ensino de leitura e escrita de textos, Práticas pedagógicas inclusivas para o ensino de leitura e escrita de texto em escolas do campo.

Descritor	Trabalho	Título	Autor(a)	Ano	Idioma	Relevância	Proposta
Educação Inclusiva e Educação do Campo	Dissertação	Propostas para uma educação inclusiva no ensino regular em uma escola do campo	Evangelista, Gessinea Raydan.	2017	Pt-Br	Relevante	Não
	Tese	A interface entre educação especial e educação do campo em uma escola municipal do interior paulista: um estudo de caso	Daniele Lozano.	2019	Pt-Br	Relevante	Não
	Dissertação	Políticas públicas de educação inclusiva: interfaces da Educação Especial na educação do campo no município de Águia Branca	Silva, Marineth.	2022	Pt-Br	Relevante	Não

Descritor	Trabalho	Título	Autor(a)	Ano	Idioma	Relevância	Proposta
Educação Inclusiva em escolas do campo	Dissertação	Políticas públicas de educação inclusiva: interfaces entre educação especial e educação do campo quilombola no município de Posse/GO	Gabriel, Diego Henrique Machado.	2022	Pt-Br	Relevante	Não
	Dissertação	A educação especial na educação do campo: as configurações de uma escola da rede municipal de ensino	Kühn, Ernane Ribeiro.	2017	Pt-Br	Relevante	Não
	Dissertação	Educação especial e o direito à educação: um estudo sobre alfabetização em sala de recursos multifuncionais na escola do campo	Eloy, Adriana Cristina Moraes.	2020	Pt-Br	Relevante	Não
	Dissertação	Discursos envolventes no ensino da língua portuguesa escrita para surdos em uma escola comum: análise linguístico-discursiva	Espírito Santo, Joseane dos Santos do.	2019	Pt-Br	Relevante	Não

Descritor	Trabalho	Título	Autor(a)	Ano	Idioma	Relevância	Proposta
Educação Inclusiva e o ensino da leitura e escrita de textos	Dissertação	Discursos e letramentos de estudantes com deficiência intelectual no contexto da educação inclusiva do DF	Oliveira, Mayssara Reany de Jesus.	2020	Pt-Br	Relevante	Não
	Dissertação	"Escrever eu não sei, agora falar [...] quer ser meu escrivão?": um estudo sobre multiletramentos e práticas de ensino mais inclusivas	Santos, Rachel Ferreira Oliveira.	2021	Pt-Br	Muito relevante	Sim
Práticas pedagógicas inclusivas para o ensino de leitura e escrita de texto em escolas do campo	Tese	Formação de leitores: movimentos dialógicos e relação de alteridade em réplicas de leitura	Viviane Dinês de Oliveira Ribeiro Bartho.	2019	Pt-Br	Relevante	Não

Finalmente, na sequência de ações, teve-se o tratamento dos resultados obtidos na investigação bibliográfica por meio da leitura e estudo sistemáticos dos documentos selecionados a partir de análise reflexiva e crítica. Nesta fase da investigação, se pôde apropriar do tratamento das informações por meio da inferência - “operação lógica, pela qual se admite uma proposição em virtude de sua ligação com outras proposições já aceitas como verdadeiras” (BARDIN, 2010, p. 39).

Assim, com base nos processos acima discriminados, tendo em vista os objetivos propostos neste trabalho, a investigação possibilitou fundamentação teórico-metodológica para a formulação de uma proposta pedagógica como produto desta pesquisa, o qual consiste em um caderno de sequências didáticas para o ensino da leitura e escrita de textos.

5.4 Organização do caderno didático

O ser humano é comunicativo e é a comunicação a base do processo das relações interpessoais. Nesse processo de interação, o homem produz sentidos e dá sentido à vida numa espécie de jogo de ir e vir da mensagem, pois é dinâmico e mutável. É no dinamismo comunicativo, então, que os textos são (re)produzidos. Assim temos que o texto, sendo ele verbal ou não verbal/ escrito ou falado, é um evento sociocomunicativo e sua existência se dá no processo interacional das pessoas. Todo texto é o resultado de uma coprodução entre interlocutores: o que distingue o texto escrito do falado é a forma como tal coprodução se realiza (KOCH e ELIAS, 2015, p. 13).

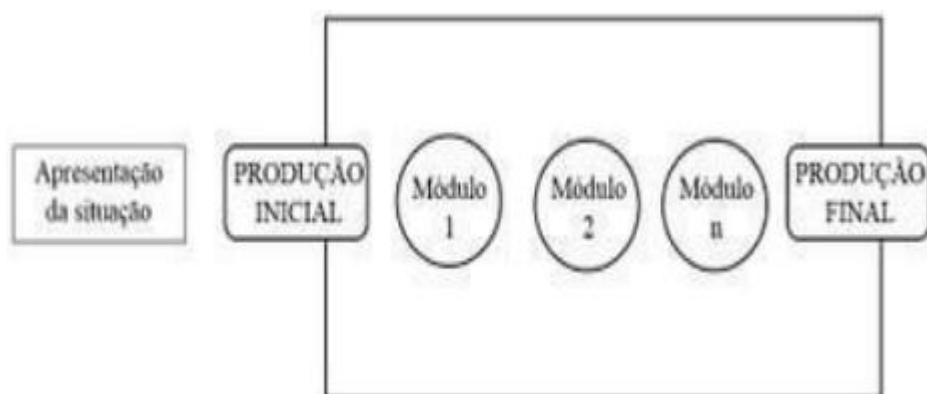
O contexto comunicativo de sala de aula não foge ao que é vivido pelas pessoas fora dos muros escolares. Pelo contrário, os sujeitos inseridos nesse espaço estão em constante situação de comunicabilidade, seja na situação dialógica escrita/oral entre professor-aluno/aluno-professor/aluno-aluno, seja na interação desses sujeitos com os instrumentos didáticos de ensino-aprendizagem como o livro. Assim, tem-se que é principalmente na sala de aula que o aluno pode aprimorar seu repertório comunicativo por meio do desenvolvimento e/ou aquisição de conhecimentos acerca de diferentes gêneros textuais.

A experiência profissional vivida em sala de aula ao longo de anos, os desafios enfrentados como professor de Língua Portuguesa e o desejo de estar sempre em busca de propiciar uma melhor forma de levar a aprendizagem da língua portuguesa aos estudantes para que estes gozassem de um pleno desenvolvimento de suas habilidades de comunicabilidade tanto oral como, e principalmente, escrita foram os motivos que me impeliram a desenvolver

uma proposta didática para o ensino da leitura e da escrita. Somado a estes fatores estão os estudos proporcionados por essa pesquisa, os quais serviram de suporte teórico para o desenvolvimento da proposta que consiste em um caderno de sequência didática que objetivam principalmente o trabalho docente com o texto escrito, assim promovendo a leitura e a escrita dos alunos.

O caderno de sequências didáticas, produto desse trabalho, foi pensado e construído com base no modelo de sequência didática apresentado por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011, p.82), os quais a conceituam como sendo “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática em torno de um gênero textual oral ou escrito” e é representado pelo esquema abaixo:

Figura 1: Esquema de sequência didática



Fonte: (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2011, p. 83)

É importante se pensar a escrita, e da mesma maneira o ensino dela, não como um reflexo da fala, ou vice-versa, mas como duas modalidades que se coexistem e se complementam, mas cada uma com suas características particulares. É preciso entender que o contexto de produção e de recepção do texto escrito não pode e nem deve ser compreendido da mesma forma que acontece com a fala, pois essas duas realidades (fala e escrita) “não coincidem nem em termos de tempo, nem de espaço, já que escritor e leitor normalmente não se encontram copresentes” (KOCH e ELIAS, 2015, p. 13).

Espera-se que, ao término das oficinas propostas na sequência didática, os alunos tenham assimilado os conceitos sobre o gênero textual trabalhado e suas características estruturais, bem como serem capazes de produzirem seus textos adequadamente ao gênero estudado e ainda capazes de perceber a funcionalidade das suas escritas. Dessa forma, além de promover o desenvolvimento das habilidades de escrita, o material didático aqui proposto e

apresentado no capítulo seguinte, tem grande relevância para o aprimoramento da capacidade comunicativa dos alunos.

6. PROPOSTA DE INTERVENÇÃO DIDÁTICA: O GÊNERO NOTÍCIA COMO SUPORTE PARA O ENSINO DE LEITURA E ESCRITA

Este capítulo objetiva apresentar a proposta de intervenção pedagógica por meio do detalhamento do modelo didático adotado para elaboração e realização de atividades, tal modelo consiste em um caderno de sequência didática para o ensino de leitura e de escrita de texto tendo como foco o gênero notícia. Cada tópico deste capítulo detalha uma etapa diferente da sequência didática. O caderno completo, intitulado “*Caderno de sequência didática: o “gênero notícia” em sala de aula*”, encontra-se no subtópico 6.6 deste capítulo.

6.1 Apresentação da proposta de intervenção

A proposta de intervenção aqui apresentada foi desenvolvida a fim de subsidiar com material didático metodológico o professor de português no que diz respeito ao trabalho com texto de linguagem denotativa. Ela consiste em um conjunto de atividades didáticas, diversificadas e dinâmicas, para serem realizadas tanto nas aulas de Língua Portuguesa em sala de aula quanto em momentos extraclasse com exercícios direcionados para casa, assim promovendo o ensino-aprendizagem de leitura e de escrita de texto. Para atender a esse objetivo, traz o gênero notícia como tema geral das aulas, de maneira que as estratégias desenvolvidas em cada atividade são consistentes e eficazes para a obtenção dos resultados esperados nas aulas de leitura e de produção textual, especificamente no que concerne à escrita de notícias.

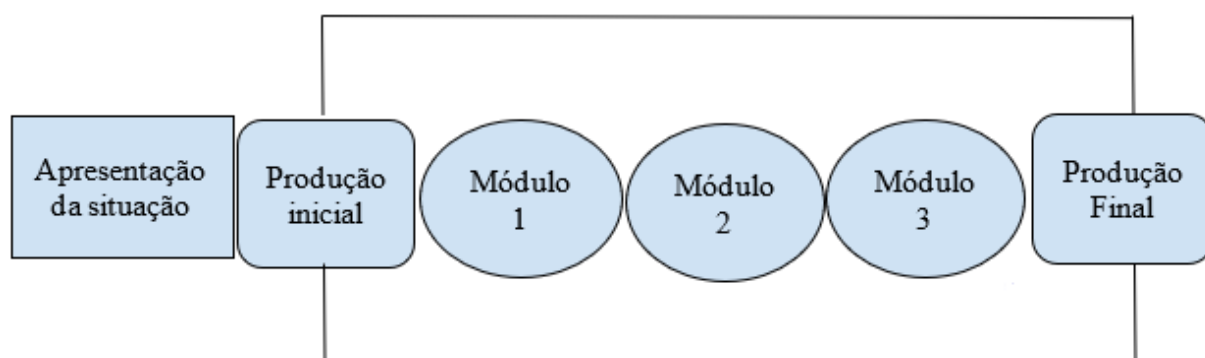
Acredita-se que ensino-aprendizagem não deva ser descontextualizado, principalmente no que diz respeito à produção textual, pois não desperta no alunado a curiosidade para aprender, consequentemente desmotivando-o tanto para o que é proposto em sala de aula quanto para o estudo de maneira geral, e isso se justifica porque o aluno não reconhece a importância e a aplicabilidade desse conhecimento na vida real. Antunes (2003) esclarece que é importante que o trabalho com a escrita textual do aluno esteja vinculado a práticas sociais de comunicação tanto às práticas de sala de aula quanto as que são vivenciadas no seio social. Por essa razão, é que se faz necessário trazer para o contexto da sala de aula e para o ensino de leitura e de escrita gêneros textuais que façam parte da realidade das pessoas ou que a ela estejam mais próximos.

A escolha pelo gênero notícia como objeto de central de análise, debate, pesquisa e produção se justifica pelo fato de ser ele um gênero textual muito presente na vida cotidiana (a notícia chega às pessoas sem que elas se obriguem a buscá-la), por apresentar linguagem de fácil compreensão, e de ter função social de grande relevância (afinal, a informação é uma das

engrenagens centrais mantenedoras das relações interpessoais nos tempos atuais). Dessa forma, propicia ao aluno a oportunidade de perceber em suas produções textuais uma correlação com as práticas de comunicação vivenciadas fora do espaço escolar, dando-lhes um sentido mais concreto e aplicável às atividades cotidianas o que poderá despertá-lo (ou intensificar-lhe) o desejo de participação nas aulas de produção textual e pleno desenvolvimento de suas capacidades comunicativas.

Dessa maneira, e com base nas discussões realizadas, a proposta de intervenção consiste em uma sequência didática organizada em formato de caderno de atividades para o ensino-aprendizagem de leitura e de escrita de texto. A sequência está distribuída em quatro etapas nas quais são encontradas sugestões de atividades voltadas ao estudo do gênero notícia. A primeira etapa é destinada à reflexão por meio de atividades de leitura, de exposição oral de ideias, de pesquisa e observação; a segunda visa promover a escrita de textos; a terceira etapa pretende aprofundar os estudos por meio de explicações sobre o gênero notícia, esclarecimentos de dúvidas e atividades de escrita, a quarta busca consolidar as habilidades desenvolvidas por meio da escrita final das notícias. A sequência está organizada de acordo com a figura abaixo:

Figura 2: Esquema da sequência didática (adaptado).



O esquema acima foi elaborado pelo autor com base no modelo de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011, p. 83) que foi apresentado na figura 1.

6.2 Da apresentação da situação

Dar um propósito concreto à escrita do aluno é fundamental para que ele procure escrever bem, mas para que isso se realize também é fundamental que esse aluno tenha em mente a quem a sua produção se destina. De acordo com Geraldi (2012, p. 119), a ausência de interlocutores ou o seu desconhecimento caracteriza uma das maiores dificuldades dos

estudantes nas aulas de produção textual, por isso é que se orienta realizar o esclarecimento ao aluno dos possíveis interlocutores/leitores de suas produções.

Assim sendo, a apresentação da situação corresponde ao momento em que se pode construir juntamente com o aluno “uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada” (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2011, p. 84), é nessa etapa que o professor se encarregará de elucidar pontos estratégicos da produção textual, tais como: o gênero a ser abordado, o interlocutor, o formato da produção (se oral, se escrito), quem a fará e do que se trata.

Por esse motivo, propõe-se na apresentação da situação a realização de uma avaliação diagnóstica dos alunos sobre hábitos de leitura e (re)conhecimento de gêneros textuais organizada em forma de questionário escrito, além deste propõem-se também atividades de leitura-pesquisa-observação, debate e conversa sobre hábitos de leitura. Por último, esclarecer os alunos sobre o gênero textual a ser estudado (no caso, o gênero notícia), os objetivos do trabalho, do produto, do público e da relevância social do gênero.

6.3 Primeira produção

De forma a manter uma relação mais próxima entre as etapas da sequência didática, a primeira escrita de notícias proposta no material se fundamenta em pesquisa recomendada como tarefa de casa na etapa anterior.

Dessa maneira, essa etapa da sequência didática tem como objetivo a primeira produção, ou seja, a primeira escrita de notícias dos alunos e é nessa fase da sequência que o aluno expõe para si mesmo e para o professor o seu conhecimento sobre o gênero. É comum que os textos produzidos nesse momento apresentem inconsistências tanto ao gênero como também a questões gramaticais e/ou semânticas, porém esse fato não deve ser entendido com um insucesso, pois permite ao professor compreender as capacidades e potencialidades que o aluno já dispõe e, a partir daí, traçar estratégias para aprimorá-las.

De acordo com o que afirmam Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011, p. 84) pode-se encarar a produção inicial como elemento fundamental para o desenvolvimento da proposta didática e das atividades, porque se configura “o ponto preciso em que o professor pode intervir melhor e o caminho que o aluno tem ainda a percorrer [...]”. Dessa forma, a produção inicial pode “motivar” tanto a sequência como o aluno”. Com isso, tem-se que seja, a partir da primeira produção do aluno, possível perceber o nível de desenvolvimento de escrita do aluno, os pontos fortes e os fracos, os problemas a serem solucionados e, então, estabelecer estratégias para a

solução dos problemas identificados. É com base nessa afirmação que a realização da etapa seguinte se apoia: resolução de possíveis problemas.

6.4 Dos módulos

Os módulos correspondem à etapa da sequência em que se propõe trabalhar os possíveis problemas apresentados na primeira produção, de forma a subsidiar o aluno com material/informações/técnicas para a superação desses problemas. Por isso, estão distribuídos em diferentes estágios, sendo que em cada um deles visa o trabalho com uma ou outra capacidade necessária para que o aluno tenha domínio sobre o gênero em foco.

O módulo 1 destina-se ao estudo das características do gênero notícia de modo a aprofundar o conhecimento do aluno sobre a estruturação do gênero. Propõe-se que a realização dessa fase modular aconteça em diferentes etapas: na primeira, seja realizada a apresentação e explanação de conteúdos sobre o gênero notícia por meio de videoaulas e intervenções do professor; no segundo momento, é proposto uma atividade de análise textual que pode ser realizada ou em equipe ou individualmente pelo aluno; a terceira fase desse módulo sugere uma atividade de produção coletiva de uma notícia, na qual a participação do aluno e a atuação do professor são fundamentais, corresponde também a um momento de promoção da inclusão, pois fortalece ainda mais a interação entre alunos.

É importante que no desenvolvimento da sequência didática, e conseqüentemente das atividades propostas nela, o aluno sempre tenha em mente o objetivo geral do trabalho e o produto a ser entregue no final do processo. Por isso, no módulo 2, se propõe que o professor retome a atenção para a produção inicial do aluno, promovendo momentos de intervenção e orientação individualizados, além de uma primeira reescrita das notícias.

O trabalho de produção textual é progressivo, dinâmico e exaustivo (e assim o deve ser: repleto de idas e vindas entre a escrita, revisões e reescritas), por essa razão se sugere que o módulo 3 seja destinado a atividades finais de revisão e reescrita das notícias, cabendo ao professor instruir o aluno individualmente nessa etapa e preparando-o para a produção final.

6.5 Da Produção final

A produção final também deve ser encarada como etapa relevante da proposta, porque é o momento em que o professor e o aluno podem apreciar o resultado do trabalho realizado ao longo da sequência didática, não se resumindo essa ação apenas a admirar o produto, mas a avaliar o que foi aprendido/ensinado e quais os progressos alcançados.

Uma série de ações voltadas, principalmente, para o aluno (mas não unicamente nele) é sugerida para a realização dessa etapa da sequência. Tais ações correspondem ao momento de avaliação, ou seja, é o momento em que o aluno fará suas considerações a respeito do trabalho desenvolvido (não só no que confere à produção final, como também às etapas da sequência didática).

Ao professor é sugerido que a avaliação se dê tanto na realização de cada uma das fases (o que justifica o instrumental de verificação constante no capítulo de apresentação dos objetivos da proposta) como também na etapa final da sequência didática, sendo esta última de caráter qualitativo.

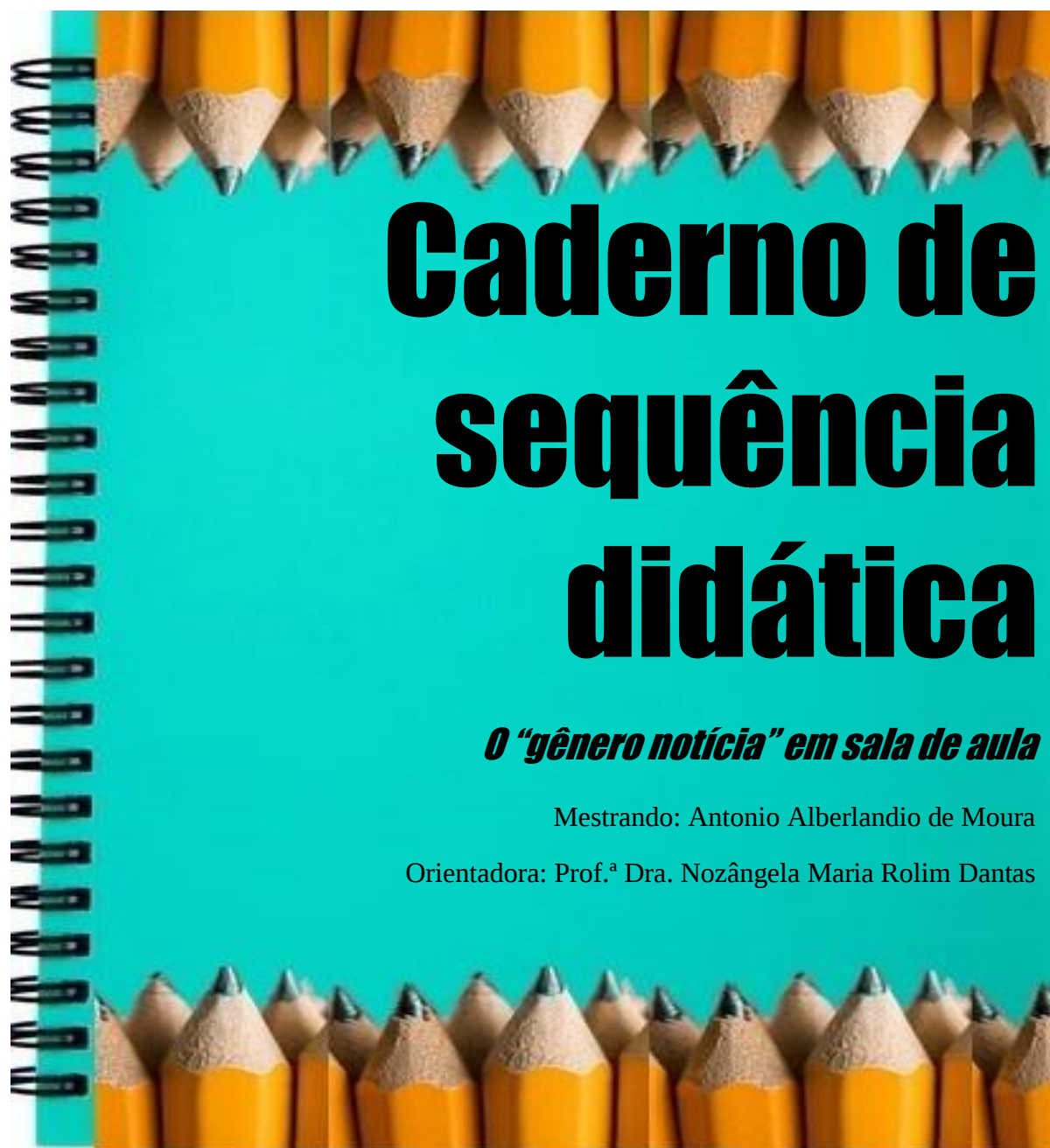
Diante do exposto, acredita-se que o trabalho com sequências de atividades planejadas e organizadas em forma modular possibilita o desenvolvimento de habilidades tanto de leitura quanto de escrita, a consciência da importância do senso de coletividade, nas atividades em equipe, quanto reconhecimento de potencialidades, nas atividades feitas individualmente.

Espera-se que, ao utilizar o caderno didático como proposta de intervenção, o professor consiga avivar no aluno o interesse em participar ativamente das atividades. Mas não só isso, espera-se que o aluno consiga entender e levar para a vida cotidiana os conhecimentos adquiridos e/ou fortificados nas aulas de forma que possam produzir textos coerentes com a atividade comunicativa desempenhada e com a função social que se espera do gênero.

6.6 O produto



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE - UFCG
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS
CAMPUS DE CAJAZEIRAS



APRESENTAÇÃO

Amigo(a) professor(a),

Desde os primórdios da história da humanidade, o ser humano tem se preocupado em registrar os fatos, os dados e as aprendizagens adquiridas. Tem objetivado criar no seu imaginário situações que desafiam o entendimento da realidade, transpondo-as para o meio concreto, na tentativa de ampliar os horizontes do processo da comunicação e como resultado dessa busca inventou a escrita.

Com o passar do tempo, a escrita tem se tornado cada vez mais necessária para a vida em sociedades complexas ao ponto de ser considerada um bem social. Ter domínio sobre a cultura letrada transformou-se em sinônimo de poder. Somente os poucos grupos sociais privilegiados tinham direito e condição financeira para adquiri-la. Por outro lado, as camadas menos favorecidas eram privadas de ter acesso ao conhecimento e, conseqüentemente, à modalidade escrita da língua.

A partir das transformações socioeconômicas ocorridas no globo, muito necessitou de pessoas mais capacitadas para ocuparem diferentes setores trabalhistas. Isso trouxe para o presente a necessidade de trabalho focado na escolarização dos indivíduos. Porém, apesar de tão relevante à realidade dos sujeitos, o ensino da escrita realizado nas escolas públicas brasileiras ainda se apresenta em práticas pedagógicas pouco inovadoras, provocando, por muitas vezes, o desinteresse dos estudantes em momentos de produção textual.

Na tentativa de oferecer subsídio teórico-metodológico para o fortalecimento da prática docente, este caderno objetiva contribuir para a melhoria do ensino de Língua Portuguesa e, para tal, apresenta o material composto por 1 (uma) proposta de sequência didática direcionada às aulas de produção textual utilizando o gênero discursivo notícia como objeto de estudo. Essa proposta foi planejada como forma de atender a um dos grandes desafios imposto aos professores de Língua Portuguesa: o ensino da língua na sua modalidade escrita.

Para a produção deste caderno, realizou-se uma série de pesquisas e leituras de textos que versam sobre a linguística textual, gêneros do discurso, o ensino da leitura e da escrita. Obras de autores como Antunes, Bakhtin, Dolz, Noverraz, Schneuwly, Koch e Elias formam o principal suporte teórico de todo o trabalho. Além desses, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) também foram fontes de pesquisa, análise e orientação para a formulação das sequências didáticas que compõem esse material.

O caderno está organizado em sete capítulos apresentando em cada um deles etapas para o ensino-aprendizagem de gênero discursivo específico: notícia. No primeiro capítulo, apresentamos tanto os objetivos que norteiam as atividades da sequência didática como também as habilidades a serem trabalhadas nas aulas de acordo com a BNCC. O capítulo dois corresponde à primeira etapa da sequência didática e nele temos uma série de atividades para apresentação aos alunos da proposta de produção de notícia. O terceiro capítulo objetiva a primeira produção de notícias dos alunos, o que corresponde à etapa de produção inicial. Os capítulos quatro, cinco e seis apresentam os módulos I, II e III, estes contendo sugestões de atividades para o trabalho com a teoria sobre o gênero, sugestões de ações para atendimentos individualizados e reescrita dos textos. O sétimo capítulo é a última etapa desta sequência didática, correspondendo a produção final e a avaliação. Finalizando o caderno, apresentamos as referências bibliográficas utilizadas como suporte para a construção desse material.

É importante esclarecer que este caderno apresenta propostas de atividades para o ensino da leitura e da escrita de texto. Assim sendo, fique à vontade para adaptá-las à realidade de sua sala de aula, professor(a)!

Dessa forma, esperamos que as aprendizagens de seus alunos relacionadas ao complexo universo da língua portuguesa façam sentido para suas vidas e que eles possam fazer uso do poder grandioso provenientes das palavras, e de um bom texto.

Boa aula!

SUMÁRIO

1.	Sequência didática para o ensino do gênero notícia: objetivos e habilidades.....	4
2.	1ª ETAPA: Apresentação – Todo texto é texto. Mas é tudo a mesma coisa?.....	8
	Questionário 1.....	10
	Texto 1: Secretaria de Meio Ambiente de Várzea Alegre amplia projeto de Educação Ambiental para a zona rural	11
	Texto 2: Para professores, alunos com deficiência em sala regular gera benefícios.....	13
	Texto 3: Número de escolas no meio rural diminuiu cerca de 46%.....	15
	Tarefa de casa.....	17
3.	2ª ETAPA: Primeira produção: da análise do exemplo à prática – escrevinhando notícias.....	18
	Sugestão de questionamentos para as equipes.....	19
	Sugestão de vídeos para exibição em sala de aula.....	21
	Tarefa para casa.....	22
4.	3ª ETAPA: Módulo I: Teorizando o gênero notícia.....	23
	Sugestão de vídeos para exibição em sala de aula.....	25
	Orientações para as atividades.....	26
	Texto 1: Conheça umas das escolas rurais mais isoladas do Brasil.....	27
	Texto 2: Educação do Campo: Seduc realiza visita de diagnóstico em escolas do campo.....	28
	Texto 3: Educação ambiental leva à construção de práticas sustentáveis.....	30
	Texto 4: Apenas uma em quatro pessoas com deficiência conclui o ensino básico.....	32
	Sugestão de atividade para sala de aula.....	34
	Sugestão de imagens.....	35
5.	3ª ETAPA: Módulo II: atendimento individualizado.....	36
6.	3ª ETAPA: Módulo III: Revisão e reescrita.....	37
7.	4ª ETAPA: Produção Final: publicação e avaliação.....	38
	REFERÊNCIAS.....	40

CAPÍTULO 1

Sequência didática para o ensino do gênero notícia: Objetivos e Habilidades

Caro(a) Professor(a)!

Neste capítulo, você vai encontrar os objetivos que nortearão as atividades que serão desenvolvidas na sequência didática, tendo presente as habilidades a serem trabalhadas nas aulas e que estão de acordo com a BNCC. Sendo assim, sempre que necessário você pode retornar a esse capítulo para verificar se seus objetivos estão sendo alcançados junto aos seus alunos e quais habilidades estão se desenvolvendo para que ocorra o processo de ensino e aprendizagem a partir do gênero notícia.

Portanto, veja esse capítulo como uma bússola que procura dar um direcionamento às suas atividades e aos objetivos que pretende alcançar junto aos seus alunos no decorrer do desenvolvimento das atividades propostas neste caderno.

Como sugestão, você pode utilizar a coluna ao lado dos objetivos geral e específicos como um checklist (☑) das metas aqui sugeridas.

No final desse capítulo, você pode utilizar o quadro de avaliação das atividades propostas e na coluna ao lado elaborar os objetivos correspondentes a sua avaliação, traçando assim, novas metas.

OBJETIVOS A SEREM ALCANÇADOS NO DECORRER DAS ATIVIDADES

OBJETIVO GERAL	
Desenvolver a habilidade de escrita dos estudantes tendo o gênero textual notícia como objeto de estudo.	☐

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	
• Produzir e analisar textos;	☐
• Pesquisar significados de palavras;	☐
• Pesquisar sobre temas relacionados a comunidade rural onde vivem os alunos;	☐
• Promover nos alunos o sentimento de pertencimento ao lugar onde vivem;	☐
• Valorizar a identidade social dos alunos;	☐
• Promover a inclusão escolar;	☐
• Realizar debates e atividades em equipe em sala de aula;	☐
• Estudar o gênero textual notícia;	☐
• Escrever notícias sobre temas relacionados a comunidade/cidade onde vivem os alunos.	☐
• Realizar publicações de notícias em jornal, site, blog escolar.	☐

HABILIDADE (BNCC)

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

EF69LP06 - Produzir e publicar notícias, fotodenúncias, fotorreportagens, reportagens, reportagens multimidiáticas, infográficos, podcasts noticiosos, entrevistas, cartas de leitor, comentários, artigos de opinião de interesse local ou global, textos de apresentação e apreciação de produção cultural – resenhas e outros próprios das formas de expressão das culturas juvenis, tais como vlogs e podcasts culturais, gameplay, detonado etc.– e cartazes, anúncios, propagandas, spots, jingles de campanhas sociais, dentre outros em várias mídias, vivenciando de forma significativa o papel de repórter, de comentador, de analista, de crítico, de editor ou articulista, de booktuber, de vlogger (vlogueiro) etc., como forma de compreender as condições

de produção que envolvem a circulação desses textos e poder participar e vislumbrar possibilidades de participação nas práticas de linguagem do campo jornalístico e do campo midiático de forma ética e responsável, levando-se em consideração o contexto da Web 2.0, que amplia a possibilidade de circulação desses textos e “funde” os papéis de leitor e autor, de consumidor e produtor.

EF69LP07 - Produzir textos em diferentes gêneros, considerando sua adequação ao contexto produção e circulação – os enunciadores envolvidos, os objetivos, o gênero, o suporte, a circulação -, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística e/ou semiótica apropriada a esse contexto, à construção da textualidade relacionada às propriedades textuais e do gênero), utilizando estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/redesign e avaliação de textos, para, com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, corrigir e aprimorar as produções realizadas, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de concordância, ortografia, pontuação em textos e editando imagens, arquivos sonoros, fazendo cortes, acréscimos, ajustes, acrescentando/alterando efeitos, ordenamentos etc.

EF69LP08 - Revisar/editar o texto produzido – notícia, reportagem, resenha, artigo de opinião, dentre outros –, tendo em vista sua adequação ao contexto de produção, a mídia em questão, características do gênero, aspectos relativos à textualidade, a relação entre as diferentes semioses, a formatação e uso adequado das ferramentas de edição (de texto, foto, áudio e vídeo, dependendo do caso) e adequação à norma culta.

EF69LP16 - Analisar e utilizar as formas de composição dos gêneros jornalísticos da ordem do relatar, tais como notícias (pirâmide invertida no impresso X blocos noticiosos hipertextuais e hipermidiáticos no digital, que também pode contar com imagens de vários tipos, vídeos, gravações de áudio etc.), da ordem do argumentar, tais como artigos de opinião e editorial (contextualização, defesa de tese/opinião e uso de argumentos) e das entrevistas: apresentação e contextualização do entrevistado e do tema, estrutura pergunta e resposta etc.

EF69LP17 - Perceber e analisar os recursos estilísticos e semióticos dos gêneros jornalísticos e publicitários, os aspectos relativos ao tratamento da informação em notícias, como a ordenação dos eventos, as escolhas lexicais, o efeito de imparcialidade do relato, a morfologia do verbo, em textos noticiosos e argumentativos, reconhecendo marcas de pessoa, número, tempo, modo, a distribuição dos verbos nos gêneros textuais (por exemplo, as formas de

pretérito em relatos; as formas de presente e futuro em gêneros argumentativos; as formas de imperativo em gêneros publicitários), o uso de recursos persuasivos em textos argumentativos diversos (como a elaboração do título, escolhas lexicais, construções metafóricas, a explicitação ou a ocultação de fontes de informação) e as estratégias de persuasão e apelo ao consumo com os recursos linguístico-discursivos utilizados (tempo verbal, jogos de palavras, metáforas, imagens).

<i>Avaliação do(a) professor(a) com relação ao desenvolvimento das atividades propostas</i>	<i>Novos objetivos a serem alcançados</i>

CAPÍTULO 2

1ª ETAPA: Apresentação - Todo texto é texto. Mas é tudo a mesma coisa?

Neste capítulo, será desenvolvido a primeira etapa da sequência didática e nele temos uma série de atividades para apresentação da proposta de produção de notícia aos alunos. Nesta atividade disponibilizamos três textos como sugestão, as orientações de como proceder, o questionário que serve de guia para a leitura dos textos e, por fim, uma sugestão de atividade para casa.

DURAÇÃO: 2 (duas) aulas de 50 (cinquenta) minutos cada.

RECURSOS:

- Cópias de questionário;
- Cópia de textos (notícias 1, 2 e 3);
- Dicionários

ORIENTAÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES

Professor(a),

- Organize a sala de aula de modo a propiciar melhor interação entre professor – alunos/ alunos – alunos. Posteriormente, aplique o **Questionário 1** para você ter uma noção do nível de leitura dos estudantes e do conhecimento que eles possuem sobre gêneros textuais.
- É importante lembrar que você deve adaptar as atividades aqui propostas as **especificidades⁷ do estudante com deficiência**, como por exemplo, caso ele tenha visão subnormal as impressões do **Questionário 1** e dos textos **1, 2 e 3 devem ser de fonte ampliada, conforme a necessidade do aluno. Lembrando: todos devem ser incluídos e convidados a participar das atividades.**

⁷ A Lei Brasileira de Inclusão (nº 13.146/2015) em seu Art. 16, inciso I e III garante: “I - Organização, serviços, métodos, técnicas e recursos para atender às características de cada pessoa com deficiência; III - tecnologia assistiva, tecnologia de reabilitação, materiais e equipamentos adequados e apoio técnico profissional, de acordo com as especificidades de cada pessoa com deficiência (BRASIL, 2015). Sendo assim, o professor deve adaptar as atividades de acordo com a necessidade do aluno. Se ele for cego, pode fazer atividade oralizada, lendo para ele o que diz a reportagem e solicitar o seu entendimento por meio de perguntas. Se ele domina Braille, solicite a impressão do texto junto ao setor competente. Caso seja surdo, pode apresentar o texto escrito mesmo e dar ênfase às imagens, pois o surdo apresenta memória muito visual. E assim, você pode adaptar o texto às várias necessidades de seus educandos com ou sem deficiência.

- Após o levantamento, continue a aula perguntando aos estudantes com qual frequência veem/ouvem os noticiários, se gostam de notícias ou se consideram importante a pessoa estar informada sobre os acontecimentos da comunidade/cidade, estado, país etc. Deixe os alunos expressarem seus pontos de vista, explique também sobre o papel social dos textos jornalísticos.
- Após a conversa inicial, aplique o questionário investigativo sobre os conhecimentos dos alunos a respeito dos gêneros textuais.
- Converse com os alunos sobre gêneros textuais e suporte. Aproveite para fazer anotações no quadro para que os alunos também possam escrevê-las em seus cadernos.
- Faça da sala de aula e das dependências escolares laboratórios improvisados!! Estipule um tempo e estimule os alunos a saírem da sala de aula e pesquisarem nos espaços da escola os suportes (ex.: cartazes, livros na biblioteca, avisos nos quadros, escrita nos muros, entre outros) para circulação de texto.
- Após a atividade anterior, retorne para sala de aula e peça aos alunos que compartilhem suas descobertas.
- Momento da leitura: distribua cópias dos **textos 1, 2, 3** e estimule os alunos a ler (Esta atividade pode ser realizada individualmente ou em grupos, fica a critério do(a) professor(a) escolher a maneira que vai ser realizada a leitura).
- Oriente os alunos a destacarem as palavras desconhecidas para, posteriormente, pesquisar os seus significados.
- Realize com os alunos um momento de discussão sobre os textos 1, 2 e 3.
- Não restrinja o estudo somente à sala de aula. Desafie os alunos a fazerem pesquisa, levantamento de outras fontes/textos noticiosos em casa.



Questionário 1

As pessoas constantemente no dia a dia se deparam com os mais diferentes textos e, conseqüentemente, fazendo leituras. E como sujeitos sociais que somos, não estamos isentos de tal atividade: a prática de leitura. Partindo dessa lógica, iniciaremos nossa conversa com algumas perguntas sobre os seus hábitos de leitura. Responda ao questionário abaixo e, em seguida, devolva-o ao professor(a).

Objetivo geral do questionário: *fazer um levantamento geral do nível de leitura e conhecimento dos estudantes sobre gêneros textuais, tendo em vista a melhor aplicação e criação das atividades pelo(a) professor(a).*

1. Você tem contato com textos em sua casa?

() SIM. () NÃO.

2. Alguém de sua família te incentiva a ler?

() SIM. Quem? _____ (indique quem te incentiva à leitura).

() NÃO.

3. Que tipo de texto você mais tem contato?

4. Tendo como base os textos que você tem acesso no dia a dia, responda: você saberia classificar os textos quanto ao gênero textual a que pertencem?

() SIM. () NÃO.

5. Que texto você gosta de ler?

() conto	() notícia	() fábula	() anedota
() romance	() biografia	() parábola	() Artigo científico
() poema	() charge	() reportagem	() memes
() tirinha	() crônica	() piada	() outros

6. Você tem (ou já teve) a oportunidade de ler jornais?

() SIM. () NÃO.

7. Você gosta (ou gostou) de ler jornais?

() SIM. () NÃO. () NUNCA LEU.

8. Que parte do jornal você mais gosta

() notícias	() classificados	() crônicas
() humor	() artigo de opinião	() horóscopo
() serviços (telefone, tempo, cotação, etc.)		() Nunca leu

TEXTO 1

Secretaria de Meio Ambiente de Várzea Alegre amplia projeto de Educação Ambiental para a zona rural



Na manhã desta terça-feira, 16 de maio, a Secretaria de Meio Ambiente do Governo de Várzea Alegre deu continuidade ao projeto Educação Ambiental nas Escolas, expandindo suas ações para a zona rural do município. O lançamento dessa nova fase ocorreu na Escola de Ensino Fundamental Maria Dolores, localizada no distrito de Canindezinho, que tem como diretor o professor Edilson Ventura.

O projeto Educação Ambiental nas Escolas foi lançado inicialmente na sede do município, no último dia 5 de maio, com o objetivo de conscientizar os alunos sobre a importância da preservação do meio ambiente e promover ações sustentáveis. Agora, com a chegada à zona rural, a iniciativa visa alcançar um número ainda maior de estudantes e fortalecer o cuidado com o meio ambiente em toda a cidade.

Durante o evento de lançamento, o secretário de Meio Ambiente, J. Marcílio ressaltou a importância de separar corretamente os resíduos, destacando os recicláveis e reutilizáveis, para que possam ser destinados adequadamente. Essa ação é fundamental para a preservação dos recursos naturais e para a promoção de uma cidade mais limpa e sustentável.

Estiveram presentes no momento marcante, além de J. Marcílio, a vice-presidente do COMDEMA (Conselho Municipal de

Defesa do Meio Ambiente), Luiza Souza, a conselheira Irandeya Fernandes, o brigadista de incêndios, Francisco Eudo, a vereadora Menésia Simeão, além de outros servidores da Secretaria de Meio Ambiente.

O secretário J. Marcilio ressaltou a importância de estender o projeto Educação Ambiental nas Escolas para a zona rural, destacando que é necessário levar informações e incentivar a adoção de práticas sustentáveis em todas as comunidades do município. Ele enfatizou que a educação ambiental é um processo contínuo e que a participação de todos é essencial para a construção de um futuro mais sustentável.

Com a expansão do projeto para a zona rural, espera-se que os alunos das escolas do distrito de Canindezinho e áreas adjacentes adquiram conhecimentos sobre a importância da preservação do meio ambiente e se tornem agentes multiplicadores dessas práticas sustentáveis em suas comunidades.

A Prefeitura de Várzea Alegre, por meio da Secretaria de Meio Ambiente, reafirma seu compromisso com a educação ambiental e a sustentabilidade, promovendo ações concretas para a preservação dos recursos naturais e o bem-estar da população. O projeto Educação Ambiental nas Escolas é mais um passo importante nessa direção, e a inclusão da zona rural fortalece ainda mais os esforços em prol de um município ambientalmente responsável.

Assessoria de Comunicação

Reportagem: Marco Filho

Foto: Divulgação

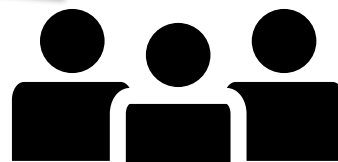
(Disponível em: <https://www.varzeaalegre.ce.gov.br/informa.php?id=2744.>)

HORA DO DEBATE

Em sua opinião, qual o papel da escola na preservação ambiental?

Qual a necessidade de promover a educação ambiental?

Que relação existe entre educação ambiental e sustentabilidade?



TEXTO 2

Para professores, aluno com deficiência em sala regular gera benefícios

Pesquisa com cerca de mil professores(as) da rede pública também aponta que metade deles não têm formação sobre inclusão

REDAÇÃO, 9 DE JUNHO DE 2022

A grande maioria dos docentes da rede pública, 70%, enxerga que a escolarização de crianças com deficiência proporciona benefícios educacionais a todos os estudantes. Se divididos em grupos por etapa de ensino, os resultados são:

- 76% dentre os que lecionam para os anos iniciais do ensino fundamental;
- 66% os anos finais do ensino fundamental;
- 72% dentre os que lecionam para o ensino médio.

As informações constam no estudo apresentado em maio pelo Instituto Rodrigo Mendes (IRM), realizado pelo Datafolha a pedido da Fundação Lemann, com 967 professoras e professores de todas as regiões do país do ensino fundamental ao médio. As entrevistas foram realizadas por telefone, entre 9 de novembro e 1º de dezembro de 2021.

O menor grupo de docentes em concordância com a afirmação de benefício a todo grupo de estudantes está no Norte (57%).

Para 12% dos docentes entrevistados, a inclusão prejudica os estudantes sem deficiência, sendo:

- 11% leciona para os anos iniciais do ensino fundamental,
- 14% leciona para os anos finais do ensino fundamental,
- 9% leciona para o ensino médio.

Também está na região Norte o maior grupo que diz que a inclusão prejudica os demais estudantes (17%).

Falha na formação

Quando perguntados se conhecem os direitos do aluno com deficiência sobre acesso a escolas comuns e compartilharem seus espaços com os demais, 95% responderam que sim, considerando o total da amostra.

"A opinião dos professores nesta pesquisa corrobora o que a legislação brasileira já garante e as evidências científicas mais recentes mostram. A inclusão dos estudantes com deficiência nas escolas comuns beneficia a todos e a cada um", diz Rodrigo Hübner Mendes, superintendente do Instituto Rodrigo Mendes.

Apesar de os números apresentados apontarem positivamente para a relação dos professores com a educação desses alunos, é importante destacar que, quando perguntados sobre formação em

inclusão, 40% dos professores disseram nunca ter feito. Se divididos em grupos por etapa de ensino, os resultados são:

- 31% dentre os que lecionam para os anos iniciais do ensino fundamental;
- 36% dentre os que lecionam para os anos finais do ensino fundamental;
- 50% dentre os que lecionam para o ensino médio.

Ainda sobre o mesmo recorte, são os docentes do Nordeste (49%) e do Norte (41%) que formam os maiores grupos dos que nunca fizeram esse tipo de formação. Na região Sudeste, são 40%, na Sul 28%, tal como na região Centro-Oeste.

"Ainda há muito a avançar em termos de qualidade da inclusão nas escolas brasileiras, mas a crença dos professores no sistema de ensino inclusivo é o primeiro passo. O investimento em formação continuada na perspectiva inclusiva poderá proporcionar ferramentas e metodologias capazes de auxiliar nessa tarefa, além de ter imenso potencial para causar uma mudança de mentalidade por meio da qual mais professores acreditarão que todos aprendem melhor em ambientes heterogêneos e diversos", explica Luiza Corrêa, coordenadora de advocacy do IRM.

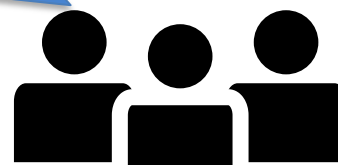
Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2022/06/09/aluno-com-deficiencia/>. Adaptado.

HORA DO DEBATE

O aluno com deficiência em sala de aula regular gera benefícios? Por quê?

Educação Inclusiva é uma temática muito discutida nos círculos de debate sobre educação. Qual a importância de se discutir inclusão com os estudantes?

Você concorda que a Educação Inclusiva é uma realidade na sua escola? Por quê?



TEXTO 3

Número de escolas no meio rural diminuiu cerca de 46%

Na Mesa Educação do campo - Contextualização e diversidade, a professora da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Maria Isabel Antunes, destacou levantamento que mostra que, entre 2019 e 2022, houve a redução de cerca de 46% das escolas de ensino fundamental no meio rural, tanto estaduais quanto municipais.

Em 2009, elas totalizavam 5.614 e, em 2022, 3.016. Não estão contabilizadas nesse estudo as EFAs.

Como salientou a professora, o ensino médio normalmente é ofertado em diversas escolas nas sedes dos municípios de modo que nenhuma disciplina ou oficina tenha relação com o campo e suas práticas.

Além da questão da oferta e do acesso à educação do campo, a professora salientou como desafios a formação de professores, a produção de informações para base de dados sobre a área e a participação dos sujeitos do campo.

Assessor estadual de Juventude Rural da Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado de Minas Gerais (Fetaemg), Cassiano Nolasco, corroborou a fala da professora.

Ele disse que uma das características da população do campo é que o trabalho começa mais cedo, sendo um desafio conciliar trabalho e educação.

Cassiano Nolasco também abordou o fato de as escolas de ensino médio serem sediadas nos municípios. Para ele, esse processo é intencional e acaba por excluir da educação essas populações do campo, uma vez que os alunos são distribuídos em instituições onde o pensamento hegemônico é urbano.

A diretora estadual do setor de Saúde do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra de Minas Gerais (MST-MG), Teresinha Sabino, e a professora da Escola Estadual Indígena Pataxó Muã Mimatxi, Werymehe Alves Braz, enfatizaram dificuldades pelas quais as populações do campo passam para obter o direito à educação.

Teresinha Sabino relacionou a luta pela educação do campo à luta pela terra. "Sem a terra não existe educação, escola, produção e conhecimento sobre o que estamos debatendo aqui", disse.

(Disponível em:
<https://www.almg.gov.br/comunicacao/noticias/arquivos/Educacao-no-campo-precisa-de-equiparacao-com-escolas-da-cidade/>)

HORA DO DEBATE

Deve-se considerar a redução do número de escolas no meio rural um fator positivo? Por quê?

Segundo Cassiano Nolasco, é “um desafio conciliar trabalho e educação” para a população do campo. Por que conciliar educação e trabalho seria um desafio?

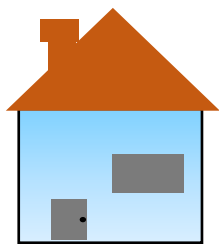
Segundo Cassiano Nolasco, “as escolas de ensino médio são sediadas nos municípios” evidenciando um exemplo de exclusão. Isso pode ser considerado realmente um exemplo de exclusão?



Os três textos estudados abordam temáticas interessantes e de importância social? Por quê?

Qual a principal função comunicativa dos três textos estudados?

Textos como estes são importantes para as interações comunicativas interpessoais? Justifique.



TAREFA PARA CASA

Professor(a),



Peça aos alunos que pesquisem jornais e/ou revistas jornalísticas impressos para serem levados para sala de aula.



Oriente os alunos a fazerem pesquisa em livros ou internet sobre os gêneros jornalísticos, em especial a notícia. E façam anotações das informações no caderno (ou gravem em formato de áudio/vídeo, se julgar mais conveniente).



Oriente aos alunos que deem preferência por notícias que abordem temáticas como deficiência, educação, educação inclusiva e educação no campo.

Importante!

Providencie também as suas notícias, professor(a).
Traga para a próxima aula alguns exemplos de notícias impressas e audiovisuais para serem apresentadas. Lembre-se de vê-las antes para averiguar o teor dos conteúdos. 👍!

CAPÍTULO 3

2ª ETAPA: Primeira Produção - da análise do exemplo à prática: escrevinhando notícias

DURAÇÃO: 2 (duas) aulas de 50 (cinquenta) minutos cada.

RECURSOS:

- Exemplares de jornais e/ou revistas de cunho jornalístico;
- Datashow ou televisão;
- Quadro branco ou tela para projeção de vídeo;
- Caixa de som.

ORIENTAÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES

Professor(a),

- Acolha os alunos e inicie a aula informando que nesse primeiro momento farão uso do material obtido nas pesquisas realizadas por eles em casa.
- Instigue os alunos a compartilhar com os colegas as anotações feitas nas pesquisas (deixe-os à vontade para quem quiser apresentar suas anotações).
- Recolha os materiais pedidos na tarefa de casa da aula anterior. Peça para que os alunos formem equipes. Em seguida, distribua os exemplares de notícias trazidas pelos alunos. (*Obs.: caso o professor(a) também tenha exemplares, seria importante trazer para a aula para evitar possível falta de material*).
- Oriente às equipes a lerem suas notícias e discutirem sobre os assuntos abordados nos textos.
- Após as leituras, apresente os vídeos noticiosos que você, professor(a), trouxe para a aula.
- Peça para que as equipes debatam a respeito dos aspectos em comum que os textos estudados na aula têm.
- Proponha aos alunos que individualmente produzam uma notícia com fatos locais.

Sugestão de questionamentos para as equipes

Como sabemos, os textos são fundamentais para a comunicação humana e, conseqüentemente, para a vida em sociedade. Porém para que as pessoas possam produzi-los de maneira eficaz ao processo comunicativo é preciso que elas levem em consideração elementos como a linguagem, o conteúdo, o interlocutor, o suporte, a intenção ao produzir o texto etc. Assim sendo, analise os seguintes pontos da notícia lida pela equipe:

1) Qual é o nível da linguagem que prevalece no texto?

☐ INFORMAL	☐ FORMAL
☐ Vulgar	☐ Padrão/culto
☐ Coloquial	☐ Erudito

Justifique:

2) Qual o tipo de linguagem predominante no texto? ☐ Conotativa ☐ Denotativa

Justifique:

3) Ainda sobre a linguagem do texto, é:

☐ Objetiva

Justifique:

☐ Subjetiva

Justifique:

4) Em que pessoa do discurso está escrito o texto?

☐ 1ª pessoa

☐ 2ª pessoa

☐ 3ª pessoa

5) Qual é o assunto do texto?

6) O assunto da notícia é atual e relevante? Por quê?

7) Qual o título da notícia? Ele antecipa o assunto do texto? Justifique.

8) Em qual suporte foi publicada a notícia?

9) Quem escreveu a notícia? Que outras informações podem ser identificadas sobre o autor do texto?

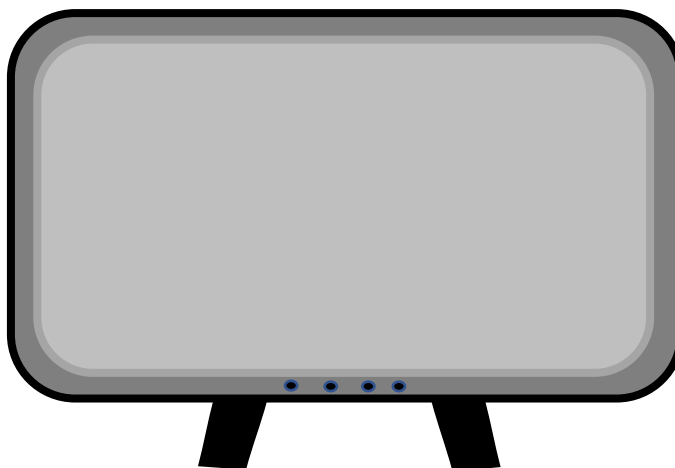
10) Qual seria o público-alvo da notícia? Por quê?

11) Qual a provável intencionalidade do autor do texto ao produzi-lo e publicá-lo?

12) Com base na notícia lida pela equipe, preencha a tabela abaixo considerando as características do gênero:

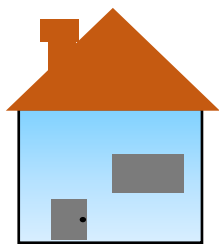
Finalidade do gênero	
Perfil dos interlocutores	
Perfil do autor	
Estrutura	
Linguagem	
Tema/Assunto	
Suporte/Veículo	

Sugestões de vídeos para exibição em sala de aula



Professor(a), abaixo apresentamos algumas sugestões de *links* de vídeos de notícia para acompanhar a discussão em sala de aula. Após a demonstração do vídeo, abra um debate com a turma situando o vídeo para realidade local!

- Vídeo 1: A importância da inclusão escolar - Educação e Vida - Jornal da Vida (REDEVIDA) - 24/05/2019 - https://www.youtube.com/watch?v=Dcb_DaSfDk0 (duração de 3min20s).
- Vídeo 2: Unesp Notícias | Educação inclusiva - <https://www.youtube.com/watch?v=01Ye1puiCC4> (duração de 6min32s).
- Vídeo 3: Educação Inclusiva: Além da obrigatoriedade (TV Claret) - <https://www.youtube.com/watch?v=w1zZ9zLV9HI> (duração de 4min30s).
- Vídeo 4: Série: Escolas Rurais: Desafios – Jornal Futura 02/07/2013 (Canal Futura) - <https://www.youtube.com/watch?v=aLJ8ZPXnqV0> (duração de 7min25s).
- Vídeo 5: Série JR: crianças madrugam para caminhar 2h até a escola no CE (Jornal da Record) - <https://www.youtube.com/watch?v=7lxwQliytY8> (duração de 7min33s).



TAREFA PARA CASA

Professor(a),



Oriente os alunos a escolherem um dos temas apresentados a seguir e a pesquisarem na comunidade/cidade onde vivem: festividades locais, acontecimentos culturais, esportes, eventos populares, a economia, meio ambiente, a rotina de trabalho no campo, comidas típicas, a cultura. Oriente os alunos que deverão realizar essa investigação/pesquisa de maneira aprofundada fazendo anotações, conversando com pessoas, lendo sobre a história local.



Com os dados recolhidos, os alunos deverão escrever uma notícia com base na temática escolhida e investigada por eles.



Informe aos alunos que os textos escritos por eles deverão ser entregues na próxima aula.



Informe também que esses textos serão publicados no veículo comunicativo da escola (jornal escolar, blog, site etc.).



Essa atividade corresponde a primeira produção do aluno. É comum os textos apresentarem algum tipo de desacordo quanto ao gênero pedido, assim como desvios gramaticais, sintáticos e/ou semânticos. 👍!

CAPÍTULO 4

3ª ETAPA: Módulo I - Teorizando o gênero notícia

DURAÇÃO: 4 (quatro) aulas de 50 (cinquenta) minutos cada.

RECURSOS:

- Datashow ou televisão;
- Tela para projeção de vídeo;
- Quadro branco ou lousa;
- Pincel de quadro branco ou giz;
- Caixa de som.

ORIENTAÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES

Professor(a),

- Acolha os alunos e inicie a aula recolhendo os textos feitos por eles em casa, informe-os que as notícias comporão um exemplar do jornal da sala (se a escola possuir jornal escolar, site, blog ou outra forma midiática de veicular informação também poderá ser uma ótima oportunidade para a publicação dos textos dos alunos).
(Obs.1: os textos devem ser averiguados e corrigidos na hora atividade do professor(a)).
(Obs.2: caso algum aluno manifeste interesse em ler o texto produzido por ele, permita-o. É uma forma de promover a interação, praticar a leitura e a apresentação em público).
- Comente com os alunos que a aula será expositiva e que você fará explicações mais aprofundadas sobre o gênero notícia.
- Distribua cópias ou anote no quadro as informações sobre o gênero notícia. Aproveite o momento também para questionar os alunos sobre o gênero e sanar quaisquer dúvidas que surgirem.

(Obs.: É importante que os alunos tenham esse conteúdo disponível para consulta em seu material escolar/caderno).

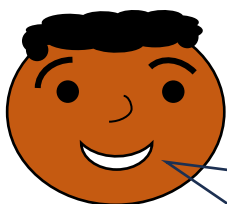
- Apresente as videoaulas sobre o gênero notícia.
- Realize a atividade de análise textual sobre a estrutura de uma notícia.
- Construção coletiva de uma notícia.



Importante!

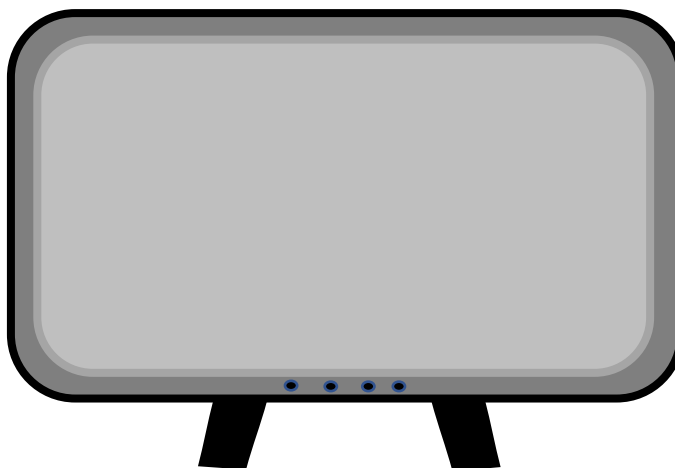
A etapa 3 da sequência didática foi pensada para acontecer em três módulos: o primeiro corresponde a aula expositiva, com a apresentação dos vídeos, intervenção/explicação do professor(a), anotações de conteúdos, resolução de atividades e produção coletiva de uma notícia. Isso aconteceria no tempo previsto de quatro aulas. O segundo módulo é o momento destinado para o atendimento individualizado e reescrita dos textos da primeira produção. O terceiro, corresponde à revisão e reescrita final das notícias. 👍!

Fica a dica



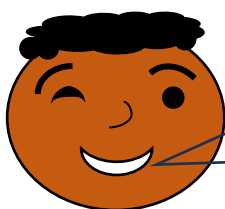
Como sugestão de leitura para o(a) professor(a), indicamos o livro **“Ler e escrever: estratégias de produção textual”**, de Koch e Elias. É estabelecido nele a aproximação entre teoria sobre texto e escrita e práticas de ensino. O livro apresenta análises textuais, linguagem clara, objetiva e de fácil compreensão.

Sugestões de vídeos para exibição em sala de aula



Professor(a), abaixo apresentamos algumas sugestões de *links* de videoaulas sobre os gêneros textuais jornalísticos.

- Vídeo 1: Texto jornalístico - <https://www.youtube.com/watch?v=la9ZsHf1970> (duração de 8min).
- Vídeo 2: Gênero textual: Notícia - <https://www.youtube.com/watch?v=ABHzAhc5L8A> (duração de 6min47s).
- Vídeo 3: Notícia é imparcial? [Prof. Noslen] - https://www.youtube.com/watch?v=_GfbMXqx50I (duração de 8min33s).
- Vídeo 4: Discurso direto e discurso indireto na Notícia - <https://www.youtube.com/watch?v=9zRXrmHFMww> (duração de 9min29s).



Fica a dica

Professor(a), aproveite os intervalos entre os vídeos para reforçar com explicações as informações apresentadas no material audiovisual.

Orientações para as atividades

Professor(a),

Para realização da atividade de leitura e discussão dos textos 1, 2, 3 e 4, propomos a seguinte sequência de ações para serem realizadas em sala de aula:

- Distribua entre os alunos os textos 1 (Conheça uma das escolas rurais mais isoladas do Brasil), 2 (*Educação do campo: Seduc realiza visita de diagnóstico em escolas do campo*), 3 (*Educação ambiental leva à construção de práticas sustentáveis*) e 4 (*Programa Escola Sustentável integra festival internacional de gastronomia orgânica*) e realize um círculo de leitura.
- Promova momentos de discussão após a leitura de cada texto de maneira que os alunos apresentem suas compreensões e opiniões a respeito dos temas e informações abordados.
- Após a leitura de todos os textos e da realização dos debates, peça aos alunos para identificarem as partes estruturais do gênero notícia nos textos distribuídos, indicando suas características e funções dentro do gênero.

OBS.: *Essa atividade tem o propósito principal de promover a reflexão dos alunos sobre temáticas relacionadas à Educação do Campo, bem como efetivar a aprendizagem sobre a estrutura de uma notícia e a função que cada parte desempenha dentro do texto. Outro ponto importante é proporcionar ao professor (à professora) oportunidade de avaliar o nível de compreensão dos alunos sobre esse aspecto da escrita de um texto: a compreensão sobre a estrutura formal de um gênero textual específico.*

TEXTO 1

Conheça uma das escolas rurais mais isoladas do Brasil

No "coração" do Pantanal, o Colégio Sebastião Rolon aloja estudantes, professores e funcionários em região do bioma que sofre com os efeitos da seca.

Por Globo Rural. 21/08/2022

No "coração" do pantanal em Mato Grosso do Sul, o colégio Sebastião Rolon, um dos mais isolados do país, garante o futuro das crianças e adolescentes da comunidade rural de Bracinho, na divisa das regiões de Paiaguás e Nhecolândia.

Por conta do isolamento e da distância entre as fazendas da região, o colégio ainda aloja estudantes e professores. Ao todo, são dezessete alunos de sete a dezoito anos. Três deles moram na escola durante o período de aulas. Os quatro professores que atendem a região também moram na unidade.

A comunidade está na área há 60 anos, fruto de um projeto de reforma agrária, e hoje sofre com uma seca crescente que dificulta o transporte e criação de animais. O transporte a Corumbá, a maior cidade próxima, era feito antes de forma fácil pelo rio Taquari.

O assoreamento, no entanto, secou o curso da água e, agora, a população depende de carros potentes para lidar com 120 quilômetros de estradas bem ruins.

Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/agronegocios/globo-rural/noticia/2022/08/21/conheca-uma-das-escolas-rurais-mais-isoladas-do-brasil.ghtml>.

HORA DO DEBATE

1. Por que a seca acontece?
2. A sua comunidade sofre com a seca e como a comunidade faz para sobreviver no tempo de seca?
3. Qual o papel do governo e das autoridades com relação a seca?
4. Qual a sua opinião sobre reforma agrária?
5. Em sua opinião, por que ocorre o assoreamento dos rios e como podemos evitá-lo?



TEXTO 2

Educação do Campo: Seduc realiza visita de diagnóstico em escolas do campo

Compreendendo o campo como um espaço particular de trabalho, cultura, identidade e existência social, a Educação do Campo é uma proposta que tem como princípio a inclusão e o reconhecimento dos sujeitos do campo como cidadãos do processo educacional. Neste sentido, a Secretaria de Estado da Educação (Seduc), por meio da Coordenação da Educação do Campo, realizou visita em 11 escolas de 9 municípios, de 29 de maio a 1º de junho, a fim de realizar diagnóstico da estrutura e referenciais curriculares específico para o campo.

Os municípios visitados estão situados na microrregião do Baixo Parnaíba Maranhense, como: Nina Rodrigues, Chapadinha, Buriti, São Bernardo, Araiões, Presidente Vargas e Itapecuru. A assessora especial e coordenadora da Educação do Campo na Seduc, Patrícia Carlos, ainda visitou as cidades de Mata Roma e Duque Bacelar, que pleiteiam a efetivação de escolas do campo.

"Este foi o primeiro roteiro da visita às escolas de Educação do Campo, no fim do mês de junho conheceremos outras escolas. O nosso objetivo com as visitas é realizar relatórios técnicos e ir em busca de recursos diversos, parcerias tanto nos ministérios quanto com a iniciativa privada, como estamos fazendo em relação à alfabetização, para que a gente consiga melhorar estes espaços educacionais", ressaltou Patrícia Carlos.

Entre as escolas visitadas, sete são públicas e estão situadas em áreas de assentamento do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), as outras cinco estão vinculadas à Associação Regional das Casas Familiares Rurais do Maranhão (ARCAFAR).

Disponível em: <https://www.ma.gov.br/noticias/educacao-do-campo-seduc-realiza-visita-de-diagnostico-em-escolas-do-campo>. Publicado em 3/06/2023.

HORA DO DEBATE

O que sua escola precisa para ser melhor?
Em sua opinião, a escola interage com a realidade da comunidade em que você mora?

Você já ouviu falar sobre MST e Educação do Campo? Qual a importância deles para o povo do campo?

As pessoas de sua comunidade se reúnem para criar projetos ou reivindicar melhorias para a escola e a própria comunidade?



TEXTO 3

Educação ambiental leva à construção de práticas sustentáveis

Incluir práticas sustentáveis no cotidiano requer mudança de comportamento e pensamento crítico

Por Unitau. 17/03/2023

Em abril deste ano, completam-se 24 anos do reconhecimento da importância da educação ambiental nas escolas. Desde que a lei nº 9795/99 entrou em vigor, as práticas de educação relacionadas ao meio ambiente são aplicadas de forma interdisciplinar e necessária para que a sociedade almeje um mundo mais sustentável.

A educação ambiental não poderia se transformar em uma disciplina do currículo escolar. Isso anularia seu caráter de conexão, que transcende as fronteiras disciplinares, o que a torna papel de todo e qualquer educador. A Universidade de Taubaté (UNITAU) fomenta, por meio do Mestrado Profissional em Educação (MPE), a importância do tema, abordado de maneira transversal em todas as disciplinas do curso, preparando docentes especializados na formação de pessoas mais conscientes do meio ambiente. Práticas sustentáveis começam na mudança do comportamento, e a mudança do comportamento só começa por meio da construção de um pensamento crítico.

Para o Prof. Dr. Valter José Cobo, biólogo e docente do MPE da UNITAU, o centro da questão das mudanças climáticas e o trabalho para sua conscientização se encontram na educação.

“A educação está bem no centro dessa questão, uma vez que o problema do aquecimento global como uma das razões das mudanças climáticas se baseia em ações e atitudes, então, na medida em que fazemos as associações entre nossas atitudes e os impactos que elas produzem em ciclos, processos e mecanismos ambientais, podemos entender nosso papel como responsáveis pelo problema.”

Segundo o professor Cobo, a expectativa é que a preocupação com essa questão aumente, com mais pesquisas desenvolvidas e com o debate público nos meios de comunicação.

“É possível ver a preocupação crescente da nossa sociedade com as questões ambientais, o que me parece ser o resultado da difusão de informações acerca desse tema. Nesse sentido, a importância da escola é inegável, como agente educador que promove essa discussão”, analisa o Professor.

Para o pesquisador, não existe uma fórmula mágica para a tomada de consciência sobre a importância de cada um como agente de transformação social e ambiental.

“O caminho está certamente na educação, quando se esclarecem as causas e os efeitos, promovendo a compreensão do problema, na discussão das atitudes com impactos positivos e negativos, no agir local e no pensar global, identificando o papel de cada um nesse processo”.

O Mestrado Profissional em Educação pela UNITAU foi aprovado pelo MEC/CAPES no ano de 2013, com nota 4, e agora, em março de 2023, completa 9 anos desde a primeira turma. A universidade também conta com outros cursos de pós-graduação stricto sensu que abordam a temática ambiental.

Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/vale-do-paraiba-regiao/especial-publicitario/unitau/universidade-do-futuro-unitau/noticia/2023/03/17/educacao-ambiental-leva-a-construcao-de-praticas-sustentaveis.ghtml>. (Adaptado)

HORA DO DEBATE

Em sua escola é discutido sobre educação ambiental?

Qual a importância de se ter uma consciência ambiental?

O que é meio ambiente? Ele influencia na sua saúde?

Qual a importância da reciclagem para a comunidade, para a natureza e para a sobrevivência da humanidade?



Professor(a),

Segue abaixo duas sugestões de atividades para serem desenvolvidas com os alunos:

1ª atividade: Cada aluno pode plantar uma árvore e observar a importância de cuidar dela. O professor também pode plantar uma na escola junto com os alunos.

2ª atividade: Para estimular a reciclagem, monte uma gincana de reciclagem, com cada elemento valendo pontos. Esse material pode ser vendido e os recursos revertidos para escola e/ou para outras atividades.

TEXTO 4

Apenas uma em quatro pessoas com deficiência conclui o ensino básico

Entre pessoas sem deficiência, a proporção é de duas em quatro

A proporção de pessoas com deficiência, com 25 anos ou mais, que concluem a educação básica (ensinos fundamental e médio) é de 25,6%, ou uma em quatro. A conclusão é do estudo especial sobre deficiência da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad Contínua), realizado no terceiro trimestre de 2022, pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Entre as pessoas sem deficiência, o percentual de pessoas que concluem a educação básica é de 57,3%. "A gente tem uma discrepância grande", afirma a pesquisadora Luciana Alves dos Santos.

Em relação ao sexo, o percentual de mulheres com deficiência que encerram etapa educacional é de 26,5%, acima dos homens (24,4%).

A pesquisa também constatou que a parcela de alunos com deficiência na série adequada para sua idade é menor do que entre aqueles sem deficiência, em todas as etapas escolares. A discrepância é menor no primeiro ciclo do ensino fundamental, com percentuais de 89,3% e 93,9%.

Mas a defasagem aumenta com o tempo. No ensino médio, por exemplo, aqueles com deficiência na série correta são 54,4%, enquanto os sem deficiência são 70,3%.

"Isso reflete um acúmulo de estudantes que estão com atraso [em relação à idade-série]. Tem questões sobre acessibilidade da sala aula, de [a escola] ter recursos, ser inclusiva", afirma a pesquisadora Maira Bonna Lenzi.

Segundo ela, é preciso entender o que está dificultando a manutenção desses alunos na escola e em sua série adequada. A taxa de analfabetismo é também bem maior entre as pessoas com deficiência, chegando a ser quase o quádruplo daquela entre os sem deficiência (19,5% contra 4,1%).

Deficiências

As deficiências foram registradas através de entrevistas feitas pelos técnicos do IBGE, nas quais foram consideradas oito tipos de dificuldades: de ver, ouvir, de se comunicar, de andar ou subir degraus, de levantar uma garrafa de água de dois litros, de pegar objetos pequenos (ou abrir e fechar recipientes), de aprender (ou se lembrar e se concentrar) e realizar cuidados pessoais.

Cerca de 18,6 milhões de pessoas, ou 8,9% da população brasileira com dois anos ou mais de idade, declarou ter algum tipo de deficiência. Entre as mulheres, são 10%. Entre os homens, 7,7%. Entre as regiões brasileiras, o Nordeste se destacou, com 10,3%, a única com percentual mais divergente da média nacional.

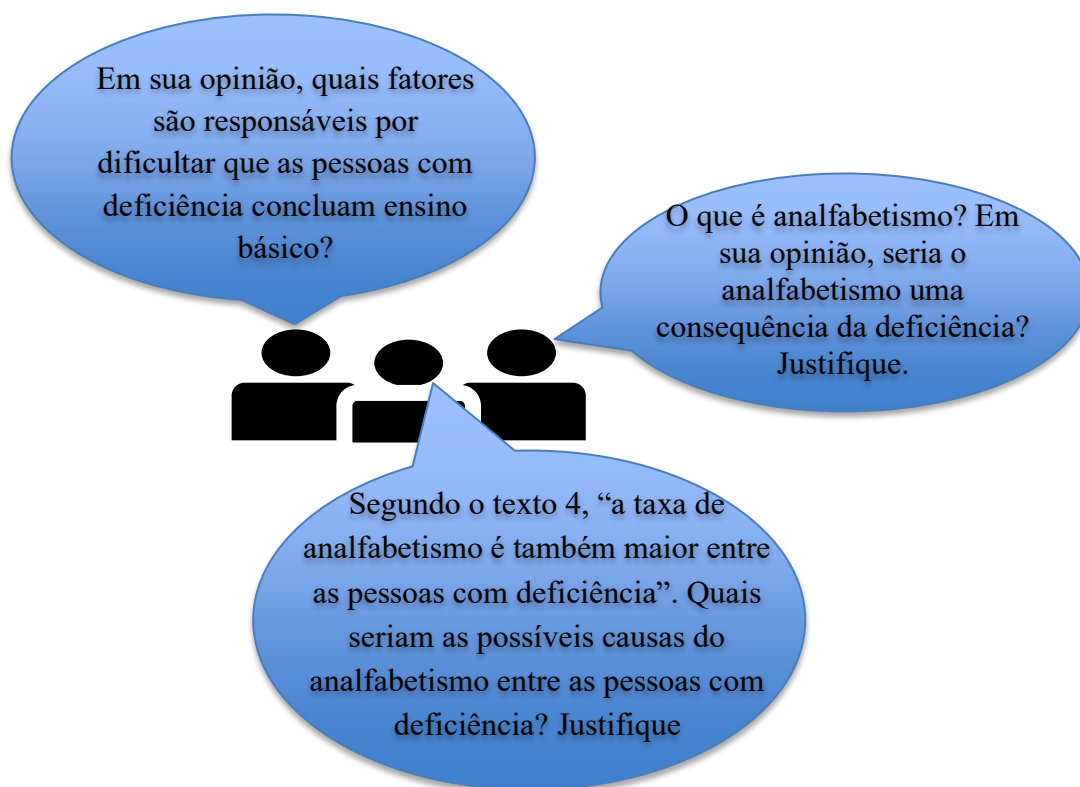
As deficiências relatadas mais comuns são as dificuldades de andar ou subir degraus (3,6%), de enxergar (3,1%) e de aprender ou se lembrar das coisas (2,6%). Cerca de 5,5% dos entrevistados declararam ter apenas uma deficiência, enquanto 3,4% disseram ter duas ou mais.

Edição: Valéria Aguiar

Publicado em 07/07/2023 - 10:02 Por Vitor Abdala - Repórter da Agência Brasil - Rio de Janeiro

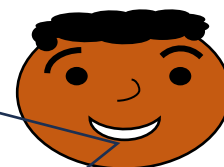
Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2023-07/apenas-uma-em-quatro-pessoas-com-deficiencia-conclui-ensino-basico>.

HORA DO DEBATE



Fica a dica

Se na comunidade/cidade existir algum veículo informativo (site oficial de informação, jornal local, imprensa etc.), considere trabalhar na sala de aula com notícias da própria região. É uma forma de levar o conhecimento dos fatos locais, despertar o senso de pertencimento e valorizar a identidade social dos educandos. Mas lembre-se sempre de averiguar o conteúdo da notícia antes de levá-la para sala aula a fim de certificar se a informação veiculada é condizente com o ambiente de sala de aula e a maturidade da turma. Dê preferência a notícias sobre manifestações culturais, artísticas, esportivas, sobre educação inclusiva e/ou eventos tradicionais em que a inclusão esteja presente.



Sugestões de atividade para sala de aula

ATIVIDADE: produção coletiva de uma notícia

Duração: 2 (duas) aulas de 50min cada⁸.

MATERIAL NECESSÁRIO:

- Quadro branco ou lousa para escrita com giz;
- Pincel de quadro branco ou giz;
- Cópias de imagens ou Datashow para projeção de imagens

DESENVOLVIMENTO:

Professor(a), informe aos alunos que a atividade será realizada em duas etapas: a primeira consiste na análise e interpretação de imagens. A segunda etapa será a construção coletiva de uma notícia a partir das análises e interpretações dos alunos.

Primeiro passo: distribua/apresente as imagens, peça para que os alunos as analisem e façam anotações a respeito delas.

OBS.: Professor(a), você pode ajudá-los com as análises, explicando o sentido das imagens, sugerindo temas relacionados a elas.

Segundo passo: escrita coletiva.

Os alunos deverão construir coletivamente uma notícia e o professor, escrever no quadro/lousa o texto à medida que os alunos o ditem.

OBS.: Professor(a), escreva o texto no quadro branco (ou lousa) respeitando a fala dos estudantes para que ao final da produção coletiva você possa fazer as devidas intervenções quanto a ortografia, marcas da oralidade na escrita, concordâncias, regências, entre outros pontos que mereçam sua atenção.

Etapas da construção coletiva da notícia:

- Formulação da **manchete** ou **título principal**.
- Formulação do **título secundário** da notícia.
- Construção do parágrafo lide.
- Construção do corpo da notícia.

⁸ O tempo de 2 (duas) aulas é uma sugestão. A necessidade de mais ou menos tempo varia de acordo com o desempenho da turma. Professor(a), ajuste a atividade a realidade de sua turma.

Sugestão de imagens



Movimento cultural Caretas de Acupe. Fonte: <https://coletivoamaro.tumblr.com/post/133368558468/caretas-de-acupe>



Disponível em: <https://www.fundacaorenova.org/noticia/fofia-de-reis-fortalece-manifestacoes-culturais-e-religiosas-da-comunidade-de-paracatu-de-baixo/>



Caretas - Várzea Alegre - CE. Disponível em: <https://varzeaalegreagora.com/tradicao-dos-grupos-de-caretas-e-mantida-no-centro-sul-cearense/>



Forró. Disponível em: <https://www.sescrio.org.br/noticias/cultura/forro-do-nordeste-para-o-mundo/>



Disponível em: <https://brasildelonge.com/tag/palanque/>

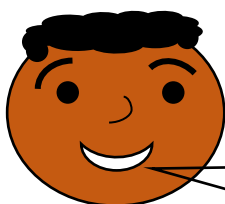


Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/vida-publica/politicos-usam-trios-eletricos-como-palanque-politico-7i4ahas2rdyhh6s0gxs44gocu/>

CAPÍTULO 5

3ª ETAPA: Módulo II - Atendimento individualizado.

DURAÇÃO: 2 (duas) aulas de 50 (cinquenta) minutos cada.



Professor(a), é fundamental para a realização dessa etapa que você tenha analisado os textos da primeira produção dos alunos para que possa fazer as intervenções necessárias.

Orientações:

Professor(a),

- Acolha os alunos e inicie a aula informando que esse é o momento de um novo olhar sobre os textos que haviam produzido em aulas anteriores.
- Devolva os textos corrigidos aos alunos e peça para que eles leiam com muita atenção as anotações que o professor(a) fez e, em seguida, refaçam o texto seguindo essas intervenções.
- Realize atendimento individualizado com os alunos que apresentaram dificuldade na escrita do texto.
- Peça aos alunos que façam a reescrita das notícias.
- Sempre oriente individualmente cada aluno quanto à reescrita da notícia.
- Recolha novamente os textos para que o(a) professor(a) realize a última revisão.

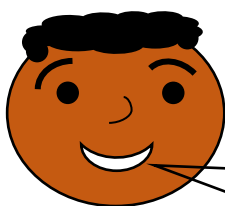
Obs.1: Orientamos que a revisão dos textos seja feita em hora-atividade do(a) professor(a).

Obs.2: Caso o tempo previsto não seja suficiente para a realização dessa etapa, destine mais aulas na sequência para que o atendimento individualizado aconteça de forma eficiente e eficaz.

CAPÍTULO 6

3ª ETAPA: Módulo III - Revisão e reescrita

DURAÇÃO: 2 (duas) aulas de 50 (cinquenta) minutos cada.



Professor(a), é fundamental para a realização dessa etapa que você tenha revisados os textos da primeira produção dos alunos para que estes possam fazer a reescrita das notícias.

Orientações:

Professor(a),

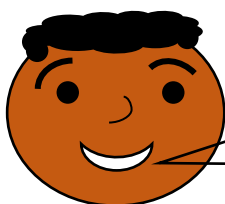
- Acolha os alunos e inicie a aula informando-os de que esse é o momento para aprimorarem os textos produzidos em aulas anteriores.
- Devolva os textos revisados aos alunos e peça para que eles leiam com muita atenção as anotações que o professor(a) fez e, em seguida, reescrevam-nos seguindo essas intervenções.
- Peça aos alunos que realizem atividade de reescrita final dos textos.
- Acompanhe a reescrita final dos textos sempre orientando individualmente cada aluno.
- Socialização dos textos.

(Obs.: Caso o tempo previsto não seja suficiente para a realização dessa etapa, destine mais aulas na sequência para que o atendimento individualizado aconteça de forma eficiente e eficaz).

CAPÍTULO 7

4ª ETAPA: Produção final, publicação e avaliação

DURAÇÃO: 1 (uma) aulas de 50 (cinquenta) minutos.



Professor(a), chegou o momento de “colher os frutos do trabalho”. Compartilhe com os alunos a publicação dos textos que produziram para que eles se sintam motivados a realizarem mais produções como esta!

Orientações:

Professor(a),

- Acolha os alunos e inicie a aula informando que esse é o momento para apreciar os resultados do trabalho.
- Organize as produções dos alunos para publicação em um jornal da escola ou em um blog para que todos possam ter acesso às notícias produzidas.
- Apresente para os alunos a publicação das notícias produzidas por eles.

(Obs.: Se a publicação for em jornal escolar físico, distribua cópias do exemplar entre os alunos).

- Deixe que os alunos apreciem o material e, em seguida, peça-os para fazerem suas considerações sobre o processo e o resultado.

(Obs.: Professor(a), deixe os alunos à vontade para se expressarem, estimule-os a apresentarem suas opiniões e avaliações sobre o trabalho desenvolvido. Essa atividade pode ser realizada oralmente).

- Converse com os alunos sobre a importância de se desafiar para o novo, de aprender, da valorização do trabalho, da realização de trabalho em equipe e o respeito ao outro.

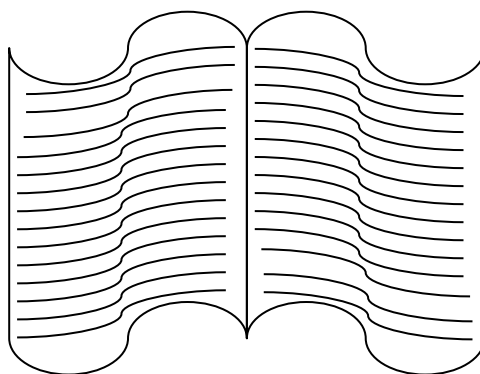
(Obs.: Professor(a), faça essa reflexão com os alunos associando-a às etapas da sequência didática).

Avaliação

Professor(a),

A avaliação é uma etapa fundamental na realização de um projeto, atividade ou trabalho. Por isso, sugerimos que a avaliação dos alunos na realização dessa sequência didática seja de caráter qualitativo em que se considere todo o processo e não apenas o trabalho final do aluno. Para tal, é importante que se considere o desenvolvimento do discente, desde o primeiro momento da sequência didática até a etapa final, sendo fundamental considerar-se as perspectivas diagnósticas, processual, somatória e formativa das práticas avaliativas como instrumentos de aferição do desenvolvimento da aprendizagem. Deixamos, abaixo, sugestão de alguns pontos a serem avaliados ao longo das atividades:

- Desempenho/progresso na leitura.
- Desempenho/progresso na escrita.
- Interação com os colegas nas atividades em equipes.
- Apresentação das atividades.
- Oralidade/Arguição.
- Comprometimento.
- Comportamento.



REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. **A escrita de textos na escola: de olho na diversidade**. In: _____. Língua, texto e ensino: outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 173 – 216.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Os gêneros do discurso**. In: _____. Estética da criação verbal. Prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov; introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. – 6ª. ed. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011. p 261 – 306.
- BATISTA, Ronaldo de Oliveira (Org.). O texto e seus conceitos. 1ª ed. - São Paulo: Parábola Editorial, 2016.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79611-anexo-texto-bncc-aprovado-em-15-12-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 05/12/2022.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa**/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>. Acesso em: 24/11/2022.
- DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. **Sequências didáticas para o oral e escrita: apresentação de um procedimento**. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. 3 ed. Campina, São Paulo: Mercado das Letras, 2011, p. 81-108.
- KOCH, Ingedore Villaça. **Ler e escrever: estratégias de produção textual** / Ingedore Villaça Koch, Vanda Maria Elias. 2 ed., 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2015.
- KOCH, Ingedore Villaça. **Ler e compreender: os sentidos do texto** / Ingedore Villaça Koch e Vanda Maria Elias. 3 ed., 7ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2012.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Coelho Branco colocou seus óculos. “Por onde devo começar, se Vossa Majestade permite?”, ele perguntou.

“Comece pelo começo”, disse o Rei com muita gravidade, “e siga até o fim: daí pare.”

Lewis Carroll, 2002, p. 117

As palavras do Rei nessa passagem do romance *Alice no país das maravilhas* aparentemente soam em certo grau de obviedade, pois é de compreensão geral que as ações se iniciam no começo e cessam no fim. E assim tem-se também chegado o momento de finalizar este trabalho de pesquisa e, para isso, considerou-se conveniente refletir um pouco sobre o processo de estudo, as aprendizagens obtidas e as contribuições deixadas com ele. No entanto, contrariando as palavras do Rei, o que se espera é que as ações aqui realizadas não encontrem seu desfecho com o encerramento desta pesquisa, mas sim que sirvam de estímulo para novas reflexões, que as informações aqui compartilhadas se configurem como fonte de investigação para outros pesquisadores e ainda que o produto, o caderno didático, disponível no anexo 1, sirva de material didático nas aulas de Língua Portuguesa de muitos professores e muitas professoras.

As leituras feitas ao longo desta pesquisa possibilitaram constatar que o cenário educacional brasileiro sofreu inúmeras mudanças no transcorrer da história nacional, sejam mudanças relativas à forma de encarar o ensino, nos métodos didático-pedagógicos implantados, no oferecimento de políticas públicas ou no trato constitucional dado à educação como, por exemplo, a conquista do direito à educação pública gratuita e este sendo também de caráter subjetivo, o que implica no direito ao acesso à escola gozado por todo cidadão brasileiro e na necessidade de se promover a educação inclusiva nas escolas.

A respeito do fator inclusão, é um tema que no contexto atual se fez central em muitas mesas de debate, tendo despertado a atenção tanto no campo da política nacional como também na sociedade civil. A luta pelo reconhecimento dos direitos das pessoas com deficiência tem se pautado não apenas na garantia do direito de igualdade, mas também nas formas de como desenvolver o processo de inclusão e isso reflete diretamente no contexto escolar, no qual a inclusão acontece além de tardiamente, de forma lenta uma vez que a realidade do sistema educacional brasileiro ‘caminha a passos lentos’ quando estão associados o fator inclusão e o gerenciamento da aprendizagem à formação de professores. Além destes, outro ponto que desacelera o ritmo do desenvolvimento educacional são os poucos investimentos dos poderes públicos que são insuficientes para atenderem de fato às necessidades escolares para a realização da educação inclusiva.

O problema se intensifica quando direcionada a atenção para a realidade da Educação do Campo a qual, mesmo sendo uma designação nova, aparentemente possui história constitucional um pouco mais extensa que a Educação Inclusiva, porém ainda caminhando no mesmo ritmo da inclusão escolar no contexto atual. A Educação do Campo nasceu como resultado das lutas de movimentos sociais em prol do reconhecimento dos direitos educacionais das populações camponesas, outrora negados a elas, e da formulação e implementação de políticas públicas para essas pessoas.

A pesquisa proporcionou perceber que, assim como a Educação Inclusiva, a Educação do Campo enfrenta desafios comuns às duas modalidades de ensino: problemas relacionados à infraestrutura e ao oferecimento de escolas de boa qualidade, transporte precário, superlotação de sala de aula, descrença e vitimização do aluno, salas de aula multisseriadas dificultando ainda mais o processo inclusivo e a aprendizagem do alunado, má formação acadêmica e/ou despreparo de professores para atuarem no ensino em escolas do campo, fazendo do campo uma dimensão da realidade urbana o que distancia o aluno da sua realidade e o faz, muitas vezes, não ver sentido no que é ensinado.

É preciso que a atuação do professor não se dê visando apenas o repasse de conteúdos, mas que encare o papel social da educação, do ensino e do que é ensinado como elementos transformadores dos sujeitos, daí a importância do ensino escolar na formação destes sujeitos e no seu desenvolvimento. Além disso, é imperioso o reconhecimento de que o campo constitui espaço único, cada população camponesa carrega associada à sua identidade certos conhecimentos e práticas construídos pela coletividade e repassados como herança cultural ao longo das gerações, a utilização desses conhecimentos nas aulas é uma maneira de aproximar a realidade da sala de aula com a realidade do aluno o que pode despertar seu interesse para as atividades desenvolvidas no espaço escolar e dar sentido concreto ao que lhe é ensinado.

Dessa forma, o desafio do professor de Língua Portuguesa para ensinar leitura e escrita se torna ainda mais expressivo, porque não se limita à mera decodificação de símbolos gráficos (as letras) nem tão pouco a produção textual visando tão somente uma nota de avaliação no final de um bimestre escolar. A atuação do professor de Língua Portuguesa em relação ao ensino de leitura e de escrita deve, pois, ser uma ponte entre o aluno e a relação dessas atividades com o meio social, assim a leitura e a escrita passarão a ser encaradas com maior seriedade pelo aluno por entenderem que elas são atividades de comunicação social fundamentais para as relações interpessoais contemporâneas.

Ensinar o Português, e por consequência a leitura e a escrita, com gêneros textuais usados com maior frequência no cotidiano, como é o caso das notícias, se configura uma

estratégia promissora já que por se fazerem mais presentes na vida diária das pessoas esses textos são mais acessíveis dentro e fora do contexto de sala de aula. Isso auxilia a prática pedagógica que visa despertar no alunado a autonomia comunicativa de forma a prepará-lo para o exercício das mais variadas atividades comunicativas: escuta, fala, leitura e escrita.

Um instrumento didático pensado para organizar metodológica e sequencialmente o trabalho docente, e a ele conferir maior eficácia, é a sequência didática. Ao realizar o ensino por meio de uma SD, o professor possibilita maior interação entre professor-aluno e deste com os demais colegas em relação às atividades propostas para execução dentro e/ou fora de sala de aula.

Assim, concluiu-se que utilizar o gênero notícia nas aulas de leitura e escrita de texto se configura uma estratégia promissora para o ensino dessas práticas comunicativas bem como permitir que o estudante compreenda-as como atividades necessárias às interações interpessoais contemporâneas, pois sendo a notícia um dos gêneros com os quais as pessoas mais vivenciam, a sua utilização em sala de aula como instrumento de ensino-aprendizagem é necessária, da mesma forma que é necessário que os alunos tenham consciência da função social desse gênero e saibam ler, interpretar e produzir notícias. Além disso, o ensino de leitura e de escrita com notícias tanto pode promover a inclusão escolar, quanto a educação voltada para realidade campestre quando possibilita o aluno se expressar, socializar com os colegas o seu pensamento, suas opiniões, é instigado a conhecer-interagir-respeitar a realidade do outro, quando lhe é desafiado a conhecer sua realidade e de sua comunidade, quando lhe é proporcionado a pesquisa sobre costumes, vivências e tradições de seu povo, enfim da sua identidade enquanto indivíduo.

Portanto, é importante destacar que os objetivos traçados nesse trabalho de pesquisa foram alcançados e com isso pode-se afirmar que esse trabalho contribui com a prática dos professores de Língua Portuguesa que compartilham do mesmo desafio de levar ensino de qualidade, na medida do possível (e muitas das vezes fazendo até quase o impossível), para alunos com e sem deficiência inseridos em salas de aulas de escolas do/no campo. Salienta-se que as atividades do caderno didático não objetivam sanar todos os problemas no ensino-aprendizagem de leitura e de escrita, mas contribuir para minimizar as dificuldades. Retomando o parágrafo inicial deste capítulo, vale reafirmar que esse trabalho não se esgota em si mesmo, está à disposição de outros pesquisadores que queiram aprofundar a temática.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES FILHO, Francisco. **Gêneros jornalísticos: notícias e cartas de leitoss no ensino fundamental**. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção Trabalhando com... na escola)

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003

ARROYO, Miguel et al. **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

ASSIS, Renata Machado de. **A educação brasileira durante o período militar: a escolarização dos 7 aos 14 anos**. Educação em Perspectiva, Viçosa, v. 3, n. 2, p. 320-339, jul./dez. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/6512/2673>. Acesso em: 16/02/2023.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Os gêneros do discurso**. In: *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 6ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011. p. 261-306.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.

BIBLIOTECA VIRTUAL DE DIREITOS HUMANOS DA USP. **Declaração dos Direitos Humanos**. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Declara%C3%A7%C3%A3o-Universal-dos-Direitos-Humanos/declaracao-universal-dos-direitos-humanos.html>. Acesso em: 20/06/2021

BRASIL. Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. **Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências**. Brasília, DF. 1989. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L7853.htm. Acesso em: 07/04/2021

BRASIL, Lei nº 8.069, de 01 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Brasília, DF. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm. Acesso em: 08/04/2021.

BRASIL, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 07/04/2021.

BRASIL, Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências**. Brasília, DF. 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L10098.htm. Acesso em: 08/04/2021.

BRASIL, Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências**. Brasília, DF. 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm. Acesso em: 08/04/2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 2678, de 24 de setembro de 2002**. Disponível em: <https://www.fn.de.gov.br/index.php/acesso-a>

informacao/institucional/legislacao/item/3494-portaria-mec-n%C2%BA-2678-de-24-de-setembro-de-2002. Acesso em: 07/04/2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: DF, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 06/04/2021.

BRASIL, **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências**. Brasília, DF. 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 08/04/2021.

BRASIL, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências**. Brasília, DF. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 08/04/2021.

BRASIL, **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (de 16 de julho de 1934)**. Congresso Nacional. 1934. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 10/12/2022.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil (de 10 de novembro de 1937)**. Casa Civil. 1937. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm. Acesso em: 10/12/2022.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI. **Educação do Campo: marcos normativos. Secretaria de Educação continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão** – Brasília: SECADI, 2012. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_educ_campo.pdf. Acesso em: 30/11/2022.

CARROLL, Lewis. **Alice no país das maravilhas**. Rio de Janeiro: Editora Arara Azul, 2002. Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/alicep.pdf>. Acesso em: 04/04/2023

CORRENT, Nikolas. **Da antiguidade a contemporaneidade: a deficiência e suas concepções**. Disponível em: <https://iparadigma.org.br/biblioteca/da-antiguidade-a-contemporaneidade-a-deficiencia-e-suas-concepcoes/>. Acesso em: 15/06/2021.

DEL PRIORE, Mary; VENÂNCIO, Renato. **Uma história da vida rural no Brasil**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2006.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. **Sequências didáticas para o oral e escrita: apresentação de um procedimento**. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. 3 ed. Campina, São Paulo: Mercado das Letras, 2011, p. 81-108.

FARIA, Rosemélia de Sousa Bessa. **Educação do Campo: um olhar histórico para sua implantação**. Paraná: Universidade Federal do Paraná, 2014. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/50518/R%20-%20E%20>

%20ROSEMELIA%20DE%20SOUZA%20BESSA%20FARIA.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 18/10/2022.

FARIA, Maria Alice de Oliveira. **O jornal na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1996.

FÁVERO, Leonor Lopes. **Linguística Textual - história, delimitações e perspectiva**. *Revista (Con)Textos Linguísticos - Linguística Textual e Análise da Conversação: conceitos e critérios de análise*. v. 13. nº 25. p. 12-25, 10/2019. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/27883>. Acesso em: 22/02/2023.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Os campos da pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais**. In: MOLINA, Mônica Castagna. **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

FERNANDES, Ivana Leila Carvalho. **Educação do campo: a trajetória de um projeto de mudanças para os povos do campo**. *Revista de Educação Popular*, Uberlândia, MG, v. 11, n. 2, 2013. DOI: 10.14393/REP-2012-20299. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/20299>. Acesso em: 10/12/2022.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 44ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Unesp, 2001.

GARCIA, Vinícius Gaspar. **As pessoas com deficiência na história do mundo**. 2011. Disponível em: <http://www.bengalalegal.com/pcd-mundial>. Acesso em: 15/06/2021.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GUGEL, Maria Aparecida. **A pessoa com deficiência e sua relação com a história da humanidade**. Ampid (associação Nacional dos Membros do Ministério Público de Defesa dos Direitos dos idosos e Pessoas com Deficiência), 2015. Disponível em: http://www.ampid.org.br/ampid/Artigos/PD_Historia.php. Acesso em: 15/06/2021.

KOCH, Ingedore. G. V. **A coesão textual**. 6 ed. São Paulo: Contexto, 1994.

LOPES, Juliana Crespo. et al. **Construções coletivas em educação do campo inclusiva: reflexões sobre uma experiência na formação de professores**. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/sc7Lgm83PHdhNPZTvYGLXsg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28/08/2021.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. Maria Teresa Eglér Mantoan, Rosângela Gavioli Prieto; Valéria Amorim Arantes (org.). São Paulo: Summus, 2006.

MARCUSCHI. **Curso de linguística de texto**. Recife: UFPE, 2003. In: Heine, Lícia. **Incursões sobre a lingüística no século XX com foco na lingüística textual** / Lícia Heine, Palmira Heine; colaboradores, Arlínia Maria Cardoso Santos, Adielson Ramos de Cristo, Edineia de Oliveira Santos ... [et al.]. Salvador: EDUFBA, 2012. - (Coleção E-Livro). Disponível em:

<https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/6940/6/Incurs%C3%B5esSobreALingu%C3%ADstica.pdf>. Acesso em: 19/02/2023.

MARIE THIOLLENT, Michel Jean; COLETTE, Maria Madalena. **Pesquisa ação, formação de professores e diversidade**. Acta Scientiarum. Human and Social Sciences, vol. 36, núm. 2, julho-dezembro, 2014, p. 207-216. Universidade Estadual de Maringá, Maringá Brasil. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3073/307332697009.pdf>. Acesso em: 24/08/2021.

MARINHO, Ernandes Reis. **Um olhar sobre a educação rural brasileira**. Brasília: Universa, 2008.

MOLINA, Rodrigo Sarruge. **Escola agrícola prática “Luiz de Queiroz” (ESALQ/USP): sua gênese, projetos e primeiras experiências: 1881 a 1903**. 2011. 209f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011. f.21. disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNICAMP-30_4b3b19159293e8a677115a8b2b4fa49d. Acesso em: 20/11/2022.

MOLINA, Rodrigo Sarruge; SANFELICE, José Luís. **A gênese da institucionalização do ensino agrícola no Brasil**. Educere et Educare – revista de educação, vol. 9, nº 17, p. 213-229, jan./jun. 2014. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/282348700_A_GENESE_DA_INSTITUCIONALIZACAO_DO_ENSINO_AGRICOLA_NO_BRASIL_THE_INSTITUTIONALIZATION_OF_AGRICULTURAL_TEACHING_IN_BRAZIL_AND_ITS_GENESIS. Acesso em: 20/12/2022.

MORETTI, Cheron Zanini; ROSA, Graziela Rinaldi da. **Educação do Campo: história, práticas e desafios**. Reflexão e Ação, v. 22, n. 2, p. 481-487, 19 dez. 2014. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/5473>. Acesso em: 13/10/2022.

NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. **O império e as primeiras tentativas de organização da educação nacional (1822 – 1889)**. Disponível em: https://histedbrantigo.fe.unicamp.br/navegando/periodo_imperial_intro.html#_ftnref1. Acesso em: 20/10/2022.

PEREIRA, Caroline Nascimento; CASTRO, César Nunes de. **Educação no meio rural: diferenciais entre o rural e o urbano. Texto para discussão**. Brasília: IPEA, março de 2021. Disponível em: https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/10501/1/td_2632.pdf. Acesso em: 18/02/2023.

PLATÃO, **A República**. Tradução de Pietro Nassetti. São Paulo: Martin Claret, 2003.

RODRIGUES, Olga Maria Piazzentin Rolim. **Educação especial: história, etiologia, conceitos e legislação vigente**. São Paulo: UNESP/MEC, 2008. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/284714615_EDUCACAO_ESPECIAL_HISTORIA_ETIOLOGIA_CONCEITOS_E_LEGISLACAO_VIGENTE. Acesso em: 25/06/2021.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. **As pesquisas denominadas do tipo “Estado da arte” em educação**. Revista Diálogo Educacional, vol. 6, núm. 19, setembro a dezembro, 2006, p. 37-50. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/de/v06n19/v06n19a04.pdf>. Acesso em: 30/03/2022

SANTOS, Antonio Raimundo dos. **Metodologia científica: a construção do conhecimento**. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A editora, 1999.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Se Deus fosse um activista dos direitos humanos**. Coimbra: Editora Almedina, 2013.

SILVA, Maria do Socorro. **Educação do Campo e Desenvolvimento: uma relação construída ao longo da história**. Disponível em: http://www.contag.org.br/imagens/f299Educacao_do_Campo_e_Developolvimento_Sustentavel.pdf. Acesso em: 15/08/2022.

SILVA, Marinete dos Santos. **A educação brasileira no Estado-Novo**. São Paulo: Editorial Livramento, 1980.

SILVA, Otto Marques da. **A epopéia ignorada - a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje**. São Paulo: CEDAS - Centro São Camilo de Desenvolvimento em Administração de Saúde, 1986.

STRIEDER, Roque; ZIMMERMANN, Rose Laura Gross. **A inclusão escolar e os desafios da aprendizagem**. 2010. Disponível em: https://app.utp.br/cadernosdepesquisa/pdfs/cad_pesq10/10_a_inclusao_cp10.pdf. Acesso em: 28/08/2021.

UNICEF. **Declaração Universal dos Direitos Humanos garante igualdade social**. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 27/06/2021.