

Sheila Fernandes Pimenta e Oliveira
Ana Carolina Garcia Braz
Daniel Facciolo Pires
Marinês Santana Justo Smith
Silvia Regina Viel
Welton Roberto Silva (Orgs.)

FORMAÇÃO DOCENTE E PESQUISA:
espaço de reflexão, investigação
e construção de práticas pedagógicas

Coleção Ciência e Desenvolvimento
63

ISBN VOLUME



ISBN COLEÇÃO



DOI 10.29327/5898152

Sheila Fernandes Pimenta e Oliveira

Ana Carolina Garcia Braz

Daniel Facciolo Pires

Marinês Santana Justo Smith

Sílvia Regina Viel

Welton Roberto Silva (Orgs.)

**FORMAÇÃO DOCENTE E PESQUISA: espaço de reflexão,
investigação e construção de práticas pedagógicas**

ISBN 978-65-84409-12-5

**FRANCA
Uni-FACEF
2026**

Corpo Diretivo

REITOR

Prof. Dr. José Alfredo de Pádua Guerra

VICE-REITOR

Prof. Dr. João Baptista Comparini

PRÓ-REITOR DE ADMINISTRAÇÃO

Prof. Dr. Flávio Henrique de Oliveira Costa

PRÓ-REITORA ACADÊMICA

Profª Drª Sheila Fernandes Pimenta e Oliveira

PRÓ-REITORA DE EXTENSÃO, CULTURA E DESENVOLVIMENTO COMUNITÁRIO

Profª. Drª Melissa Franchini Cavalcanti Bandos

PRÓ-REITOR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO e COORDENADOR DE PÓS-GRADUAÇÃO *LATO SENSU*

Prof. Dr. Sílvio Carvalho Neto

COORDENADORA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*

Profª. Drª. Marinês Santana Justo Smith

CHEFE DE DEPARTAMENTO DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO

Prof. Me. Cyro de Almeida Durigan

CHEFE DE DEPARTAMENTO DO CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS

Prof. Dr. Orivaldo Donzelli

CHEFE DE DEPARTAMENTO DO CURSO DE COMUNICAÇÃO SOCIAL – Publicidade e Propaganda

Prof. Ma. Fúlvia Nassif Jorge Facury

CHEFE DE DEPARTAMENTO DO CURSO DE ENFERMAGEM

Profª. Drª. Márcia Aparecida Giacomini

CHEFE DE DEPARTAMENTO DOS CURSOS DE ENGENHARIA CIVIL E ENGENHARIA DE PRODUÇÃO

Prof. Dnd. Anderson Fabrício Mendes

CHEFE DE DEPARTAMENTO DO CURSO DE LETRAS

Profª Drª Maria Eloísa de Souza Ivan

CHEFE DE DEPARTAMENTO DO CURSO DE MATEMÁTICA

Profª. Drª Sílvia Regina Viel

CHEFE DE DEPARTAMENTO DO CURSO DE MEDICINA

Prof. Dr. Frederico Alonso Sabino de Freitas

CHEFE DE DEPARTAMENTO DO CURSO DE PSICOLOGIA

Profª Drª Maria de Fátima Aveiro Colares

CHEFE DO DEPARTAMENTO DE COMPUTAÇÃO

Prof. Dr. Daniel Facciolo Pires

Comissão Científica

Sheila Fernandes Pimenta e Oliveira (Uni-FACEF)
Ana Carolina Braz Garcia (Uni-FACEF)
Sílvia Regina Viel (Uni-FACEF)
Daniel Facciolo Pires (Uni-FACEF)
Lívia Maria Lopes Gazaffi (Uni-FACEF)
Daniela de Figueiredo Ribeiro (Uni-FACEF)
Melissa Franchini Cavalcanti Bandos (Uni-FACEF)
Marinês Santana Justo Smith (Uni-FACEF)
Maria Eloísa de Souza Ivan (Uni-FACEF)
Andreia Aparecida Reis de Carvalho Liporoni (UNESP)
Janise Braga Barros Ferreira (USP-RP)
Mário Luís Ribeiro Cesaretti (UNIFESP / PUC SP)
Sílvio Carvalho Neto (Uni-FACEF)
Marisa Afonso Andrade Brunherotti (Universidade de Franca)
João Nery Giorgetti (Unidade Regional de Ensino – SP)
Aurélio Luís da Silva (Unidade Regional de Ensino – SP)

Comissão Organizadora

José Alfredo de Pádua Guerra
João Baptista Comparini
Sheila Fernandes Pimenta e Oliveira
Melissa Franchini Cavalcanti Bandos
Sílvio Carvalho Neto
Marinês Santana Justo Smith
Sílvia Regina Viel
Welton Roberto Silva
Lucas Antônio Santos
Leonardo Carloni Rodrigues Meira
Alba Valéria Penteado Orsolini
Flávio Henrique de Oliveira Costa

Editoração

Laís Caramore Borges
Welton Roberto Silva

© 2026 dos autores
Direitos de publicação Uni-FACEF
www.unifacef.com.br

Coleção: Ciência e Desenvolvimento, v. 63

Oliveira, Sheila Fernandes Pimenta e (Orgs.)
O51g FORMAÇÃO DOCENTE E PESQUISA: espaço de reflexão,
investigação e construção de práticas pedagógicas. / Sheila Fernandes
Pimenta e Oliveira; Ana Carolina Garcia Braz; Daniel Facciolo Pires;
Marinês Santana Justo Smith; Silvia Regina Viel; Welton Roberto Silva
(Orgs.). – Franca: Uni-FACEF; 2026.
122p.; il.

ISBN Coleção 978-85-5453-017-4

ISBN Volume 978-65-84409-12-5

DOI 10.29327/5898152

1.Multidisciplinar - Fórum. 2. Iniciação Científica. 3.Pesquisa.
4.Metodologia. I.T.

CDD 370

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS.

É proibida a reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio. A violação dos direitos de autor (lei no. 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do código Penal. **Todo o conteúdo apresentado neste livro é de responsabilidade exclusiva de seus autores.**

Editora Uni-FACEF Centro Universitário Municipal de Franca
Associada à ABEC - Associação Brasileira de Editores Científicos

PREFÁCIO

A formação de professores de Língua Portuguesa e de Língua Inglesa constitui um campo de permanente reflexão, investigação e construção de práticas pedagógicas capazes de responder aos desafios educacionais contemporâneos, pois, em um contexto marcado pela diversidade cultural, linguística proporcionada pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, torna-se indispensável promover uma formação docente que articule teoria e prática, pesquisa e ensino, tradição e inovação. É nesse horizonte que se inscrevem os estudos reunidos nesta obra, os quais apresentam diferentes perspectivas sobre o ensino de línguas e de literatura, a interdisciplinaridade e os processos formativos desenvolvidos em espaços acadêmicos e escolares.

Temáticas como a aprendizagem bilíngue de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) ampliam o debate sobre inclusão e ensino de línguas, evidenciando a necessidade de práticas pedagógicas sensíveis às especificidades dos estudantes e às múltiplas formas de aprendizagem.

A discussão sobre o debate como metodologia ativa reforça, ainda, a importância da constituição identitária dos educandos capazes de argumentar, refletir e participar ativamente da vida social.

A formação docente também é abordada sob a perspectiva da interdisciplinaridade, compreendida como elemento fundamental para a construção de conhecimentos que ultrapassem as fronteiras tradicionais das disciplinas escolares. Nesse sentido, os relatos de experiências vinculados ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) demonstram como a aproximação entre universidade e escola favorece a constituição de professores pesquisadores, capazes de transformar desafios cotidianos em oportunidades de aprendizagem e inovação pedagógica.

Outro eixo relevante desta coletânea encontra-se nos estudos sobre literatura, linguagem e discurso. As análises da narrativa da Gruta do Ciclope, tanto na tradição homérica quanto em releituras contemporâneas, evidenciam a vitalidade dos textos clássicos e suas possibilidades de diálogo com diferentes contextos históricos e culturais.

Ao mesmo tempo, as reflexões sobre língua e identidade, desenvolvidas a partir do filme *O Auto da Compadecida*, dirigido por Guel Arraes a partir da obra de Ariano Suassuna, contribuem para a compreensão das relações entre linguagem e sociedade, em especial, o falar nordestino que caracteriza o estudo da variação diatópica, ressaltando, dessa maneira, a importância da diversidade linguística no ensino.

A análise da obra *Quando a Escola é de Vidro*, de Ruth Rocha, convida o leitor a refletir sobre os modelos educacionais que orientam a prática docente e sobre os caminhos possíveis para uma escola mais democrática, participativa e alinhada às demandas do século XXI.

Enfim, esta obra oferece importantes contribuições para pesquisadores, docentes e estudantes interessados nas múltiplas dimensões do ensino de Língua Portuguesa e de Língua Inglesa. Ao reunir investigações, análises e relatos de experiência, o livro evidencia que a formação docente se fortalece no diálogo entre diferentes saberes, práticas e perspectivas, reafirmando o papel transformador da educação na construção de uma sociedade mais crítica, inclusiva e humanizada.

Profa. Dra. Ana Lúcia Furquim Campos-Toscano
Docente do Uni-FACEF - Centro Universitário Municipal de Franca

SUMÁRIO

APRENDIZAGEM BILINGUE: um estudo sobre a aprendizagem bilíngue para crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA).....	8
A IMPORTÂNCIA DO DEBATE COMO METODOLOGIA ATIVA PARA A FORMAÇÃO CRÍTICA DO ALUNO: um relato de experiência no PIBID Interdisciplinar	32
FORMAÇÃO DE PROFESSORES: a interdisciplinaridade dentro de sala de aula...	45
PIBIDIÁTICOS - MOSTRA DE LETRAS E MATEMÁTICA: relato da sequência didática “Concurso de Cartazes”	56
A GRUTA DO CICLOPE, DE HOMERO E PERCY JACKSON: uma análise dialógica discursiva	71
A GRUTA DO CICLOPE: linguagem, mito e tradição épica.....	84
LÍNGUA E IDENTIDADE: uma análise sociolinguística do filme “O auto da Compadecida”, de Guel Arraes	100
QUANDO A ESCOLA É DE VIDRO, DE RUTH ROCHA: análise entre o ensino tradicional e a escola do futuro.....	111
ÍNDICE	121

APRENDIZAGEM BILINGUE: um estudo sobre a aprendizagem bilíngue para crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA)

Maria Vitória do Couto Costa
Graduanda em Psicologia – Uni-FACEF
psimariavitoriacouto@gmail.com

Adriana Aparecida Silvestre Gera-Ribeiro
Mestre em Psicologia – Uni-FACEF
dracaasg@hotmail.com

1. INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é considerado um transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado pela deficiência na comunicação e interação social de um indivíduo, assim como comportamentos e interesses qualificados como restritivos. Dessa forma, o desenvolvimento de uma pessoa com TEA é significativamente distinto em função das restrições e pertinências comportamentais definidas pelo transtorno; porém, isso não impede que a aprendizagem e o desenvolvimento de novas habilidades aconteçam.

O processo de aprendizagem da comunicação, principalmente com o desenvolvimento da fala, é muito importante e significativo para o sujeito com TEA, uma vez que, o transtorno, ao restringir as habilidades sociais, dificulta a aquisição da linguagem, devendo assim ser observado com cautela pela família e pelos profissionais que acompanham o indivíduo. Em complemento, as funções linguísticas vão além das funções fonéticas, sintáticas ou semânticas relacionadas ao sistema de signos que compõem o idioma, pois, segundo Benveniste (1991), o contexto diante da situação social irá demonstrar a capacidade do locutor de se posicionar como sujeito linguístico.

Sendo assim, o processo de aprendizagem, independentemente do contexto, necessita da ativação de múltiplas habilidades cognitivas e, dependendo da circunstância, é necessário considerar o nível de exigência cognitiva e adequá-lo devidamente à idade e à fase do desenvolvimento em que o indivíduo se encontra (Brentano; Finger, 2020). Os principais fatores cognitivos a serem observados durante o aprimoramento das habilidades comunicativas da criança são: percepção, memória e atenção. Tais fatores se complementam e necessitam das características dispostas entre si para que assim ocorra o desenvolvimento consciente dos

estímulos percebidos, armazenando e processando as informações. Com isso, qualquer indivíduo que possua um déficit em alguma dessas habilidades pode enfrentar dificuldade de aprendizado da linguagem (Viana; Cruz, 1996 apud Belizário Filho; Lowenthal, 2013).

Pensando no desenvolvimento da criança autista, Belizário Filho e Lowenthal (2013) realçam a importância que o apoio emocional proporciona para o progresso da criança, uma vez que, tendo o apoio e a aceitação da família, a criança terá maior suporte e compreensão, tornando assim os desafios enfrentados tanto pelo indivíduo com TEA quanto pela sua rede de apoio mais fáceis de serem superados.

No que diz respeito a aprendizagem de uma segunda língua, pesquisas conduzidas pelo pesquisador Bialystok demonstram os benefícios proporcionados pelos desafios cognitivos que o bilinguismo apresenta em crianças, comprovando que crianças falantes de duas línguas apresentam melhor desempenho em tarefas que exigem o controle da atenção para inibir informações distratoras do que crianças monolíngues (Brentano; Finger, 2020). Para acrescentar, a habilidade de expressão bilíngue exige e pratica uma flexibilidade cognitiva e um controle inibitório no momento em que o indivíduo seleciona a língua que irá utilizar (Brentano; Finger, 2020). Em complemento, é preciso ressaltar que a cognição, durante a aprendizagem de uma segunda língua, terá todos os sistemas linguísticos ativos e em exercício ao mesmo tempo, como frisa Bialystok (2001).

Assim, observar e investigar o desenvolvimento da aquisição de uma segunda língua por crianças com TEA é importante, tendo em vista a singularidade desses indivíduos e a diferença da aquisição da linguagem em comparação com crianças neurotípicas. Sendo assim, é necessário compreender a maneira como aprendem em seu ambiente escolar, focando no melhor desenvolvimento desses indivíduos e considerando suas demandas e necessidades.

O presente artigo tem como objetivo discorrer as contribuições cognitivas e socioemocionais do aprendizado de uma língua estrangeira, especialmente em crianças diagnosticadas com o Transtorno do Espectro Autista (TEA). Para o desenvolvimento desta reflexão, adotou-se uma abordagem qualitativa, caracterizada como uma pesquisa exploratória e bibliográfica, fundamentada no levantamento e análise de literatura especializada, incluindo artigos científicos e livros sobre o tema em questão.

2. A APRENDIZAGEM BILINGUE

A comunicação e a linguagem são capacidades humanas desenvolvidas devido à natividade do homem em um contexto social e cultural, na qual a troca interpessoal aparece em prol da sobrevivência e em busca de suprir suas próprias necessidades. Dessa forma, segundo Genesee (2001), linguagem é, inquestionavelmente, a faculdade de maior complexidade da mente humana.

Tendo isso em vista, o bilinguismo consiste na habilidade que um indivíduo apresenta em se comunicar, utilizando a fala, a compreensão e a leitura em duas línguas, empregando assim múltiplas habilidades mentais, sendo um fenômeno multidimensional (Megale, 2005), podendo desenvolver essa capacidade ainda na infância ou na fase adulta.

Opondo-se a esta visão que inclui apenas bilíngües perfeitos, Macnamara propõe que “um indivíduo bilíngüe é alguém que possui competência mínima em uma das quatro habilidades lingüísticas (falar, ouvir, ler e escrever) em uma língua diferente de sua língua nativa” (Macnamara, 1967 apud Harms; Blanc, 2000 apud Megale, 2005, p. 2).

Além disso, alguns autores defendem que a capacidade única da linguagem reside em um módulo específico e inato no cérebro humano (Chomsky, 1997) e que a linguagem é resultado da aplicação de mecanismos de aprendizagem ao domínio específico da linguagem (Bates; MacWhinney, 1987).

Em complemento, em detrimento de alguns questionamentos acerca de quais capacidades seriam necessárias para rotular um indivíduo como bilíngüe, por exemplo, se este compreende e fala muito bem uma segunda língua, mas não sabe escrever, Mackey (2000 apud Megale, 2005, p. 3) faz quatro observações:

- a primeira é referente ao grau de proficiência, ou seja, o conhecimento do indivíduo sobre as línguas em questão deve ser avaliado. Dessa forma, o conhecimento de tais línguas não precisa ser equivalente em todos os níveis lingüísticos. O indivíduo pode, por exemplo, apresentar vasto vocabulário em uma das línguas, mas, nela apresentar pronúncia deficiente.
- a segunda questão proposta por Mackey destaca a função e o uso das línguas, isto é, as situações, nas quais o indivíduo faz uso das duas línguas, também devem ser objeto de estudo ao conceituar o bilingüismo.
- a terceira questão levantada diz respeito à alternância de código. Segundo Mackey deve ser estudado como e com qual freqüência e condições o indivíduo alterna de uma língua para outra.
- e, finalmente, deve também ser estudado, para classificação correta do bilingüismo, como uma língua influencia a outra e como uma interfere na outra. Fenômeno este conhecido por interferência.

Seguindo o mesmo raciocínio, Harmes e Blanc (2000 apud Megale, 2005, p. 3) definem seis dimensões para demarcar o bilinguismo: a competência relativa, a organização cognitiva, a idade de aquisição, a presença ou não de falantes da segunda língua no ambiente em que o indivíduo está inserido, o status das duas línguas envolvidas e a identidade cultural.

A competência relativa diz respeito a relação entre as duas competências linguísticas, sendo subdivida entre duas categorias: bilinguismo balanceado e bilinguismo dominante. A primeira é designada aos indivíduos que possuem competência linguística equivalente nos dois idiomas, não sendo de importância o grau da competência, apenas significa que o sujeito atingiu grau equivalente em ambas. Já a segunda categoria, o bilinguismo dominante, refere-se a indivíduos que possuem uma competência superior a uma das línguas, usualmente sendo o idioma nativo (Megale, 2005).

A organização cognitiva refere-se a forma de representação mental e organização que as línguas terão no intelecto de uma pessoa. Esse conceito não diz respeito aos níveis de competência linguística, ou à idade ou aos diferentes contextos de aquisição. O termo é categorizado de duas formas: bilinguismo composto e bilinguismo coordenado. No bilinguismo composto, o indivíduo apresenta uma única forma de representação mental para as duas línguas, enquanto no bilinguismo coordenado o indivíduo apresenta mais de uma forma de representação cognitiva para as traduções (Megale, 2005).

Além disso, a idade de aquisição das línguas é de grande importância e influência, tendo consequências diretas no desenvolvimento linguístico, neuropsicológico, cognitivo e sociocultural.

No infantil, o desenvolvimento do bilingüismo ocorre simultaneamente ao desenvolvimento cognitivo, podendo conseqüentemente influenciá-lo. O bilingüismo infantil subdivide-se: em bilingüismo simultâneo e bilingüismo consecutivo. No bilingüismo simultâneo, a criança adquire as duas línguas ao mesmo tempo, sendo expostas as mesmas desde o nascimento. Por sua vez, no bilingüismo consecutivo, a criança adquire a segunda língua ainda na infância, mas após ter adquirido as bases lingüísticas da L1, aproximadamente aos cinco anos, conforme aponta Wei (2000 apud Megale, 2005, p. 4).

A presença ou não de um falante da segunda língua no ambiente em que uma pessoa está inserida a torna um bilíngue endógeno ou exógeno, ou seja, quando as duas línguas são usadas como nativas na comunidade, podendo ou não

serem utilizadas em quesitos institucionais, ou são línguas oficiais, mas não são utilizadas com propósitos institucionais.

Para caracterizar o status atribuído às línguas, Megale (2005, p. 5) acentua que o indivíduo desenvolverá formas distintas de bilinguismo:

A primeira delas é o bilingüismo aditivo, na qual as duas línguas são suficientemente valorizadas no desenvolvimento cognitivo da criança e a aquisição da L2 ocorre, conseqüentemente, sem perda ou prejuízo da L1. No entanto, na segunda forma de aquisição, denominada bilingüismo subtrativo, a primeira língua é desvalorizada no ambiente infantil, gerando desvantagens cognitivas no desenvolvimento da criança e neste caso durante a aquisição da L2 ocorre perda ou prejuízo da L1.

Além disso, Megale (2005, p. 5) considera a importância dos idiomas na influência da identidade sociocultural individual de um sujeito, separando em quatro conceitos as formas de identidade cultural: bilíngues biculturais, monoculturais, aculturais e desculturais.

Como bilingüismo bicultural entende-se o indivíduo bilíngüe que se identifica positivamente com os dois grupos culturais e é reconhecido por cada um deles. No bilingüismo monocultural, o indivíduo bilíngüe se identifica e é reconhecido culturalmente apenas por um dos grupos em questão. Deve ser ressaltado que um indivíduo bilíngüe pode ser fluente nas duas línguas, mas se manter monocultural. Já acultural é considerado o indivíduo que renuncia sua identidade cultural relacionada com sua L1 e adota valores culturais associados ao grupo de falantes da L2. Finalmente, o bilingüismo descultural se dá quando o indivíduo bilíngüe desiste de sua própria identidade cultural, mas falha ao tentar adotar aspectos culturais do grupo falante da L2.

A educação bilíngüe, considerando o aumento do número de escolas bilíngues ou que envolvem essa temática no Brasil, tem como principal objetivo conectar pessoas de diferentes situações sociais, culturais, por vezes econômicas, em busca de ampliar os âmbitos profissionais, comunicativos, de estudos ou de perspectivas de crianças e adultos. Com isso em mente, as razões para as quais muitos buscam a educação bilíngüe está interligada com a globalização e a necessidade de se manter atualizado e conectado com outras culturas e países, tendo em vista o rápido desenvolvimento de tecnologias e seus impactos na comunicação, a qual se encontra cada vez mais veloz. Complementando, Mendonça e Fleith (2005, p. 59) afirmam que:

O aprendizado de uma segunda língua predomina na maioria dos países industrializados. Com o mundo cada vez mais globalizado, com o desenvolvimento mais rápido de novas tecnologias, maior será a necessidade de aprendizado de uma segunda língua, a fim de favorecer o intercâmbio econômico e social.

Entretanto, muitos estudos desenvolvidos no século XX acreditavam nos malefícios que a aquisição de mais de uma língua causaria em um indivíduo, compreendendo que esta habilidade proporcionava prejuízo no desenvolvimento cognitivo infantil. Em contrapartida, Meisel (1989) contrapõe esses conceitos ao afirmar que a mente humana está biologicamente predisposta para o multilinguismo.

Historicamente, a educação bilíngue foi vista por educadores como prejudicial para o desenvolvimento da criança (Hakuta e Garcia, 1989). Até meados da década de 1960, os pesquisadores apontavam que o bilinguismo traria prejuízos e malefícios em relação ao desenvolvimento cognitivo da criança. (Patelli, 2015, p. 10).

Em meio a educação, não só os programas educacionais e as estratégias pedagógicas importam, mas também o indivíduo aluno e o seu histórico. Assim, compreende-se que há uma copiosidade de elementos que irão influenciar no desenvolvimento da segunda língua (Gomez, 2016) e na utilização das habilidades cognitivas e sociais que a envolvem, que incluem os linguísticos, já presentes através da L1, os socioculturais, os afetivos, os intelectuais ou os biológicos (Lopes; Pinto, 2016).

Ademais, segundo Lopes e Pinto (2016), não é raro encontrar uma visão da aprendizagem adulta que se equipara totalmente à perspectiva da aprendizagem da criança, isto é, um adulto aprenderia como uma criança a usar uma língua. Em contraponto, Grosjean (1992), McLaughlin (1992) e Gomez (2016) refutam a equiparação dos processos de aquisição por parte da criança aos de aprendizagem por adultos, por terem a virtude de diferenciarem a aquisição da aprendizagem (apud Lopes; Pinto, 2016).

3. O CÉREBRO BILINGUE: PROCESSOS MENTAIS EM DUAS OU MAIS LÍNGUAS EM UM SISTEMA TÍPICO

O processo de aprendizagem, independentemente do contexto, necessita da ativação de múltiplas habilidades cognitivas e, dependendo da circunstância, é necessário considerar o nível de exigência cognitiva e adequá-lo devidamente à idade e à fase do desenvolvimento em que o indivíduo se encontra (Brentano; Finger, 2020).

Tendo isso em vista, Haase e Hubner caracterizam o aprendizado da leitura e da escrita como, por si só, processos que demandam certa habilidade do indivíduo ainda na infância. Tais processos exigem a mobilização de mecanismos

cognitivos relacionados a funções cognitivas, como a inibição, a memória do trabalho e a flexibilidade cognitiva (Haase, 2016; Hübner, 2019).

Com isso, o processo de alfabetização em crianças nesse caso está sujeito à biliteracia, ou seja, um processo de coalfabetização em dois idiomas. Brentano e Finger (2020) pontuam que o termo biliteracia não se refere somente às habilidades de leitura e escrita em duas línguas, mas no desenvolvimento de capacidades cognitivas e linguísticas de representação em duas línguas. Para Pereira (2011 apud Bretano; Finger, 2020, p. 2)

[...] assim como para nós, a expressão “biliteracia” designa não apenas o mero domínio da leitura e da escrita construído em duas línguas diferentes, mas, antes disso, o desenvolvimento de capacidades cognitivas e linguísticas de representação do mundo e de representação do pensamento que envolvem o repertório linguístico completo do sujeito, ou seja, que ocorre a partir de suas duas línguas, em variados contextos e intenções comunicativas.

Além disso, pesquisas conduzidas pelo pesquisador Bialystok demonstram os benefícios proporcionados pelos desafios cognitivos que o bilinguismo apresenta em crianças, comprovando que crianças falantes de duas línguas apresentam melhor desempenho em tarefas que exigem o controle da atenção para inibir informações distratoras do que crianças monolíngues. Para acrescentar, a habilidade de expressão bilíngue exige e pratica uma flexibilidade cognitiva e um controle inibitório no momento em que o indivíduo seleciona a língua que irá utilizar (Brentano; Finger, 2020).

O adulto, assim como a criança, irá se utilizar dos processos cognitivos para a aprendizagem de uma segunda língua. Para tal, se utilizarão de dois processos: um mais inconsciente e aquisitivo, de absorção de informações, e um mais controlado e consciente, de aprendizagem ativa (Lopes; Pinto, 2021). Sendo assim, é possível delinear um paralelo entre a aprendizagem infantil e a adulta. Para Lopes e Pinto (2021, p. 2):

Não obstante, não é raro que nos confrontemos com uma visão da aprendizagem adulta que se equipara totalmente à perspectiva da aprendizagem da criança, isto é, um adulto aprenderia como uma criança a usar uma língua.

Para além disso, é preciso entender que o cognitivo humano, durante a aprendizagem de uma segunda língua, terá todos os sistemas linguísticos ativos e em exercício ao mesmo tempo, como frisa Bialystok (2001 apud Lopes; Pinto, 2021).

Com isso, para os falantes adultos, por estarem aprendendo uma segunda língua após uma primeira já ter sido adquirida, todas as capacidades linguísticas desenvolvidas previamente serão utilizadas para a compreensão e desenvolvimento do segundo idioma. Dessa forma, segundo Paradis (2004 apud Lopes; Pinto, 2021, p. 3):

Os falantes que tenham aprendido uma língua segunda depois de a língua materna ter sido adquirida, compensarão as lacunas existentes na sua competência implícita recorrendo às outras componentes da comunicação verbal, nomeadamente o conhecimento metalinguístico e a pragmática.

Assim, para Germain (2018 apud Lopes; Pinto, 2021), a língua aprendida em contexto formal, com recursos a gramática explícita, não será um conhecimento adquirido da mesma forma que a língua materna. Porém, Paradis (2004 apud Lopes; Pinto, 2021, p. 4) argumenta que:

Embora “a competência linguística implícita e o conhecimento metalinguístico são sustentadas cada uma por mecanismos neurofuncionais separados”, também se pode aduzir que “[à] medida que uma capacidade se torna mais proficiente, o processamento transita do uso de um mecanismo (controlado, declarativo) para o outro (automático, procedimental)”

Portanto, pode ocorrer da linguagem aprendida passar de um processo mecânico e consciente para outro automático e controlado de maneira mais inconsciente.

4. O APRENDER UMA SEGUNDA LÍNGUA: METODOLOGIAS E ENSINO

As metodologias empregadas em sala de aula são de grande relevância para a aprendizagem e participação dos alunos na aquisição de conhecimentos. Com isso, é preciso entender quais metodologias proporcionam maior engajamento estudantil e desempenho, tendo o docente uma base sólida em teorias que fundamentem seu trabalho e possibilitem o alcance de metas pré-estabelecidas, para que a realidade seja bem explorada e aprimorada (Leite; Mendes, 2011 apud Lima et al., 2024). De acordo com Lima et al. (2024, p. 3):

As Metodologias Ativas evidenciam as abordagens educacionais que promovem a participação efetiva dos estudantes no processo de aprendizagem e quando elas são associadas às diferentes formas de avaliar desempenham um papel que potencializa o desenvolvimento dos indivíduos.

Dessa maneira, é importante ressaltar a importância da utilização de metodologias ativas, ou seja, práticas de ensino que permitem o estudante a participação dinâmica na aprendizagem. Levando em consideração o cenário escolar, é comum encontrar um papel ativo apenas no professor, o qual desempenha papel de detentor do conhecimento e o aluno um papel de receptor e reproduzidor de tal conhecimento, sendo assim, construído o perfil de estudante passivo (Lacerda; Acco, 2020).

Em complemento, Paulo Freire (1996 apud Lacerda; Acco, 2020) enfatiza que o aprendizado não é uma mera transmissão de conhecimento, mas uma criação de possibilidades para a geração de outros saberes. Assim, ao incentivar o aluno a ser ativo no estudo, ocupando um papel de protagonismo, será possível não somente desenvolver a aprendizagem esperada, mas proporcionar a construção de outros conhecimentos.

Dessa maneira, a participação do professor no processo de ensino passa a ser de “mediador, gestor dos processos de aprendizagem e designer instrucional, orientando, tirando dúvidas, propondo desafios, organizando seminários e debates nos quais os alunos possam demonstrar seu aprendizado” (Lima et al., 2020 apud Lacerda; Acco, 2020, p. 300). Para a aprendizagem efetiva, os docentes devem considerar a realidade de cada aluno, reconhecendo os limites e as potencialidades de cada um, proporcionando, assim, o desenvolvimento de cidadãos críticos e autônomos, que reconhecem o seu contexto e sua realidade.

Porém, a utilização das metodologias ativas não depende somente do profissional educador, mas da realidade em que está inserido, considerando o ambiente escolar e as políticas públicas que estruturam a educação. Com isso, há necessidade da elaboração de espaços que permitam a qualificação dos educadores para utilizar tais metodologias, além de proporcionar as habilidades necessárias para a promoção de uma aprendizagem pautada na valorização do aluno e de suas potencialidades (Lacerda; Acco, 2020).

No contexto do ensino linguístico, Lacerda e Acco (2020) abordam as habilidades necessárias nesse campo do conhecimento as quais precisam ser desenvolvidas e as metodologias empregadas as quais melhor propiciam a aprendizagem. No que diz respeito à competência leitora, os autores realçam a postura mais ativa do aluno, utilizando técnicas como a estimulação a autonomia, a promoção à reflexão e maior interação entre os estudantes.

Além disso, os autores enfatizam que a utilização de cenários da realidade, contextualizados a experiências do cotidiano, a partir do objetivo de solução de problemas ou desafios, podem apresentar a estimulação da automotivação do estudante. Tal exercício promove o exame, a reflexão, a revisão de possibilidades e a detenção de conhecimentos, criando também compreensão do próprio processo de aprendizagem. Ao olhar para a realidade da educação brasileira atual, os autores Lacerda e Acco (2020, p. 307) acrescentam:

Alda (2018), por sua vez, desenvolveu um projeto com os seus alunos do Ensino Médio Técnico, também em uma instituição pública de ensino. Em seu estudo, a pesquisadora parte da necessidade de repensar as práticas didático-metodológicas para um ensino eficaz e sustentável da Língua Inglesa na escola pública, investigando os efeitos produzidos pela aprendizagem colaborativa baseada em projetos nas aulas de línguas. Diante desses fatores, a Aprendizagem Baseada em Problemas permite reunir subsídios para pensar na promoção de mudanças nas práticas de ensino e de aprendizagem de línguas, sem ignorar os fatores macro determinantes das condições escolares, pois, assim, será possibilitado o “trabalho colaborativo, na interdisciplinaridade e na capacidade de resolução de problemas abertos” (Mota; Rosa, 2018, p. 270).

Com isso, é possível observar a necessidade de incentivar os alunos a produzir, refletir e desenvolver as habilidades e potencialidades individuais, por meio da utilização de técnicas que operam por diferentes variáveis, tais como o contexto escolar permitir. No ensino tradicional, a proposta de utilizar formas diferentes de ensinar como as metodologias ativas pode promover mudanças na perspectiva dos papéis professor e aluno, trazendo benefícios principalmente no estudo de línguas, os quais envolvem desde a formação dos professores até a ausência de recursos didáticos no desenvolvimento dessa área do conhecimento (Lacerda; Acco, 2020).

5. O QUE É O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) E O PROCESSO DE APRENDIZAGEM PARA CRIANÇAS COM TEA

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é caracterizado como um transtorno do neurodesenvolvimento, ou seja, se manifesta precocemente no desenvolvimento humano, possuindo características de “déficits no desenvolvimento ou diferenças nos processos cerebrais” (APA, 2023, p.132), os quais podem causar limitações ou prejuízos no funcionamento pessoal, social, acadêmico ou profissional dos indivíduos diagnosticados.

Caracterizado essencialmente como déficit persistente na comunicação social e interação em múltiplos contextos, além de apresentação de padrões

restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades, o Transtorno do Espectro Autista (TEA) apresenta variações e particularidades em cada indivíduo, variando de acordo com a gravidade da condição autista, o nível de desenvolvimento e da idade do indivíduo (APA, 2023). Os autores Silva e Boncoski (2020, p. 66308) acrescentam:

As principais características do TEA descritas por Posar e Visconti (2018) são: problemas com a interação social, podendo incluir problemas para conversar, trabalhar ou brincar com outras pessoas; interesse incomum em objetos; necessidade de rotina; grande variação de habilidades; reação abaixo ou acima de um ou mais dos cinco sentidos: visão, toque, paladar, olfato ou audição; ações repetidas ou movimentos corporais repetido; reações e expressões emocionais incomuns.

Dessa maneira, para que o sujeito seja diagnosticado com tal transtorno, é necessário que apresente essas características, porém havendo distinção de intensidade entre os sujeitos. Há diferentes níveis de necessidade de suporte atribuídos aos indivíduos diagnosticados, o intuito é de identificar e descrever a sintomatologia e a gravidade das dificuldades proporcionadas pelo transtorno. De acordo com o DSM-V-TR (APA, 2023), existem três tipos de categorias: nível 1 “exigindo apoio”, nível 2 “exigindo apoio substancial” e nível 3 “exigindo apoio muito substancial”. Dessa maneira, tais especificadores podem ser utilizados para proporcionar maior facilidade de compreensão do diagnóstico e dos futuros tratamentos. Com isso, é importante ressaltar que tais características são analisadas individualmente e mediante a comportamentos específicos de cada indivíduo.

Além disso, de acordo com o DSM-V-TR (APA, 2023, p.161), o critério diagnóstico B ressalta características e padrões repetitivos apresentados pelos sujeitos diagnosticados com TEA, manifestando pelo menos duas das seguintes atitudes, sendo na atualidade ou por história prévia:

1. Movimentos motores, uso de objetos ou fala estereotipados ou repetitivos (p. ex., estereotipias motoras simples, alinhar brinquedos ou girar objetos, ecolalia, frases idiossincráticas).
2. Insistência nas mesmas coisas, adesão inflexível a rotinas ou padrões ritualizados de comportamento verbal ou não verbal (p. ex., sofrimento extremo em relação a pequenas mudanças, dificuldades com transições, padrões rígidos de pensamento, rituais de saudação, necessidade de fazer o mesmo caminho ou ingerir os mesmos alimentos diariamente).
3. Interesses fixos e altamente restritos que são anormais em intensidade ou foco (p. ex., forte apego a ou preocupação com objetos incomuns, interesses excessivamente circunscritos ou perseverativos).
4. Hiper ou hiporreatividade a estímulos sensoriais ou interesse incomum por aspectos sensoriais do ambiente (p. ex., indiferença aparente a

dor/temperatura, reação contrária a sons ou texturas específicas, cheirar ou tocar objetos de forma excessiva, fascinação visual por luzes ou movimento) (APA, 2023, p.161).

Para melhor compreender como crianças neurotípicas ou com diagnóstico de TEA aprendem, é importante destacar os conceitos de aprendizagem elaborados até a atualidade, compreendendo esta competência como “uma atividade multidisciplinar que tem como base a integração de disciplinas como a psicologia, antropologia, sociologia, educação e ciências cognitivas.” (Silva; Boncoski, 2020, p. 66305).

Considerando as contribuições de Vygotsky sobre a aprendizagem, Sanfelice e Bassani (2020 apud Silva; Boncoski, 2020) destacam que o processo de desenvolvimento cognitivo humano está correlacionado à aprendizagem, ambos ocorrendo de forma cronológica e no mesmo sentido de acordo com o crescimento infantil, sendo assim, complementares. Dessa maneira, as crianças possuem a capacidade de aprender muito antes de entrarem no cenário escolar. Além disso, Silva e Boncoski (2020, p. 66306) acrescentam:

Lembrando que a teoria de Piaget destaca o equilíbrio como uma relação predominante das interações sociais, que obedecem a uma ordem de forma gradual. Para o autor o desenvolvimento mental da criança é uma edificação sem interrupção, comparando à construção de algo que se acrescenta elementos ficando cada vez mais sólido. Nesse sentido o conhecimento é adquirido de forma gradual e a partir da consolidação daquilo que foi apreendido.

Em complemento, a teoria de Vygotsky apresenta o desenvolvimento da aprendizagem infantil a partir de dois níveis: o real e o proximal. O nível real pode ser avaliado por meio de testes e aplicação de atividades de diferentes dificuldades, identificando aquilo que a criança é capaz de aprender e sendo possível observar as funções mentais relacionadas aos ciclos de desenvolvimento já elaborados pela criança. O nível proximal se refere às potencialidades as quais a criança pode desenvolver, ou seja, as habilidades que a criança ainda pode desenvolver através do ensino sistemático (Silva; Boncoski, 2020).

Sendo assim, o desenvolvimento infantil ocorre em sintonia com as formas de aprendizagem, não provenientes apenas do cenário escolar, mas consequentes de diversos fatores relacionados ao contexto em que a criança se insere. Dessa forma, compreendendo os déficits e as dificuldades, os quais são consequências do Transtorno do Espectro Autista (TEA), há certos fatores os quais

devem ser trabalhados de forma adaptada para adequar a aprendizagem da criança autista. Lima et al. (2024, p. 2) acrescenta:

Em relação às Pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), essas barreiras se tornam mais evidentes, uma vez que cada um desses indivíduos possui um modo único de desenvolvimento cognitivo, e para o sucesso das aprendizagens, é imprescindível uma inclusão efetiva através de metodologias ativas e de avaliações da aprendizagem mais atualizadas e promissoras.

Diante disso, compreende-se a sensibilidade dos sujeitos diagnosticados com TEA diante de estímulos sensoriais ou aspectos do ambiente, porém, existe uma estreita relação entre a integração sensorial e a aprendizagem, a partir da utilização de diferentes fontes sensoriais. Dessa forma, pode ser observado um possível prejuízo na aquisição de conhecimento e um desfavorecimento à aprendizagem, uma vez que, segundo o estudo de Vilarroig, Bernardo e Gómes (2022 apud Scamati; Cantorani; Picinin, 2025), crianças com TEA podem apresentar dificuldades na integração sensorial.

Outro importante fator a ser observado é a forma como a comunicação é realizada, considerando as dificuldades de dominar a linguagem verbal comumente apresentada por pessoas que são diagnosticadas com TEA (Scamati; Cantorani; Picinin, 2025). Diante disso, é importante que o docente seja devidamente qualificado para utilizar uma linguagem que alcance o entendimento de todos os indivíduos presentes na sala de aula, utilizando técnicas e metodologias condizentes para com os alunos diagnosticados com TEA (Silva; Boncoski, 2020). Para a linguagem, um importante método complementar e alternativo trata-se do uso de gestos, pois estes possuem múltiplas funções para o ouvinte e o falante, por fornecerem informações semânticas em formato visual e por transmitirem conhecimentos suplementares à fala (Scamati; Cantorani; Picinin, 2025). Silva e Boncoski (2020, p. 7) afirmam que:

Segundo a Sociedade Brasileira de Inteligência Emocional (SBIE), a linguagem não verbal compreende todo tipo de comunicação por meio de gestos, movimentos e posturas, contato visual, expressões faciais, figuras, símbolos e todo tipo de sinais sem palavras. Sinais ou emblemas incluem todos os gestos que substituem palavras, números e sinais de pontuação. Eles podem variar do gesto monossilábico do polegar proeminente de um caroneiro a sistemas complexos como a Linguagem de Sinais para surdos.

Considerando as dificuldades de comunicação e contato social, o uso de gestos e comunicação não verbal tem sido benéfico para a aprendizagem dos indivíduos diagnosticados com TEA (Lemos et al., 2014 apud Silva; Boncoski, 2020),

uma vez que as crianças com o transtorno não têm a capacidade de desenvolver simultaneamente várias habilidades como as demais crianças, sendo tais habilidades desenvolvidas sequencialmente. Silva e Boncoski (2020, p. 66310) exemplificam formas de promover a linguagem em autistas não falantes (não verbais):

[...] usar gestos para demonstrar o que se está falando é uma estratégia que pode desenvolver a verbalização de crianças autistas não-verbais, por exemplo, estender a mão e apontar quando se diz olhe, acenar com a cabeça quando se diz sim ou não, usando expressões faciais, ainda bater palmas para aprovação de ações, abrir as mãos, estender os braços em forma de abraço entre outros gestos contribuem para comunicação com crianças autistas não-verbais (Brasil, 2014, apud Silva; Boncoski, 2020, p. 66310).

A partir de tais informações, compreende-se a importância de conhecer as diferenças e dificuldades enfrentadas por alunos diagnosticados com TEA para a promoção de um ambiente escolar inclusivo para todos, ressaltando a importância da qualificação dos profissionais docentes para atender ao público diversificado. De acordo com Macri (2020, p. 6):

É importante ter em mente que o trabalho do professor junto a criança autista deve ser pautado em reflexão, flexibilidade e criatividade, além de reconhecer que tais alunos são capazes de aprender e se relacionar com os demais no processo de aprendizagem devido a cada indivíduo com autismo ter suas singularidades.

Dessa maneira, é preciso que os profissionais docentes estejam conscientes de que todos os alunos são capazes de aprender, independente da presença de transtornos ou deficiências. É preciso proporcionar aos alunos uma gama de oportunidades para que a aprendizagem seja efetiva, utilizando caminhos e metodologias variadas para proporcionar equidade e inclusão.

6. A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO: PRÁTICAS DE ENSINO INCLUSIVAS PARA PESSOAS COM TEA

A educação brasileira oferece um sistema em carência de qualidade necessária para que todos os estudantes tenham acesso e condições para se desenvolverem, considerando que os alunos com deficiência ainda enfrentam dificuldades para navegar o ambiente escolar e a superar seus limites (Macri, 2020).

Tendo isso em vista, de acordo com Rodrigues e Angelucci (2018, p. 547), “houve um crescimento de 452% de matrículas em classes comuns entre 2003

e 2015". Ou seja, as escolas de rede regular passaram a estabelecer a inclusão no cenário corriqueiro e, assim, a receber mais alunos do público da Educação Especial em seus estabelecimentos. Dessa forma, as políticas educacionais no cenário atual da educação garantem "acesso, permanência, participação e aprendizagem de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na escola comum" (WHO, 2019 apud Silva; Boncoski, 2020, p. 66307), sendo assim possível a promoção de uma educação acessível para os alunos diagnosticados com o Transtorno do Espectro Autista.

Nesse contexto, a inclusão na educação possibilita um atendimento adequado às necessidades do aluno e, dessa forma, uma maior possibilidade de aprendizagem. Considerando os déficits e as dificuldades que o Transtorno do Espectro Autista (TEA) proporciona ao aluno, é possível considerar que algumas estratégias e adequações na forma de ensino podem ser benéficas para a prática estudantil, tais como Benini e Castanha (2016 apud Silva; Boncoski, 2020, p. 66308) exemplificam:

[...] o uso de tecnologias, recursos visuais, estrutura da rotina das aulas com horários específicos para esses alunos, pois as crianças com TEA demonstra inflexibilidade quanto às mudanças da rotina, manter atividades simples e sensoriais, ter um local tranquilo com iluminação suave onde o aluno com TEA possa se retirar quando sentir vontade de "dar um tempo", pois é importante respeitar o momento de fuga da criança autista.

Além disso, Carolina et al. (2019 apud Scamati; Cantorani; Picinin, 2025) realçam que indivíduos com o diagnóstico de TEA apresentam dificuldades e sensibilidades em relação a sensações, texturas, sons, movimentos e toques, além de outros estímulos proporcionados pelo ambiente. Com isso, os indivíduos podem enfrentar dificuldades para frequentar e experienciar o ambiente da sala de aula, prejudicando a prática da aprendizagem e causando um sofrimento, o qual pode ser expressado através de reações emocionais e físicas (Scamati; Cantorani; Picinin, 2025).

Diante desta informação, é preciso que os professores estejam devidamente capacitados para aplicar e utilizar as estratégias de aprendizagem adequadas para a aprendizagem da criança com TEA (Silva; Boncoski, 2020). Entretanto, os profissionais docentes atuantes na rede regular de ensino apresentam um conhecimento limitado sobre o transtorno, o que impacta diretamente o trabalho dos educadores na rotina diária escolar e pode limitar o desempenho da

aprendizagem nos indivíduos com TEA. Dessa forma, torna-se essencial a reflexão acerca da limitação da qualificação dos professores ao receberem alunos diagnosticados com TEA, ou os quais possuem alguma deficiência, em suas salas de aula, revelando a baixa inclusão desses indivíduos não somente no contexto escolar, mas na sociedade como um todo (Scamati; Cantorani; Picinin, 2025).

7. APRENDIZAGEM BILÍNGUE PARA CRIANÇAS COM O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

Como discutido, o Transtorno do Espectro Autista (TEA) é caracterizado por déficits significativos na comunicação e na interação social em múltiplos contextos, podendo apresentar dificuldades na reciprocidade socioemocional e comunicação verbal ou não verbal pouco integrada (APA, 2023). Embora tais limitações possam impor desafios ao aprendizado de uma segunda língua, é fundamental considerar a singularidade de cada estudante, por se tratarem de alunos repletos de individualidades, permitindo o desenvolvimento das potencialidades (Ferreira; Tonelli, 2016).

Em vista do cenário escolar brasileiro, o ensino de línguas tem assumido cada vez mais um lugar de destaque, pois há o reconhecimento de que o acesso às línguas estrangeiras pode proporcionar a ampliação de oportunidades sociais (Tonelli; Rocha, 2013). Segundo Lopes (2005, apud Rocha; Tonelli, 2013), a aprendizagem linguística é apontada como uma forma de inclusão social, o que expõe os profissionais docentes a diferentes aprendizes. Assim, o ensino de línguas, em especial da língua inglesa, deve ser reconhecido como um ato que exige postura ética e política, uma vez que a língua é direito de todos e que o ambiente da sala de aula é um contexto de pluralidade e que há diversidade. Segundo Rocha e Tonelli (2013, p.36):

O ensino de LI é de suma importância para o aprendizado e desenvolvimento do aluno autista, pois este implica não apenas na aprendizagem linguística, mas também na inserção deste aluno na sociedade globalizada.

Dessa forma, o ensino da língua inglesa no contexto escolar deve reconhecer as dificuldades e os desafios atrelados ao diagnóstico e, com isso, promover práticas e estratégias as quais possibilitem a aprendizagem significativa deste aluno. Considerando as implicações proporcionadas pelo transtorno acerca da

comunicação e das habilidades sociais, alunos com TEA podem apresentar dificuldades na linguagem pragmática, ou seja, no uso social da língua. Dessa maneira, a aprendizagem e o foco nas interações interpessoais podem contribuir para o desenvolvimento de habilidades linguísticas e comunicativas do aluno, proporcionando benefícios até mesmo na língua materna (Silva, 2025).

Além disso, é preciso considerar que adquirir conhecimentos novos é uma prática processual e que os erros decorrentes de dificuldades de aprendizagem não apontam para a incapacidade de aprender ou de reter conhecimento por parte dos alunos, mas para marcas de que a aprendizagem está acontecendo (Ferreira; Tonelli, 2020). Para mais, Ferreira e Tonelli (2020, p. 563) afirmam:

Desta forma, apontamos que trabalhar as dificuldades de desenvolvimento linguístico advindas do diagnóstico de TEA por meio da língua inglesa pode ser uma alternativa para ensinar aos alunos, desde que busquemos atividades que estimulem e permitam a aprendizagem da criança junto aos outros alunos no contexto de inclusão, porém, compreendendo que há limitações que exigem a exploração de materiais que oportunizem ao aluno a experiência de aprendizagem adequada a sua individualidade.

Em outra perspectiva, o estudo de Billig et al. (2025) demonstra a possibilidade de que pessoas bilíngues ou multilíngues utilizam um mecanismo de controle para fazer a seleção da língua a ser empregada. Esse mecanismo se assemelha ao utilizado para controlar qualquer outra forma de comportamento, sendo, assim, os mecanismos das funções executivas (FE). Compreender o funcionamento das FEs é relevante para reconhecer o desempenho escolar de crianças. Assim, as funções executivas consistem em processos cognitivos que contribuem para três processos centrais: o controle inibitório, a memória de trabalho e a flexibilidade cognitiva.

De acordo com Diamond (2013, apud Billig et al, 2025), o controle inibitório diz respeito a capacidade do indivíduo de controlar comportamentos, pensamentos e emoções para a atuação devida diante de determinada situação. O controle inibitório é dividido em dois subcomponentes: controle de interferência e inibição de resposta.

Na pesquisa realizada por Billig et al. (2025), os participantes bilíngues com TEA não apresentaram desempenho superior aos monolíngues com TEA, ou seja, o nível do controle de interferência manteve-se similar entre crianças bilíngues e monolíngues diagnosticadas com o transtorno. Já no que se refere à inibição de resposta, o subcomponente é tido como um fenômeno contínuo e multifatorial,

influenciado por aspectos como grau de exposição, contexto de uso e proficiência na língua. Assim, foi observado um impacto positivo do bilinguismo na inibição de resposta no grupo que tem maior exposição às duas línguas.

No que diz respeito a memória de trabalho, trata-se de um conjunto de processos de armazenamento e manipulação de informações as quais são relevantes para executar uma tarefa. No estudo empregado por Billing et al. (2025), as crianças bilíngues com TEA apresentaram desempenho superior às crianças monolíngues com TEA, o que demonstra efeitos positivos da prática da aquisição de uma segunda língua.

A flexibilidade cognitiva consiste na habilidade de mudar de perspectiva, adaptando comportamentos de acordo com as novas demandas e prioridades que surgirem. Para pessoas diagnosticadas com o TEA, é perceptível a característica de resistência e presença de padrões restritos e repetitivos de interesse e atividade, assim, o bilinguismo pode impactar positivamente no desempenho em tarefas que envolvem flexibilidade cognitiva, motivado pelo exercício prolongado de alternância entre as línguas faladas (Billing et al., 2025).

Dessa maneira, pode-se concluir, por meio do estudo de Billing et al. (2025), além das demais informações apresentadas, que o bilinguismo não compromete o desempenho cognitivo das crianças diagnosticadas com TEA, mas que os benefícios da prática podem mitigar os prejuízos cognitivos atrelados ao transtorno. Para além, a prática pode proporcionar o desenvolvimento de habilidades sociais e comunicativas, uma vez que a aprendizagem de uma língua estrangeira pode apresentar a oportunidade de conhecer novas culturas, auxiliando a criança a desenvolver um senso de sociedade e também aproximá-la de elementos sociais, contribuindo no estabelecimento e fortalecimento de vínculos sociais (Ferreira; Tonelli, 2020).

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do levantamento bibliográfico e por meio do estudo da literatura, o presente trabalho demonstra essencial contribuição para os estudos na área da educação inclusiva, refletindo acerca da inclusão de alunos com o Transtorno do Espectro Autista (TEA) na educação contemporânea. Ao considerar os desafios específicos apresentados por sujeitos diagnosticados com esse

transtorno, a aprendizagem de uma segunda língua, em conjunto com práticas educacionais inclusivas, apresenta grande potencial para proporcionar o estímulo à aprendizagem e à flexibilidade cognitiva nesses estudantes.

Diante de tais informações, pontua-se que a prática do bilinguismo pode oferecer benefícios para o desenvolvimento cognitivo e apresentar oportunidades de inserir o indivíduo no contexto social, auxiliando a criança a estabelecer e fortalecer os vínculos sociais. Além disso, as metodologias aplicadas no cenário escolar, adaptadas para as necessidades dos alunos diagnosticados com TEA, são de fundamental importância para a aprendizagem, uma vez que as formas de representar e transmitir o conhecimento se tornam acessíveis ao aluno. Para isso, os profissionais educadores necessitam de uma qualificação adequada para receber em suas salas de aula alunos diagnosticados com tal transtorno, para que assim tenham capacidade de promover um ambiente de ensino inclusivo e de eficaz aprendizagem.

Em suma, a aprendizagem de uma segunda língua para crianças com TEA representa uma via promissora para o desenvolvimento dos indivíduos. Assim, a comunidade se beneficiará por este estudo apresentar uma análise da aprendizagem de indivíduos com TEA, proporcionando, assim, o planejamento de estratégias pedagógicas e comportamentais, as quais otimizarão a aprendizagem. Além disso, a conscientização de profissionais e familiares pode promover uma valorização nas potencialidades individuais dos alunos, permitindo a existência de ambientes escolares mais inclusivos.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5-TR**. 5. ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2023.

ARAUJO, Karla Mirella Santos de; FARIAS, Maria de Lourdes Brito Madureira de; CONTIERO, Lucinéia. Aprendizagem de uma segunda língua por alunos com transtorno do espectro autista (TEA). **CINTEDI V Congresso Internacional de Educação Inclusiva e V Jornada Chilena Brasileira de Educação Inclusiva**, 2 jul. 2024. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/108331>. Acesso em: 21 jan. 2026.

ARAUJO, Laryssa; LARRE, Júlia. **Por uma linguística aplicada mais inclusiva: pesquisas sobre o professor de inglês, autismo e tecnologia assistiva**. The Specialist, 2022. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/366554823_Por_uma_linguistica_aplicada_mais_inclusiva_pesquisas_sobre_o_professor_de_ingles_autismo_e_Tecnologia_Asistiva. Acesso em: 15 abr. 2026.

BILLIG, Johanna Dagort *et al.* **Impacto do bilinguismo nas funções executivas de crianças com Transtorno do Espectro Autista**: implicações para decisões sobre ensino e aprendizagem. *Revista Horizontes de Linguística Aplicada*, ago. 2025. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/56424>. Acesso em: 15 abr. 2026.

BRENTANO, Luciana de Souza; FINGER, Ingrid. Bilateralidade e educação bilíngue: contribuições das neurociências e da psicolinguística para a compreensão do desenvolvimento da leitura e escrita em crianças bilíngues. **Letrônica - Revista Digital do Programa de Pós-Graduação em Letras da PUCRS**, p. 1-12, 21 dez. 2020. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/eperiodicos,+LETRONICA.2020.4.37528.pdf>. Acesso em: 21 maio 2025.

CABRAL, Cristiane Soares; MARIN, Angela Helena. **Inclusão Escolar de Crianças com Transtorno do Espectro Autista: uma revisão sistemática da literatura**. SciELO Brasil, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/LwWNFfpwcvWRvdwLTkMvdWF/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 13 jan. 2026.

CARMO, Cláudia Sales do. **Ensino De Inglês Como Ferramenta De Inclusão Junto A Aluno Com Transtorno Do Espectro Autista Em Sala De Aula**. 2024. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagens) - Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais - Posling/CEFET-MG, 2024. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/CEFETMG_239d13a1692d980167cb1fcc4ab5e478. Acesso em: 15 abr. 2026.

CASTRO, Elaine de; OLIVEIRA, Ulisses Tadeu Vaz de. A entrevista semiestruturada na pesquisa qualitativa-interpretativa: um guia de análise processual. **Entretextos**, 1 dez. 2022. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/entretextos/article/download/46089/48619>. Acesso em: 28 jul. 2025.

CAVADAS, Barbara Cristina Santos. **Aprendizado de língua estrangeira por autistas**: desafios e propostas para uma educação inclusiva. Tese (licenciatura em Letras) - Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro, p. 1-27, 2021. Disponível em: <https://pantheon.ufrj.br/bitstream/11422/16032/1/BCSCavadas.pdf>. Acesso em: 5 jul. 2025.

DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri. **Transferência (interferência) lingüística**: um fenômeno ainda vigente? *Polifonia*, p. 67-85, 3 jan. 2006. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/1035-Texto%20do%20Artigo-2366-1-10-20130802.pdf>. Acesso em: 18 maio 2025.

FERREIRA, Otto Henrique Silva; TONELLI, Juliana Reichert Assunção. **Ampliando horizontes: ensino de inglês para crianças com transtorno do espectro autista.** Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo, 2020. Disponível em: https://www.academia.edu/73038949/Ampliando_horizontes_ensino_de_ingl%C3%AAs_para_crian%C3%A7as_com_transtorno_do_espectro_autista. Acesso em: 15 abr. 2026.

FERREIRA, Otto Henrique Silva; TONELLI, Juliana Reichert Assunção. **Elaboração de sequência didática para ensino de inglês a uma criança com necessidades educacionais especiais.** XI Seminário de Pesquisa em Ciências Humanas - SEPECH Humanidades, Estado e desafios didático-científicos, 2016. Disponível em: <https://www.proceedings.blucher.com.br/article-details/elaborao-de-sequencia-didtica-para-ensino-de-ingls-a-uma-criana-com-necessidades-educacionais-especiais-23686>. Acesso em: 15 abr. 2026.

FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de. Aquisição e aprendizagem de segunda língua. **Signótica**, dez. 1995. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/sig/article/view/7380>. Acesso em: 17 dez. 2025.

FLORES, Cristina; CORREIA, Liliانا. **O papel do grau de exposição linguística no desenvolvimento bilíngue.** 2016. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/313243676_O_papel_do_grau_de_exposicao_linguistica_no_desenvolvimento_bilingue. Acesso em: 20 mai. 2025.

GROSSI, Márcia Gorett Ribeiro; GROSSI, Vitor Gabriel Ribeiro; GROSSI, Breno Henrique Ribeiro. O processo de ensino e aprendizagem dos alunos com TEA nas escolas regulares: uma revisão de teses e dissertações. **PePsic: Periódicos de Psicologia**, 23 abr. 2020. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-03072020000100002. Acesso em: 14 jan. 2026.

LACERDA, Vagno Vales; ACCO, Cleideni Alves do Nascimento. As Metodologias Ativas no ensino e na aprendizagem de línguas: utilização, desafios, alcances e impactos. **Revista Leitura**, 15 dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufal.br/revistaleitura/article/view/10910>. Acesso em: 21 jan. 2026.

LIMA, Lara Gabrielle Barros *et al.* Avaliação e metodologias ativas como aliadas para a promoção da aprendizagem de crianças com TEA. **Revista de Instrumentos, Modelos e Políticas em Avaliação Educacional**, 21 out. 2024. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/impa/article/view/13580>. Acesso em: 13 jan. 2026.

LOPES, Ângela Filipe; PINTO, Maria da Graça L. Castro. A aprendizagem e o ensino da leitura-escrita em bilíngues adultos: aspetos da sua complexidade neuropsicolinguística. **Letrônica - Revista Digital do Programa de Pós-Graduação em Letras da PUCRS**, v. 14, p. 1-13, 2021. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/letronica/article/view/38810/2687>. Acesso em: 18 abr. 2025.

LYRA, Maria C. N. P.; CHAVES, Emmanuelle C. O desenvolvimento da comunicação no início da vida: estabelecimento, extensão e abreviação. **Temas em Psicologia da SBP**, v. 8, 2000. Disponível em:

<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v8n3/v8n3a02.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2025.

MACRI, Giovana Gonzalez. Educação bilíngue e autismo um estudo de caso a partir do olhar de professores. **Brazilian Journal of Health Review**, p. 6066-6097, jun. 2020. Disponível em:

<https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BJHR/article/view/11411/9524>. Acesso em: 25 jun. 2025.

MEGALE, Antonieta Heyden. Bilinguismo e Educação Bilíngue: discutindo conceitos. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem**, v. 3, 2005. Disponível em: [file:///C:/Users/User/Downloads/Artigo%202005%20MAGALE%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/Artigo%202005%20MAGALE%20(2).pdf). Acesso em: 12 mar. 2025.

MEGALE, Antonieta Heyden. **Educação Bilíngue no Brasil**. São Paulo: Fundação Santillana, 2019. Disponível em:

<https://www.fundacaosantillana.org.br/publicacao/educacao-bilingue-no-brasil/>. Acesso em: 9 abr. 2025.

MENDONÇA, Patrícia Villa da Costa Ferreira; FLEITH, Denise de Souza. Relação entre criatividade, inteligência e autoconceito em alunos monolíngues e bilíngues: bilinguismo e criatividade. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 9, n. 1, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/XNtv5FvDmL9fwvBXLDy4Mzg/?lang=pt>. Acesso em: 14 mar. 2025.

NASCIMENTO, Amanda Medeiros. **Processos de aprendizagem de uma criança autista em um contexto bilíngue**. Tese (licenciatura em Pedagogia) - Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, p. 1 – 71, 2017. Disponível em:

https://bdm.unb.br/bitstream/10483/20560/1/2017_AmandaMedeirosNascimento_tcc.pdf. Acesso em 5 jul. 2025.

PETTER, Margarida Maria Taddoni. Linguagem, língua, lingüística. Introdução à lingüística, 2002. Disponível em:

<https://plataformaead.unigran.br/webaulas/63/526/arquivos/aula01.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2026.

PRADO, Indiara Refosco; NEITZKI, Juliano de Paula; PALLU, Patricia Helena. **A abordagem comunicativa no ensino de língua inglesa como língua estrangeira**. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras Português e Inglês) - FAE Centro Universitário, 2018. Disponível em:

<https://memorialtcccadernograduacao.fae.edu/cadernotcc/article/download/236/139>. Acesso em: 20 jan. 2026.

RESENDE, Cristiane; ALMEIDA, Vanessa Borges. Estratégias Metodológicas para a inclusão de aprendizes com TEA na aula de língua estrangeira: contribuições do desenho universal da aprendizagem e da abordagem multissensorial. **Research Gate**, mar. 2025. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/399478291_Estrategias_metodologicas_para_a_inclusao_de_aprendizes_TEA_na_aula_de_lingua_estrangeira_contribuicoes

do_desenho_universal_da_aprendizagem_e_da_abordagem_multissensorial.
Acesso em: 7 jan. 2026.

RODRIGUES, Isabel de Barros; ANGELUCCI, Carla Biancha. Estado da arte da produção sobre escolarização de crianças diagnosticadas com TEA. **Psicologia Escolar e Educacional**, dez. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/qRctXB5th8MkZ4t9FtFM9Gq/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 13 jan. 2026.

ROSA, Rafael Gomes; BARCELLOS, Nathan Santos. Avaliação da aprendizagem de língua adicional de estudantes com Transtorno do Espectro Autista e deficiência intelectual. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 64, 15 set. 2025. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/tGSNhY8vtTytj5sjPSXfTcS/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 12 nov. 2025.

SCAMATI, Vagner; CANTORANI, José Roberto Herrera; PICININ, Claudia Tania. Os desafios na aprendizagem de indivíduos com transtorno de espectro autista (TEA): uma revisão. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 33, n. 126, p. 1-23, jan./mar. 2025. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/y9npmhcjddVQVVLyGhPsynC/?lang=pt>. Acesso em: 14 jan. 2026.

SILVA, Bruna Fernandes Nunes da. **Revisão de Estratégias no ensino de Inglês para pessoas com Transtorno do Espectro Autista**. 2025. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura Letras-Inglês) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2025. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/server/api/core/bitstreams/b8479637-043b-4bc0-be0a-997becba81e8/content>. Acesso em: 15 abr. 2026.

SILVA, Elieuzza Andrade Meneses e. Transtorno do Espectro Autista (TEA) e a linguagem: a importância de desenvolver a comunicação. **Revista Psicologia e Saberes**, 23 maio 2020. Disponível em: <https://revistas.cesmac.edu.br/psicologia/article/view/1221>. Acesso em: 13 jan. 2026.

SILVA, Francismar Batista; BONCOSKI, Ivete Fátima Matiello. **O processo de aprendizagem do aluno com TEA**. Brazilian Journal of Development, 8 set. 2020. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/16299>. Acesso em: 13 jan. 2026.

SILVA, Luã Armando de Oliveira; SUNAKOZAWA, Adriana dos Santos Souza. Ser ou não ser bilíngue? Os benefícios de aulas bilíngues aos alunos autistas. **Revista Multilíngue de Língua, Sociedade e Educação**, p. 120-132, 31 dez. 2021. Disponível em: https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=HJVpEAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA120&dq=aprendizagem+bil%C3%ADngue+autismo++&ots=16JXqHIRKC&sig=pGdP1Tnyi1gtHLKjQP_5xuNzhSo#v=onepage&q&f=true. Acesso em: 24 jun. 2025.

TONELLI, Juliana Reichert Assunção; ROCHA, Eduardo Pimentel da. **A Síndrome de Asperger e o Ensino de Língua Inglesa: Possibilidades e Desafios**. Revista

X, 2013. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Juliana-Tonelli/publication/273170523_O_ALUNO_AUTISTA_NA_SALA_DE_AULA_DE_LINGUA_INGLESA_UM_DILEMA_OU_UM_MUNDO_DE_OPORTUNIDADES/links/58a7390aaca27206d9ac3b64/O-ALUNO-AUTISTA-NA-SALA-DE-AULA-DE-LINGUA-INGLESA-UM-DILEMA-OU-UM-MUNDO-DE-OPORTUNIDADES.pdf. Acesso em: 15 abr. 2026.

A IMPORTÂNCIA DO DEBATE COMO METODOLOGIA ATIVA PARA A FORMAÇÃO CRÍTICA DO ALUNO: um relato de experiência no PIBID Interdisciplinar

André Luis da Silva Ramos

Graduando em Licenciatura em Matemática – Uni-FACEF
andrwramos@hotmail.com

Eduarda Maximiano Brito

Graduanda em Licenciatura em Letras/Inglês – Uni-FACEF
eduardamaxibrito@gmail.com

Isabelli Rodrigues dos Santos Alves

Graduanda em Licenciatura em Letras/Inglês – Uni-FACEF
isabellirodrsantolve@gmail.com

Júlia Fernanda Ribeiro

Graduanda em Licenciatura em Letras/Inglês – Uni-FACEF
djulia.ribeiro91@gmail.com

Priscila Penna Ferreira Coelho

Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem – PUC
priscila@facef.br

1. INTRODUÇÃO

Este artigo propõe a análise e a discussão da importância do debate para a formação do estudante, relacionando as experiências vivenciadas durante as intervenções realizadas no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), no subprojeto Interdisciplinar, à formação crítica do estudante, contribuindo para o desenvolvimento de suas habilidades argumentativas e dissertativas sobre diversos temas com fundamentação e respeito às diferentes ideias.

O gênero debate tem como uma de suas características a apresentação de diferentes pontos de vista sobre um mesmo assunto, discutindo suas fraquezas e forças de forma organizada e respeitosa, além de exigir preparo, ou seja, um estudo prévio do tema pelos seus participantes, por possuir essas características, ele é previsto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Além disso, o debate é capaz de trazer uma criticidade necessária em um mundo de informações rápidas. Segundo Freire, “Os professores não ensinam apenas os conteúdos. Através do ensino deles, ensinamos também a pensar criticamente, se

somos progressistas e ensinar para nós, por isso mesmo, não é depositar pacotes na consciência vazia dos educandos.” (2001, p. 32), o que demonstra a importância de abordagens que exijam argumentação, pesquisa e fundamentação.

Debates foram propostos por licenciandos em Letras e Matemática do Centro Universitário Municipal de Franca (Uni-FACEF) para que estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental no 8º ano da Escola Estadual Ângelo Scarabucci participassem ativamente. Durante o ano de 2025, algumas sequências didáticas sobre os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) foram realizadas. As aulas sobre o ODS 13 (Ação contra a mudança global do clima) envolveram um debate final como avaliação da compreensão dos alunos sobre o tema.

Nesse sentido, este artigo possui como problematização a formação crítica do estudante em relação ao ambiente em que está inserido e o uso do debate como metodologia ativa que contribui com esta formação. O debate abrange diversas habilidades necessárias para que a educação esteja cada vez mais próxima ao que está proposta pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) possuindo como princípio base “o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas” (Brasil, 1996), sendo capaz de analisar as diferentes informações e discutir com respeito e embasamento teórico.

Quanto ao objetivo geral, procura-se analisar e discutir a importância do debate como metodologia ativa na formação do pensamento crítico do estudante relacionando à atividade vivenciada durante uma intervenção propiciada pelo Subprojeto Interdisciplinar do PIBID. No que se refere aos objetivos específicos, buscou-se compreender o funcionamento do debate enquanto metodologia ativa; analisar de que forma o debate contribui para essa formação crítica do estudante; verificar o que estudiosos da educação discursam sobre metodologias ativas como o debate; trazer o debate como um momento de protagonismo do estudante na construção do conhecimento; relatar as experiências vivenciadas oportunizadas pelo PIBID Interdisciplinar.

Portanto, o desenvolvimento de atividades como o debate contribui para a formação crítica, capacidade argumentativa e de pesquisa, além do respeito às diferenças e a oralidade. Também, complementa a formação dos pibidianos, que

aprendem a planejar aulas com o uso de metodologias ativas em um ambiente seguro, no qual o aluno é protagonista da própria aprendizagem e constrói conhecimento.

2. O DEBATE COMO METODOLOGIA ATIVA E PRÁTICA PEDAGÓGICA

A palavra “debate” tem origem no francês débattre, derivada do verbo battre, que significa “bater”, “combater” ou “discutir”. Em seu sentido etimológico, o termo remete à ideia de confronto de ideias, argumentações e posicionamentos distintos em torno de determinado tema. No que se refere à educação, debate ultrapassa a noção de simples oposição discursiva, constituindo-se como uma prática de construção coletiva do conhecimento, fundamentada no diálogo, na escuta e na reflexão crítica.

A utilização do debate no contexto educacional está alinhada no que se compreende hoje como metodologias ativas, uma vez que confronta o aluno a sair de uma posição passiva para exercer uma atitude central e protagonista no processo de ensino-aprendizagem. Assim, essa concepção pode ser relacionada às contribuições de Dewey, Vygotsky e Paulo Freire — explicadas a partir da perspectiva de Libâneo (1994) — apesar de não usarem, formalmente, a nomenclatura, o que não anula as aproximações às bases epistemológicas.

Poderia-se remontar o conceito de metodologias ativas desde a Antiguidade Clássica, quando Sócrates disse “Conheça-te a ti mesmo e conhecerás o universo e os deuses”, instituindo, então, a ideia de que, para construção do conhecimento, é necessário, primeiramente, assumir uma postura central sobre si e o redor. Mas, atendo-se a um recorte histórico e teórico, cita-se John Dewey (1859-1952), fundador da pedagogia progressista, defensor da escola ativa, da aprendizagem pela experiência, do currículo integrado e da escola enquanto espaço preparatório para a vida social e democrática, além de ter sido um dos responsáveis pela popularização da expressão “learning by doing”, isto é, aprender fazendo.

Semelhantemente, tem-se Vygotsky (1896-1934), cujo estudos defendiam que o indivíduo aprende de forma ativa, social e cultural, quando inseridos em um contexto pertinente e próximo de suas competências, tudo isso mediado, principalmente, pela linguagem e pelas interações sociais. Essa

concepção implica práticas pedagógicas permeadas pelo processo dialógico, que sejam colaborativas, contextualizadas, e com avaliação formativa, conferindo, dessa forma, um aprendizado construído coletivamente.

Para mais, Paulo Freire (1921-1997) é outro nome que fundamenta os estudos acerca dessa percepção, tendo em vista seus ideais emancipatórios e críticos no que se refere à educação. Para ele, o ensino tradicional, pejorativamente chamado de “bancário”, não proporciona o desenvolvimento dos saberes, apenas a simples transferência, diminuindo tanto o discente quanto o docente a um mero objeto um do outro, e não parte de um todo. Assim, o real conhecimento é entendido como resultado da práxis, do “aprender fazendo”, um fazendo que se apoia na reflexão e na criticidade para, então, partir para a ação e transformação social.

Ainda, o autor reafirma que cabe ao educador criar condições para que o aluno possa desenvolver suas habilidades críticas e produzir seu referencial, colocando o sujeito como participante ativo do processo educacional, essa ideia quase retoma a maiêutica socrática, da Antiguidade Clássica, método no qual auxiliava as pessoas a conceberem suas próprias ideias através de perguntas reflexivas, ou seja, de forma ativa.

A única maneira de ajudar o homem a realizar sua vocação ontológica, a inserir-se na construção da sociedade e na direção da mudança social, é substituir esta captação principalmente mágica da realidade por uma captação mais e mais crítica. Como chegar a isto? Utilizando um método ativo de educação, um método de diálogo – crítico e que convide à crítica –, modificando o conteúdo dos programas de educação. (Freire, 1979, p. 28)

A partir do breve percurso exposto, o debate — enquanto estratégia que possibilita o protagonismo estudantil, o amadurecimento do pensamento crítico, a interatividade e a colaboração — é entendido como uma metodologia ativa, portanto, essencial para a formação acadêmica, social e pessoal. Com esse artifício, é atribuído ao aluno a responsabilidade de pesquisar, formular e articular ciências e viveres e exige análises de diferentes perspectivas, contribuindo, para além da sala de aula, no desenvolvimento de competências e habilidades, consolidando-se como uma prática pedagógica significativa.

No que se refere às práticas pedagógicas contemporâneas, a BNCC visa a superação da tradicional transmissão de conteúdo. Para isso, esse documento de caráter normativo “define o conjunto orgânico e progressivo de

aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica.” (Brasil, 2018). Dessa forma, o debate se insere como uma das diversas propostas que, alinhada às diretrizes da BNCC, favorecem a formação integral do estudante.

Nesse contexto, aspectos como pensamento crítico, argumentação e resolução de problemas, elementos que constituem o debate, precisam ser o cerne que orienta a correta aplicação dessa metodologia, senão, seu valor e propósito seriam perdidos.

A fim de evidenciar a relevância desses componentes e colaborar para a compreensão qualitativa desses conceitos, torna-se considerável uma visão quantitativa acerca das ocorrências dos termos “argumentos” (e suas derivações), “crítico (a)” e “debate” nas seções referentes às áreas de Língua Portuguesa e Matemática, especificamente dos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Tabela 1 - Incidência de termos relacionados ao debate na BNCC.

Palavra-chave pesquisada	Resultados na Matemática (p. 298-319)	Resultados na Língua Portuguesa (p. 136-191)
Argumento(s)/ argumentação/argumentar	3	31
Crítico(a)	2	24
Debate	0	24

Fonte: Elaboração própria, baseada na BNCC, 2026.

Os dados demonstram e deixam visual que os tais termos aparecem de forma mais recorrente na parte de Língua Portuguesa, na qual “o adolescente/jovem participa com maior criticidade de situações comunicativas diversificadas, interagindo com um número de interlocutores cada vez mais amplo” (Brasil, 2018, p. 136). Também, é nesse campo que

A discussão e o debate de ideias e propostas assume um lugar de destaque. Assim, não se trata de promover o silenciamento de vozes dissonantes, mas antes de explicitá-las, de convocá-las para o debate, analisá-las, confrontá-las, de forma a propiciar uma autonomia de pensamento, pautada pela ética, como convém a Estados democráticos. (Brasil, 2018, p. 137)

Já na área da Matemática, observa-se uma incidência lexical menor, mesmo assim, a prática argumentativa no Anos Finais está implicitamente presente nas habilidades previstas, sobretudo, no que diz respeito às justificativas de procedimentos, validação de resultados, uso do raciocínio lógico e na resolução de problemas. Inclusive, a BNCC (Brasil, 2018) destaca que, nessa etapa, é fundamental enfatizar a relevância da comunicação em linguagem matemática, especialmente por meio do uso da linguagem simbólica, das diferentes formas de representação e da argumentação.

Além disso, nessa fase final do Ensino Fundamental, é importante iniciar os alunos, gradativamente, na compreensão, análise e avaliação da argumentação matemática. Isso envolve a leitura de textos matemáticos e o desenvolvimento do senso crítico em relação à argumentação neles utilizada. (Brasil, 2018, p. 299)

Sendo assim, o debate e seus constituintes, embora nem sempre apareçam de forma explícita, representam e fundamentam o ensino da Matemática e, por isso, não devem ser negligenciados, diminuídos ou desconsiderados.

Diante de tudo exposto, percebe-se que ao integrar Matemática e Língua Portuguesa em torno de certos temas, é possível trabalhar uma compreensão mais ampla e crítica da realidade, além de levar a articulação de conhecimentos, como previsto na BNCC, para mais, o ensino passa a ser mais ativo e contextualizado, como defendido pelos autores trabalhados durante todo o capítulo. Portanto, a superação da fragmentação do conhecimento a partir dessa abordagem que considera a complexidade e interrelação entre as diferentes áreas do saber é relevante para a prática docente e para a formação crítica do aluno.

3. A RELEVÂNCIA DO DEBATE NA FORMAÇÃO CRÍTICA DO ALUNO

Diante das experiências vivenciadas durante as aulas do PIBID, no subprojeto Interdisciplinar, realizadas em uma turma do 8º ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental, na Escola Estadual Ângelo Scarabucci, percebeu-se que os alunos apresentavam pouca ou nenhuma habilidade de debate. Nesse contexto, foi proposta uma atividade na qual os estudantes deveriam argumentar suas opiniões acerca de um tema específico, sendo trabalhados os ODS, em especial o ODS 13 — Ação contra a mudança global do clima. Esse objetivo visa fortalecer a resiliência

das nações frente a desastres naturais, integrar medidas climáticas nas políticas públicas e promover a educação ambiental, garantindo suporte financeiro e capacitação inclusiva para o enfrentamento dos desafios relacionados ao aquecimento global (ONU Brasil, 2015).

A partir dessa experiência, evidencia-se a relevância do debate como metodologia ativa no contexto educacional. Conforme a perspectiva de Veiga (1991 apud Vasconcelos, 1988, p. 99), “as técnicas devem ser compreendidas como componentes de uma estratégia geral de abordagem do fenômeno educativo (...), como um instrumento teórico e prático (...)”. Nesse sentido, a implementação do debate sobre o ODS 13 deixa de ser um simples exercício de oratória para se configurar como o “instrumento teórico e prático” mencionado pela autora. Ao transpor a temática da ação contra a mudança global do clima para o campo da argumentação, a atividade possibilitou que os alunos não apenas assimilassem conteúdos relacionados à resiliência e às políticas climáticas, mas também desenvolvessem a capacidade crítica de articular tais conhecimentos. Além disso, o debate se torna relevante para a formação do indivíduo como aluno e como ser, conforme evidencia Paulo Freire:

A conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica. (Freire, 1979, p. 15)

Ao entender que a conscientização é o ato de compreender a realidade e refletir criticamente sobre o meio em que se está inserido, torna-se necessário ultrapassar a esfera da espontaneidade, caracterizada por um viver automatizado e pela aceitação passiva dos acontecimentos, para então alcançar a esfera crítica, na qual se desenvolve o pensamento reflexivo e consciente. Desse modo, a perspectiva freireana da conscientização articula-se diretamente com o papel do professor no processo educativo, ao promover situações em que os alunos são instigados a debater, refletir e posicionar-se criticamente, o docente não apenas favorece a superação da apreensão espontânea da realidade, como também possibilita o acesso a diferentes conhecimentos e informações que ampliam a compreensão de mundo dos estudantes.

Nesse sentido, conforme aponta Pereira (2014), o papel do professor consiste em garantir que o conhecimento seja apropriado pelos alunos, pois, quanto

maior o repertório informacional, maiores serão as possibilidades de escolha e de tomada de decisão consciente. Ao integrar o debate como prática pedagógica, o educador contribui para a formação de sujeitos críticos, autônomos e capazes de intervir de maneira ativa na realidade em que estão inseridos, consolidando a educação como um processo de emancipação intelectual e social.

Entretanto, é necessário considerar que a promoção da criticidade no ambiente escolar também apresenta desafios e limites. Conforme argumenta Castanho (2006), o apelo à formação de sujeitos críticos, por vezes, não vem acompanhado de uma compreensão clara acerca das possibilidades e dos limites do senso crítico, podendo resultar em uma postura marcada pela ausência de autocrítica e pela tendência à arrogância intelectual, na qual se acredita ser possível criticar tudo, a todo momento, mesmo sem o devido embasamento teórico.

Dessa forma, ao retomar as contribuições de Paulo Freire (1979) e de Pereira (2014), compreende-se que o desenvolvimento da criticidade não deve ser entendido como um exercício irrestrito de opinião, mas como um processo formativo que exige mediação pedagógica, acesso ao conhecimento e responsabilidade intelectual. Dessa forma, o papel do professor torna-se ainda mais relevante, pois cabe a ele orientar os estudantes não apenas a questionar, mas a fundamentar suas análises, reconhecendo que a construção do pensamento crítico implica também o exercício da autocrítica, do respeito ao conhecimento científico e da consciência sobre os próprios limites. O debate, quando bem conduzido, configura-se como um espaço privilegiado para o desenvolvimento de uma criticidade responsável, ética e fundamentada.

Diante da compreensão da relevância do debate como ferramenta pedagógica, torna-se fundamental que o processo de ensino-aprendizagem dê continuidade ao desenvolvimento do pensamento crítico dos estudantes, incorporando, de forma sistemática, práticas que estimulem a argumentação e a reflexão em diferentes áreas do conhecimento.

Ressaltando que o objeto da presente pesquisa em questão, não deve se restringir a disciplinas tradicionalmente associadas às ciências humanas, mas pode, e deve, ser integrado também a componentes curriculares como a Matemática e outras áreas. No campo da Geometria, por exemplo, é possível propor situações

em que os alunos sejam convidados a discutir e argumentar acerca de conceitos e definições, como os critérios de congruência de triângulos (lado-lado-lado, lado-ângulo-lado, ângulo-lado-ângulo) e suas aplicações, bem como as diferentes classificações dos triângulos quanto aos lados e aos ângulos. Ao serem incentivados a justificar suas respostas, confrontar ideias e analisar os argumentos dos colegas, os estudantes deixam de ocupar uma posição passiva e passam a atuar de forma ativa na construção do conhecimento. Assim, o debate contribui não apenas para a compreensão dos conteúdos matemáticos, mas também para o desenvolvimento de habilidades como o raciocínio lógico, a argumentação fundamentada e a capacidade de tomada de decisão, reforçando seu papel como estratégia pedagógica transversal e formativa.

Diante do exposto, reafirma-se que o debate, enquanto metodologia ativa, constitui-se como um elemento fundamental no processo de ensino-aprendizagem, especialmente no que se refere à formação crítica dos estudantes. Ao possibilitar a articulação entre teoria e prática, bem como entre diferentes áreas do conhecimento, essa estratégia pedagógica contribui para a construção de um aprendizado mais significativo, no qual o aluno deixa de ser mero receptor de informações e passa a assumir um papel protagonista na produção do conhecimento.

Ao ser mediado de forma consciente e intencional pelo professor, o debate favorece não apenas o desenvolvimento da argumentação e do raciocínio lógico, mas também a formação de sujeitos capazes de refletir sobre a realidade, posicionar-se de maneira fundamentada e agir com responsabilidade social. Nesse sentido, destaca-se que a promoção da criticidade deve estar sempre aliada ao compromisso com o conhecimento científico e com a ética, evitando reduções simplistas do pensamento crítico a opiniões desprovidas de embasamento.

Por fim, compreende-se que a inserção contínua do debate nas práticas pedagógicas representa um caminho promissor para a consolidação de uma educação mais dialógica, participativa e emancipadora, alinhada às demandas contemporâneas da sociedade. Assim, ao investir em estratégias que estimulem a escuta, o diálogo e a argumentação, a escola contribui efetivamente para a formação de indivíduos mais conscientes, autônomos e preparados para intervir de forma crítica e transformadora no mundo em que vivem.

3.1 O espaço oportunizado pelo PIBID Interdisciplinar

A inserção no PIBID, especificamente no que se refere ao subprojeto Interdisciplinar, possui um proveitoso campo de experimentação pedagógica que transcende as limitações das aulas convencionais, mesmo não se podendo antecipar qual o peso que as experiências terão durante a trajetória de cada aluno. Enquanto a estrutura escolar tradicional muitas vezes prioriza a linearidade dos conteúdos, o PIBID oferece a temporalidade e o suporte metodológico necessários para que a prática docente se alinhe efetivamente com as metodologias ativas já citadas, promovendo a articulação entre Língua Portuguesa, Matemática e áreas afins, demonstrando que podem caminhar juntas no processo de ensino-aprendizagem.

Diferente de uma abordagem fragmentada, como desaprova Morin (2000), a oportunidade interdisciplinar permitiu que o desenvolvimento crítico do aluno fosse acompanhado de perto, oferecendo uma atenção personalizada as suas defasagens argumentativas. Com isso, o PIBID configurou-se em um ambiente vivo de experimentação coletiva, com temática geradora e diálogo transformador, promovendo a construção compartilhada do saber, onde a teoria acadêmica sobre o debate e a BNCC pôde ser testada, avaliada e reestruturada conforme as demandas da sala de aula, validando a importância de uma formação docente que valorize a autonomia e a participação ativa do aluno.

Para além de ser um ambiente transformador para os estudantes, o PIBID é um modelo de formação de professores no Brasil, pelas diversas contribuições envolvendo a prática pedagógica, articulando teoria e prática, e conectando as universidades com as escolas. Ao colocar o graduando na posição de praticante ativo, e não apenas de mero espectador, o programa permite que o futuro professor não esteja despreparado ou sofra um choque ao começar a lecionar, evitando a insegurança por não saber como agir e lidar com a sala de aula. Assim, pode-se afirmar que o PIBID atua como um importante mecanismo de incentivo à docência, mesmo diante dos preconceitos e desafios da profissão. A sala de aula revela-se um ambiente admirável, de muita criatividade e intervenção social, assim,

a docência deixa de ser apenas uma opção de carreira e passa a se tornar um compromisso com a transformação da realidade escolar.

Bakhtin (1997) propõe que os gêneros discursivos constituem diferentes maneiras de estruturar os atos de fala e de escrita, materializando a comunicação em contextos reais de interação. Embora essas formas de expressão sejam instáveis, uma vez que dependem de situações sociais específicas e de indivíduos moldados por seu tempo e cultura, elas não ocorrem de maneira aleatória. Pelo contrário, a prática constante da linguagem faz emergir padrões e características recorrentes, permitindo que, mesmo em meio à fluidez das relações humanas, existam modelos reconhecíveis que orientam a comunicação em sociedade.

Partindo dessa ideia, utilizou-se como recurso didático o gênero oral argumentativo debate, conforme apresentado anteriormente. Tal recurso foi desenvolvido no PIBID com o intuito de fomentar o senso crítico; para isso, a intervenção ocorreu em etapas, iniciando-se com uma aula de sensibilização. Nessa fase, utilizaram-se recursos multimodais, como vídeos e músicas, para abordar o ODS 13, oferecendo suporte para que os alunos compreendessem as mudanças climáticas e seus efeitos. Essa preparação foi essencial para que os estudantes construíssem repertório antes de serem inseridos na atividade proposta. Sob a perspectiva freiriana de construção da consciência crítica, os discentes exercitaram a argumentação e o respeito à alteridade, compreendendo as práticas que regem essa esfera da comunicação.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O tema desenvolvido ao longo deste artigo, juntamente com o respaldo teórico e com as experiências oportunizadas pelo PIBID, foi possível a compreensão de que o debate, enquanto metodologia ativa, configura-se como uma ferramenta pedagógica significativa para a formação crítica dos alunos e demonstra que essa prática vai além da simples exposição de opiniões, já que exige dos estudantes preparo, pesquisa, organização do pensamento e respeito à diversidade de ideias, aspectos essenciais para a constituição de sujeitos críticos e participativos.

Além disso, destaca-se que a utilização dessa metodologia está alinhada às diretrizes da BNCC, que valorizam o desenvolvimento de competências relacionadas à argumentação, ao pensamento crítico e à participação em práticas sociais mediadas pela linguagem, tanto na área de Língua Portuguesa quanto na Matemática, mesmo que nem sempre de forma explícita. Ainda, ao considerar a proposta de Morin, torna-se evidente que essa articulação, quando concebida de forma interdisciplinar, rompe com a fragmentação dos saberes e possibilita um currículo integrado, como defendido por Dewey.

No que se refere à formação dos licenciandos, a experiência proporcionada pelo PIBID mostra-se igualmente relevante, visto a possibilidade do contato direto com a realidade escolar que favorece a reflexão sobre a prática docente, além de aprimorar a construção de estratégias de ensino mais dinâmicas e contextualizadas, alinhadas à perspectiva freireana. A vivência em sala de aula permite compreender desafios concretos ao mesmo tempo que incentiva a busca por alternativas mais eficazes, nesse sentido, o licenciando deixa de apenas observar e passa a experimentar, planejar, intervir e avaliar suas práticas ao articular teoria e prática.

Por fim, conclui-se que o debate, quando planejado e mediado de forma adequada pelo professor, favorece um ambiente interativo e promove um espaço para o desenvolvimento de habilidades, conforme a visão de Vygotsky, além de reforçar a ideia do docente como mediador ativo. Desse modo, sua inserção no contexto escolar contribui para a formação integral dos estudantes, preparando-os para o ambiente acadêmico e, também, para a participação consciente e ativa na sociedade, tornando-os sujeitos capazes de analisar, posicionar-se criticamente e intervir de maneira responsável nos diferentes contextos sociais em que estão inseridos.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. (mikhailovitch). Os gêneros do discurso. *In*:-----, **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992 p. 275-326.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 26 abr. 2026.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 25 abr. 2026.

CASTANHO, M. E. (2006). A criatividade na sala de aula universitária. In: Veiga, I. P. A. Castanho, M. E. L. M. (Orgs.) **Pedagogia universitária: a aula em foco**. Campinas: Papirus, p. 75-90.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

_____, Paulo. **Política e educação**: ensaios. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001. Disponível em:

https://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo_freire_politica_e_educacao.pdf. Acesso em: 26 abr. 2026.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução de Eloá Jacobina. 8. edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003. Disponível em: <https://construindoumaprendizado.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/02/a-cabec3a7a-bem-feita-morin.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2026.

NAÇÕES UNIDAS NO BRASIL (ONU BR). **Transformando nosso mundo**: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. [S.l.], 2015. Disponível em: <https://brasil.un.org/sites/default/files/2020-09/agenda2030-pt-br.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2026.

PEREIRA, Valmir. As reformas educacionais da década de 1990 e suas vinculações com Capitalismo Contemporâneo. In: MOTA, Leonardo de Araújo e (Org.). **Capitalismo contemporâneo**: Olhares multidisciplinares. Campina Grande: Eduepb, 2014. p. 300.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: a interdisciplinaridade dentro de sala de aula

Diogo Marcli F. de Aguiar
Graduando em Letras – Uni-FACEF
diogomarcli03@gmail.com

Miguel Freitas Vieira
Graduando em Matemática – Uni-FACEF
miguelfreitasvieira1703@gmail.com

Mirelle Cristina S. Machado
Graduanda em Letras – Uni-FACEF
cristinamirelle48@gmail.com

Dayani Cristina Narciso
Profa. de Educação Básica e Supervisora do PIBID
dayanicnn@hotmail.com

Adriana Aparecida Silvestre Gera-Ribeiro
Mestre em Psicologia – Uni-FACEF
dracaasg@hotmail.com

1. INTRODUÇÃO

A formação de professores, no cenário educacional contemporâneo, demanda a superação de práticas pedagógicas fragmentadas, exigindo a adoção de abordagens que integrem diferentes áreas do conhecimento. Nesse contexto, a interdisciplinaridade apresenta-se como um princípio fundamental para a construção de práticas educativas mais significativas, capazes de articular saberes e promover uma aprendizagem crítica e contextualizada.

O presente estudo parte das reflexões desenvolvidas na obra de Santos et al. (2013), intitulada “Didática e formação de professores: complexidades e transdisciplinaridade”, que destaca a relevância da literatura na formação do leitor crítico, especialmente por meio do trabalho com diferentes gêneros textuais em sala de aula. Ao propor o diálogo entre textos literários, religiosos e musicais, evidencia-se a potencialidade de práticas pedagógicas que ultrapassam os limites disciplinares, favorecendo a construção de sentidos a partir da diversidade de linguagens e discursos.

Além disso, é importante destacar que a interdisciplinaridade não se restringe às áreas tradicionalmente associadas à linguagem, mas envolve também campos como a Matemática. Nesse sentido, as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, frequentemente tratadas de forma isolada no ambiente escolar, revelam-se profundamente interdependentes. A compreensão de enunciados matemáticos, a interpretação de problemas e a organização do raciocínio lógico dependem diretamente de competências linguísticas, evidenciando que o desempenho em uma área pode impactar significativamente a outra. Essa relação evidencia que o conhecimento escolar não se organiza de forma compartimentalizada na mente do aluno, mas sim como um sistema integrado de significações, no qual diferentes áreas contribuem simultaneamente para o desenvolvimento cognitivo.

Sob a perspectiva da teoria histórico-cultural, a aprendizagem é compreendida como um processo mediado socialmente. De acordo com Lev Vygotsky (1991), o desenvolvimento cognitivo e linguístico ocorre por meio das interações sociais, sendo o professor responsável por organizar situações de ensino que possibilitem a construção do conhecimento. Nesse sentido, destaca-se o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que representa a distância entre aquilo que o aluno consegue realizar de forma independente, chamada de zona de desenvolvimento real, e aquilo que pode realizar com o auxílio de um mediador, chamada de zona de desenvolvimento potencial. A atuação docente, portanto, deve se concentrar nesse espaço de desenvolvimento potencial, promovendo avanços qualitativos na aprendizagem.

De acordo com Conceição, Siqueira e Zucolotto (2019), quando o professor media as situações de aprendizagem dos alunos, ele participa ativamente da construção do conhecimento por parte do aprendiz e ajuda a desenvolver a sua estrutura cognitiva, otimizando sua criatividade e ajudando-o a ser mais reflexivo e ativo no processo ensino-aprendizagem. “Assim, o professor mediador surge como uma figura de suma importância para o desenvolvimento do aluno e de seu aprendizado, levando-o a interagir com o meio na busca de um conhecimento contextual elaborado a partir das trocas sociais” (p. 3). Essa mediação torna-se ainda mais potente quando ocorre de forma interdisciplinar, pois amplia as

possibilidades de interação do aluno com diferentes formas de linguagem e de representação do conhecimento.

Nesse sentido, a mediação pedagógica assume papel central, especialmente quando se consideram práticas que envolvem múltiplas linguagens, sejam elas verbais ou lógico-matemáticas. Ao integrar diferentes áreas, o professor não apenas ajuda a construir conteúdos, mas cria condições para que o aluno estabeleça relações, produza sentidos e desenvolva autonomia intelectual.

Ademais, a obra de Santos et al. (2013) reforça a necessidade de uma prática docente que considere a complexidade do processo educativo. Tal perspectiva propõe a superação da fragmentação do conhecimento, defendendo uma abordagem transdisciplinar que articule saberes científicos, culturais e sociais, promovendo uma compreensão mais ampla da realidade. Essa abordagem está em consonância com a perspectiva vygotskiana, ao reconhecer que o conhecimento é construído socialmente e que a aprendizagem ocorre por meio da interação entre sujeitos, cultura e linguagem.

Dessa forma, este artigo tem como objetivo discutir a interdisciplinaridade no contexto da formação docente, evidenciando sua importância na construção de práticas pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento crítico, reflexivo e sensível dos estudantes, bem como a integração entre diferentes áreas do conhecimento, como a Língua Portuguesa e a Matemática. Busca-se, ainda, compreender como a atuação docente, fundamentada na mediação e na interação social, pode contribuir para a formação de sujeitos capazes de mobilizar conhecimentos diversos na resolução de problemas reais.

2. INTERDISCIPLINARIDADE NA PRÁTICA DOCENTE

A interdisciplinaridade, quando incorporada à prática docente, possibilita a articulação entre diferentes áreas do conhecimento, promovendo uma aprendizagem mais significativa e contextualizada. Tal abordagem rompe com a lógica tradicional de ensino fragmentado, permitindo que os conteúdos sejam trabalhados de forma integrada e em diálogo com a realidade dos estudantes. De acordo com Morin (2000), a fragmentação do saber compromete a compreensão da

realidade, sendo necessária uma abordagem que considere a complexidade do conhecimento.

No contexto analisado na proposta pedagógica discutida por Santos et al. (2013), a interdisciplinaridade se concretiza por meio da articulação entre literatura, textos religiosos e música, evidenciando como diferentes gêneros textuais podem convergir para a construção de sentidos sobre uma mesma temática. Entretanto, essa perspectiva pode — e deve — ser ampliada para incluir outras áreas do conhecimento, como a Matemática, reforçando a ideia de que o aprendizado é um processo integrado. D'Ambrosio (1996) destaca que a Matemática deve ser compreendida como uma prática cultural, o que favorece sua integração com outras áreas do conhecimento.

Nesse sentido, o papel do professor de Língua Portuguesa e do professor de Matemática mostra-se complementar e interdependente. O professor de Português contribui para o desenvolvimento das competências de leitura, interpretação e produção textual, fundamentais para que o aluno compreenda enunciados matemáticos, identifique informações relevantes e organize seu raciocínio. Por outro lado, o professor de Matemática desenvolve habilidades de raciocínio lógico, organização do pensamento e resolução de problemas que também favorecem a estruturação de ideias e a argumentação no campo da linguagem. Vygotsky (1991), pontua que o pensamento e a linguagem constituem processos interdependentes, sendo impossível dissociar o desenvolvimento cognitivo das interações linguísticas.

Essa interdependência evidencia que dificuldades em leitura e interpretação podem comprometer o desempenho em Matemática, assim como a ausência de raciocínio lógico pode afetar a clareza e a organização textual. Dessa forma, o trabalho isolado dessas disciplinas tende a limitar o desenvolvimento pleno dos estudantes, enquanto práticas integradas potencializam a aprendizagem.

Essa perspectiva dialoga com a concepção de mediação da aprendizagem proposta por Vygotsky (1991), uma vez que o professor atua como mediador ao criar situações que integrem diferentes saberes. Ao promover atividades que articulem linguagem e lógica como a interpretação de problemas matemáticos ou a produção de textos argumentativos com base em dados, o docente contribui para o desenvolvimento global do aluno.

De acordo com as discussões presentes na obra *Didática e formação de professores*, a prática interdisciplinar exige uma postura reflexiva e colaborativa entre os docentes. Isso implica planejamento conjunto, troca de experiências e construção de propostas pedagógicas que integrem conteúdos e metodologias.

Portanto, a interdisciplinaridade na prática docente não apenas enriquece o processo de ensino-aprendizagem, mas também evidencia que as áreas do conhecimento estão interligadas. O trabalho conjunto entre professores de diferentes disciplinas, especialmente entre Língua Portuguesa e Matemática, contribui para a formação de sujeitos críticos, capazes de interpretar, analisar e atuar de forma consciente na realidade em que estão inseridos.

3. MATEMÁTICA E LÍNGUA PORTUGUESA

A interdisciplinaridade entre Língua Portuguesa e Matemática evidencia que o domínio da linguagem é condição essencial para a compreensão e resolução de problemas matemáticos. O ensino da Matemática não deve ocorrer de forma isolada, mas em diálogo constante com práticas de leitura e escrita, uma vez que a interpretação de enunciados exige competências linguísticas associadas ao raciocínio lógico. Nesse sentido, Vygotsky (1991) afirma que o desenvolvimento do pensamento está intrinsecamente relacionado à linguagem, sendo esta mediadora fundamental na construção do conhecimento.

A obra *Matemática e Língua Materna: análise de uma impregnação mútua*, de Machado (1990), reforça essa relação ao demonstrar que a linguagem matemática e a linguagem verbal se constituem mutuamente. Segundo o autor, a compreensão matemática depende diretamente da interpretação linguística, o que evidencia a necessidade de práticas pedagógicas integradas. Complementando essa perspectiva, Bakhtin (2003) compreende a linguagem como prática social, ressaltando que todo enunciado se constrói em contextos de interação, o que também se aplica aos textos matemáticos.

Entre os benefícios da abordagem interdisciplinar estão a maior motivação dos alunos, desenvolvimento integral de competências cognitivas e socioemocionais, além de uma compreensão mais profunda dos conceitos

matemáticos. Nesse sentido, é possível aprofundar tais contribuições a partir de diferentes referenciais teóricos.

Em primeiro lugar, destaca-se o desenvolvimento das funções cognitivas superiores. De acordo com Vygotsky (1991), a aprendizagem mediada favorece o desenvolvimento de habilidades como memória, atenção e pensamento abstrato. Quando o aluno é exposto a atividades que integram leitura e resolução de problemas, ele mobiliza simultaneamente linguagem e raciocínio lógico, potencializando seu desenvolvimento cognitivo.

Além disso, a interdisciplinaridade favorece a aprendizagem significativa. Conforme Libâneo (2013) e Ausubel (1968 apud Moreira, 2011), o processo de ensino deve promover a articulação entre novos conteúdos e conhecimentos prévios, possibilitando que o aluno atribua sentido ao que aprende. Ao trabalhar conteúdos matemáticos em contextos textuais e cotidianos, o professor contribui para uma aprendizagem mais duradoura e relevante.

Outro benefício importante refere-se ao desenvolvimento da competência leitora e interpretativa. Muitas dificuldades em Matemática decorrem da má compreensão dos enunciados. Nesse sentido, Vygotsky (1991) já apontava que a linguagem é fundamental na organização do pensamento, sendo indispensável para a resolução de problemas.

A interdisciplinaridade também contribui para o desenvolvimento do pensamento crítico. De acordo com Morin (2000), a fragmentação do conhecimento impede a compreensão da complexidade da realidade. Ao integrar diferentes áreas, o ensino possibilita uma visão mais ampla e articulada, favorecendo a análise crítica.

Vale ressaltar ainda que a interdisciplinaridade favorece a superação da fragmentação do ensino. Libâneo (2013) destaca que o processo educativo deve articular conteúdos e promover uma compreensão integrada da realidade. Dessa forma, a integração entre Língua Portuguesa e Matemática não apenas melhora o desempenho escolar, mas contribui para a formação de sujeitos críticos, reflexivos e capazes de atuar na sociedade.

Outro aspecto relevante é o incentivo da motivação e do engajamento dos alunos. D'Ambrosio (1996) destaca que a Matemática, quando relacionada ao cotidiano, torna-se mais significativa e menos abstrata, reduzindo as dificuldades de aprendizagem e aproximando o aluno do conhecimento.

Além disso, essa abordagem contribui para o desenvolvimento de competências socioemocionais, como autonomia, criatividade e colaboração. Fazenda (2011) afirma que a interdisciplinaridade implica uma atitude de abertura ao diálogo e à construção coletiva do conhecimento, o que fortalece a formação integral do estudante.

Sendo a interdisciplinaridade uma ponte entre essas duas disciplinas, compreende-se que problemas matemáticos exigem interpretação textual, enquanto a escrita sobre conceitos matemáticos contribui para a consolidação do raciocínio lógico. Assim, essa integração não apenas melhora o desempenho escolar, mas também forma cidadãos críticos e criativos, capazes de aplicar o conhecimento em contextos reais.

3.1 Dificuldades e críticas

A discussão sobre as dificuldades da interdisciplinaridade entre Matemática e Língua Portuguesa pode ser aprofundada à luz de obras fundamentais da área educacional, como Mediação da Aprendizagem, Didática e Didática e Formação de Professores. Esses referenciais permitem compreender que o problema não se limita à organização curricular, mas envolve, sobretudo, concepções de ensino, aprendizagem e formação docente.

No campo da mediação da aprendizagem, Vygotsky (1991) destaca que o conhecimento se constrói por meio da interação social. No entanto, quando o ensino ocorre de forma fragmentada, os alunos têm dificuldades em estabelecer relações entre linguagem e raciocínio lógico. Feuerstein, Feuerstein e Falik (2014) reforçam que a aprendizagem mediada exige intervenções intencionais, capazes de integrar diferentes habilidades cognitivas.

Apesar dessas dificuldades, é importante ressaltar que a interdisciplinaridade pode atuar como estratégia de superação desses obstáculos. Ao integrar leitura e resolução de problemas, o professor favorece o desenvolvimento da compreensão textual e do pensamento lógico simultaneamente, potencializando a aprendizagem.

No campo da Didática, Libâneo (2013) aponta que a fragmentação disciplinar ainda predomina nas práticas escolares. Esse modelo dificulta a

construção de conhecimentos integrados e limita o desenvolvimento dos alunos. Em contrapartida, a interdisciplinaridade possibilita uma abordagem mais contextualizada e significativa, promovendo maior participação dos estudantes.

Outro desafio refere-se à formação docente. Segundo Santos et al. (2013), muitos professores não recebem preparo adequado para trabalhar de forma interdisciplinar, o que gera insegurança e dificuldades no planejamento coletivo. No entanto, quando essa prática é efetivada, seus benefícios tornam-se evidentes, como o desenvolvimento de competências cognitivas, interpretativas e críticas nos alunos.

Morin (2003) critica a fragmentação do conhecimento e defende a necessidade de um pensamento complexo, capaz de integrar diferentes saberes. Nesse sentido, a interdisciplinaridade não apenas supera limitações do ensino tradicional, mas também contribui para uma compreensão mais ampla da realidade.

Dessa forma, embora existam desafios, os benefícios da interdisciplinaridade — como aprendizagem significativa, desenvolvimento cognitivo e formação crítica — justificam sua implementação, evidenciando a necessidade de mudanças na prática pedagógica e na formação docente.

4. FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICAS DOCENTES

A formação de professores no cenário atual demanda o desenvolvimento de uma visão muito além da teoria acadêmica. Ao sair da universidade e enfrentar o "chão da escola", percebe-se que ser um educador necessita compreender que as disciplinas não são gavetas separadas, mas sim conteúdos que, se apresentados de formas interdisciplinares e contextualizados, podem ser mais aceitos pelos alunos. Nesse sentido, Tardif (2014) afirma que o saber docente é constituído por diferentes dimensões, incluindo saberes acadêmicos, experienciais e pedagógicos. Essa pluralidade evidencia que a formação do professor não se limita à graduação, mas se constrói ao longo da prática profissional.

Na escola primária nos ensinam a isolar os objetos (de seu meio ambiente), a separar as disciplinas (em vez de reconhecer suas correlações), a dissociar os problemas, em vez de reunir e integrar. Obrigam-nos a reduzir o complexo ao simples, isto é, a separar o que está ligado; a decompor, e

não a recompor; e a eliminar tudo que causa desordens ou contradições em nosso entendimento (Morin, 2003, p. 15).

No cotidiano do subprojeto Interdisciplinar do PIBID do Centro Universitário Municipal de Franca (Uni-FACEF), essa integração se mostra essencial, devido à mútua colaboração entre os licenciandos de Letras e Matemática. Essa postura permite que o docente acolha as dúvidas dos alunos, mesmo quando elas fogem do conteúdo planejado, transformando momentos inesperados em aprendizado real.

A atuação do professor como mediador, conforme Vygotsky (1991), é fundamental nesse processo, pois ele cria condições para que o aluno estabeleça relações entre diferentes saberes. Além disso, Meier e Garcia (2007) destacam que a mediação pedagógica exige intencionalidade, planejamento e conhecimento das necessidades dos alunos.

Nesse prisma, é fundamental reconhecer que o conhecimento de um professor é construído por uma pluralidade de saberes, onde a experiência prática e a bagagem pessoal são tão importantes quanto o diploma. Para licenciandos de Letras e Matemática trabalhando juntos, essa troca de experiências revela que um não caminha sem o outro: não existe resolução de problema matemático sem uma leitura eficiente. Essa parceria ajuda a combater diretamente o distanciamento que os alunos sentem da matéria, pois no exato momento que ficar claro para o estudante que ele necessita do domínio da Língua Portuguesa para a plena interpretação textual, e precisa da Matemática para obter um melhor raciocínio lógico, essa distância irá diminuir, abrindo espaço para harmonia entre os estudos das disciplinas. Dessa forma, o professor deixa de ser apenas um instrutor e passa a ser um mediador que conecta o conhecimento à realidade do estudante.

Outro aspecto relevante refere-se à formação continuada. Segundo Libâneo (2013), o professor deve estar em constante atualização, buscando aprimorar sua prática e adaptar-se às demandas da educação contemporânea. A interdisciplinaridade, nesse contexto, não deve ser vista como uma prática pontual, mas como um princípio orientador do ensino.

Portanto, a prática docente observada e vivenciada neste subprojeto reforça a ideia de que o professor moderno precisa ser colaborativo e estar em constante atualização para não se tornar obsoleto. A formação não termina na

graduação; ela se fortalece no diálogo entre os colegas de diferentes especialidades e na capacidade de adaptar-se aos desafios que a sala de aula impõe. Assim, a união entre as licenciaturas no PIBID prepara os futuros docentes para um mercado que exige visão sistêmica e sensibilidade pedagógica, mostrando que a integração de saberes de diversas matérias agrega cada vez mais para nossa formação acadêmica e profissional como futuros docentes.

Dessa forma, conclui-se que a prática observada no subprojeto Interdisciplinar do PIBID demonstra claramente a importância do papel da interdisciplinaridade dentro do ambiente escolar, mostrando não ser algo fácil, mas que ao longo do tempo apresenta resultados positivos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das discussões apresentadas, evidencia-se que a interdisciplinaridade constitui um elemento essencial para a formação docente e para a construção de práticas pedagógicas mais significativas. A integração entre Língua Portuguesa e Matemática demonstra que o conhecimento não se organiza de forma isolada, mas em constante interação, sendo a linguagem um elemento fundamental para o desenvolvimento do raciocínio lógico e da aprendizagem matemática.

A atuação do professor como mediador, articulando diferentes saberes, contribui para uma educação mais contextualizada e crítica.

Entretanto, também se destacam desafios importantes, como a necessidade de formação docente continuada, o planejamento coletivo e a superação da fragmentação curricular ainda presente nas escolas. Nesse sentido, a interdisciplinaridade não deve ser vista como uma prática pontual, mas como um princípio orientador do processo educativo.

Por fim, conclui-se que a formação de professores deve priorizar uma visão integrada do conhecimento, preparando educadores capazes de dialogar entre diferentes áreas e de promover uma aprendizagem significativa. A articulação entre teoria e prática, aliada à colaboração entre docentes, mostra-se fundamental para a construção de uma educação mais eficiente, crítica e transformadora.

REFERÊNCIAS

- CONCEIÇÃO, Elizete de Fátima Veiga da; SIQUEIRA, Behr; ZUCOLOTTO, Marcele Pereira da Rosa. **Aprendizagem mediada pelo professor**: uma abordagem vygotskyana. Res. Soc. Dev., v. 8, n. 7, p. 1-14, 2019. Disponível em: <https://rsdjournal.org/rsd/article/view/1139/939>. Acesso em: 03 mai. 2026.
- CONSTANTINO, Antonio. **Matemática e língua materna**: análise de uma impregnação mútua. In: MACHADO, Nilson José (org.). *Matemática e língua materna*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1993. Publicado em: *Linguagem em (Dis)curso*, 2010.
- D'AMBROSIO, Ubiratan. **Educação matemática**: da teoria à prática. Campinas: Papirus, 1996.
- FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro**: efetividade ou ideologia. 11. ed. São Paulo: Loyola, 2011.
- FEUERSTEIN, Reuven; FEUERSTEIN, Rafael S.; FALIK, Louis H. **Além da inteligência**: aprendizagem mediada e a capacidade de mudança do cérebro. Petrópolis: Vozes, 2014.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- MACHADO, Nilson José. **Matemática e língua materna**: análise de uma impregnação mútua. São Paulo: Cortez, 1990.
- MEIER, Marcos; GARCIA, Sandra. **Mediação da aprendizagem**: contribuições de Vygotsky e Feuerstein. Curitiba: InterSaberes, 2007.
- MOREIRA, Marco Antônio. **Aprendizagem significativa**: a teoria e os textos complementares. São Paulo: LF Editorial, 2011.
- MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita**: repensar a reforma, repensar o pensamento. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.
- SANTOS, Akiko; SUANNO, João Henrique; ROSA SUANNO, Marilza Vanessa (org.). **Didática e formação de professores**: complexidades e transdisciplinaridade. Curitiba: CRV, 2013.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.
- VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

PIBIDIÁTICOS - MOSTRA DE LETRAS E MATEMÁTICA: relato da sequência didática “Concurso de Cartazes”

Giovana Parreira Bomfim¹

Graduanda em Letras - Uni-FACEF
gi.parreirabomfim@gmail.com

Isadora Pimenta de Oliveira²

Graduanda em Letras - Uni-FACEF
isapimoli@gmail.com

Laiza Beatriz Silva Israel³

Graduanda em Letras - Uni-FACEF
laizabeatriz1803@gmail.com

Riene Maria da Silva Araújo⁴

Graduada em Letras – Membro da comunidade
rienearaujo@gmail.com

Ana Lúcia Furquim Campos-Toscano⁵

Doutora em Linguística e Língua Portuguesa – Uni-FACEF
anafurquimtoscano@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

O artigo tem como objetivo apresentar a sequência didática intitulada “Concurso de cartazes”, desenvolvida no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no subprojeto interdisciplinar de Letras – Português/Inglês do Uni-FACEF Centro Universitário Municipal de Franca. A proposta foi aplicada em sala de aula a estudantes do Ensino Médio de uma escola estadual da cidade de Franca- SP ao longo de alguns encontros, totalizando três horas e vinte minutos, e teve como finalidade trabalhar o gênero discursivo “cartaz

¹ Bolsista do Programa Institucional de Iniciação à Docência do subprojeto de Letras – Português/Inglês do PIBID/CAPES/Uni-FACEF.

² Bolsista do Programa Institucional de Iniciação à Docência do subprojeto de Letras – Português/Inglês do PIBID/CAPES/Uni-FACEF.

³ Bolsista do Programa Institucional de Iniciação à Docência do subprojeto de Letras – Português/Inglês do PIBID/CAPES/Uni-FACEF.

⁴ Professora supervisora do Programa Institucional de Iniciação à Docência do subprojeto de Letras – Português/ Inglês do PIBID/CAPES/Uni-FACEF.

⁵ Coordenadora de área do Programa Institucional de Iniciação à Docência do subprojeto interdisciplinar de Letras – Português/ Inglês do PIBID/CAPES/Uni-FACEF.

de divulgação de eventos”, considerando suas especificidades composicionais, estilísticas e comunicativas. A sequência didática foi organizada com o objetivo de promover o estudo desse gênero a partir da exploração de seus recursos verbais e visuais, incentivando os alunos a produzirem um cartaz voltado à divulgação do evento “Pibidiáticos: Mostra de Letras e Matemática”. Nesse sentido, buscou-se desenvolver competências relacionadas ao uso da linguagem multissemiótica, envolvendo a elaboração de slogans, a escolha de cores e imagens, bem como a organização dos elementos na disposição e composição.

A proposta fundamenta-se nos estudos da Pedagogia dos Multiletramentos, de Rojo (2009) e (2012) e Rojo e Moura (2012) que enfatizam a importância da diversidade de linguagens e modos de significação no processo de ensino-aprendizagem, bem como nas contribuições do Círculo de Mikhail Bakhtin (2000), especialmente no que se refere à concepção de gêneros do discurso como formas relativamente estáveis de enunciados, socialmente situadas e orientadas para a interação.

2. ENSINO E TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

As tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) têm se expandido de forma acelerada com o passar dos anos, sempre ampliando e se transformando dentro da comunicabilidade. Nos dias atuais, torna-se quase improvável que alguém viva sem ter um celular ou acesso à informações de forma digital. Com esse crescimento, é possível observar mudanças significativas em diversos âmbitos, principalmente na área da educação no que se refere à produção e à transmissão de conteúdo, de forma que, não somente os professores e gestão as utilizam para facilitar suas metodologias, mas também é de uso comum dos alunos, reforçando, dessa maneira, a existência dos textos multissemióticos.

O emprego dos recursos das TDICs colabora para a ampliação das percepções de novas maneiras da comunicação, principalmente em seus modos de expressão verbais, visuais e verbo-audiovisuais, sendo possível o estudo e análise de novos gêneros e novas possibilidades. De acordo com a BNCC (Brasil, 2018, p. 487)

Não são somente novos gêneros que surgem ou se transformam (como post, tweet, meme, mashup, playlist comentada, reportagem multimidiática, relato multimidiático, vlog, videominuto, political remix, tutoriais em vídeo, entre outros), mas novas ações, procedimentos e atividades [...] Não se trata de substituição ou de simples convivência de mídias, mas de levar em conta como a coexistência e a convergência das mídias transformam as próprias mídias e seus usos e potencializam novas possibilidades de construção de sentidos.

O uso das tecnologias permite também a inclusão pela facilidade de acesso e interação nos dias atuais, pois, “[...] para completar o retrato do acesso a bens culturais do brasileiro, Abreu faz saber que 83% da população da amostra nunca foi ao teatro, mas 81% assiste TV e 78% ouve rádio [...]”. (Rojo, 2009, p. 9). A partir disso, entende-se que a população brasileira tem mais acesso a meios digitais de comunicação, do que à práticas culturais que elevam o conhecimento pessoal, que deveriam ser concedidas a todos de forma igualitária. A escola atual, procura oferecer recursos como computadores, tablets, televisores e projetores dentro de sala de aula que podem ampliar o diálogo entre docentes e discentes, bem como as plataformas digitais que acrescentam no conhecimento individual dos alunos, havendo também, uma facilidade para o corpo docente que, de acordo com a BNCC, o conteúdo proposto, podem personalizá-lo com as mudanças necessárias de acordo com o nível da sala, de cada aluno e da metodologia indicada pela escola, visto que:

A introdução da tecnologia e dos materiais didáticos digitais em sala de aula marca a inclusão definitiva e necessária da escola no contexto tecnológico intrínseco à sociedade contemporânea, na qual a informação se propaga de forma rápida, interativa e por meio de textos e designs multimodais (Rojo, 2013, p. 193).

Dessa forma, entende-se que as tecnologias podem ser benéficas quando bem utilizadas, mas é preciso ter uma certa cautela para que a manipulação dessas não fujam do real propósito na educação, que de acordo com uma das Competências gerais da educação básica da BNCC (Brasil, 2018, p. 9) é:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

Nesse sentido, é possível afirmar que o emprego das TDICs nas aulas de Língua Portuguesa é, nos dias atuais, essencial para a formação dos estudantes

do Ensino Básico, pois, com a mediação do professor, não somente constroem-se conhecimentos, mas auxilia na constituição de sujeitos críticos, capazes de exercerem as funções de criação, curadoria e avaliação dos conteúdos provenientes das mídias impressas e, principalmente, digitais.

2.1 BNCC e o trabalho com textos multimodais

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), é um documento formal que estabelece conhecimentos primordiais da Educação Básica, a qual abrange do Ensino Infantil ao Ensino Médio, orientando e conduzindo profissionais da área da educação acerca de suas aulas e alinhamento de estrutura e objetivos de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), e tem como principal objetivo a garantia de uma educação de qualidade e inclusiva a todos os estudantes do Brasil.

O documento é dividido em etapas (Ensinos Infantil, Fundamental e Médio) e competências específicas de cada área. Cabe mencionar também que a BNCC apresenta códigos, chamados alfanuméricos que, de acordo com cada habilidade a ser explorada, deve-se seguir como um ponto norteador de cada atividade ou disciplina. Em relação ao âmbito do Ensino Médio, mais precisamente na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, deve-se levar em consideração a compreensão dos conhecimentos e valores constituintes no documento não só para a formação dos estudantes, mas também para o cotidiano e demandas da vida pessoal de cada indivíduo. A seguir, apresenta-se uma das competências gerais da educação básica:

Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo (Brasil, 2018, p. 9).

É importante também, analisar as habilidades de forma a compreender desde o funcionamento e uso das linguagens, até processos identitários e formas de expressão. Partindo desse princípio, nota-se que a BNCC propõe o emprego de diferentes técnicas para ampliar a aprendizagem focando em uma “[...] formação

voltada a possibilitar uma participação mais plena dos jovens nas diferentes práticas socioculturais que envolvem o uso das linguagens” (Brasil, 2018, p. 481).

Os atores participantes do concurso de produção de cartazes, eram, como já mencionado anteriormente, alunos do Ensino Médio e, por estarem em uma fase de construção de pensamento crítico e levando em conta que estão inseridos em uma era digital, entende-se que:

Cabe ao Ensino Médio aprofundar a análise sobre as linguagens e seus funcionamentos, intensificando a perspectiva analítica e crítica da leitura, escuta e produção de textos verbais e multissemióticos, e alargar as referências estéticas, éticas e políticas (Brasil, 2018, p. 498).

De acordo com as competências específicas da BNCC, é possível afirmar que a atividade desenvolvida encontra-se no campo artístico-literário, por envolver frases de escritores e poetas como uma forma de divulgação vinculada à questões culturais pela sua representatividade na composição de cores e imagens e, no campo jornalístico-midiático pela publicação nas redes sociais. Além disso, conta também com a interdisciplinaridade por envolver disciplina do campo da matemática e suas tecnologias. Sendo assim, é plausível afirmar que os códigos que correspondem a essa atividade são:

(EM13LP44) Analisar formas contemporâneas de publicidade em contexto digital [...], e peças de campanhas publicitárias e políticas (cartazes, folhetos, anúncios, propagandas em diferentes mídias, spots, jingles etc.), identificando valores e representações de situações [...] (Brasil, 2018, p. 522).

(EM13LP47) Participar de eventos (saraus, competições orais, audições, mostras, festivais, feiras culturais e literárias, rodas e clubes de leitura, cooperativas culturais, jograis, repentes, slams etc.), inclusive para socializar obras da própria autoria [...] e/ou interpretar obras de outros, inserindo-se nas diferentes práticas culturais de seu tempo (Brasil, 2018, p. 525).

Em suma, entende-se que a Base Nacional Comum Curricular reconhece os textos multimodais como produções que abrangem as linguagens em suas diversas formas visuais, verbais, sonoras, sensoriais e que envolvem os multiletramentos, que “[...] preparam os alunos para as situações de interação em que sejam necessárias posturas mais contemporâneas de leitura e escrita, mais especificamente situações que envolvam o estudo da língua e o estudo dos gêneros [...]” (Rojo e Moura, 2012, p. 96). Desse modo, o ensino de Língua Portuguesa aproxima-se das relações sócio interativas, proporcionando uma aprendizagem mais dinâmica e atual.

2.2 Pedagogia dos multiletramentos

A pedagogia dos multiletramentos foi um manifesto fundado em 1996 por um grupo de pesquisadores chamado Grupo de Nova Londres, nos EUA. A declaração nomeada A Pedagogy of Multiliteracies - Designing Social Futures, (Uma pedagogia dos multiletramentos - desenhando futuros sociais) surgiu a partir de questionamentos feitos provenientes da educação em contextos diversos, para diferentes grupos sociais, como por exemplo “O que é uma educação apropriada para mulheres, para indígenas, para imigrantes que não falam a língua nacional, para falantes dos dialetos não padrão?” (Rojo; Moura, 2012, p. 12)

A partir desse questionamento, criaram um conceito novo, chamado multiletramentos, baseado em um caráter multimodal e multissemiótico que, “[...] diferentemente do conceito de letramentos (múltiplos) [...] aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade [...] a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica [...]” (Rojo; Moura, 2012, p.13).

Esses textos, caracterizados por serem interativos e explorarem as várias faces da comunicação, fogem da ideia de estudo somente com textos escritos e procura abranger outros aspectos, como visuais, sonoros e, principalmente, digitais, que devido às TDICs (Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação) passaram-se a usar as mídias digitais não somente por interação, mas sim por uma colaboração que, para a apropriação dos bens culturais atuais é necessário que essas manifestações nas nuvens.

A pedagogia dos multiletramentos, consiste em tentar aproximar os alunos das várias práticas trabalhadas nas escolas, de forma que os estudantes se tornem sujeitos pensantes, e desenvolvam pensamento crítico, como afirma Rojo (2009, p. 11)

Defendo que um dos objetivos principais da escola é possibilitar que os alunos participem das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade, de maneira ética, crítica e democrática. Para fazê-lo, é preciso que a educação linguística leve em conta, de maneira ética e democrática: os letramentos multissemióticos, os letramentos críticos e protagonistas e os letramentos múltiplos.

Nesse contexto, o GNL (Grupo de Nova Londres), apresenta quatro aspectos pedagógicos para serem seguidos de forma a tentar desenvolver usuários funcionais, levando em conta a prática situada, - consiste em um projeto didático de imersão em práticas que fazem parte das culturas do alunado e nos gêneros e designs - a instrução aberta, - análise sistemática das práticas vivenciadas - o enquadramento crítico - busca interpretar os contextos sociais e culturais de circulação - e a prática transformadora - seja de recepção ou de produção/distribuição (redesign).

Assim sendo, evidencia-se que não é impossível adotar práticas que estejam ligadas a essa perspectiva, mas é importante, por parte dos docentes, que haja o discernimento de como realizá-las.

3. OS GÊNEROS DO DISCURSO DO CÍRCULO DE MIKHAIL BAKHTIN

Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso (Bakhtin, 2000, p. 280).

Os estudos sobre gêneros do discurso, desenvolvidos pelo chamado Círculo de Mikhail Bakhtin⁶, compreende a linguagem como uma prática social situada, inseparável das esferas de atividade humana nas quais se realiza. Nessa perspectiva, todo enunciado produzido em contextos reais de interação se organiza a partir de formas relativamente estáveis, denominadas gêneros do discurso. (Bakhtin, 2000, p. 280). Esses gêneros emergem das necessidades comunicativas recorrentes dos sujeitos em diferentes campos da vida social, como o cotidiano, o acadêmico, o jornalístico, o escolar, entre outros.

Para Bakhtin, os gêneros não se definem apenas por sua estrutura formal, mas principalmente por três elementos constitutivos: o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional. O conteúdo temático refere-se ao assunto tratado; o estilo diz respeito às escolhas linguísticas adequadas à situação comunicativa; e a construção composicional envolve a organização do enunciado. (Bakhtin, 2000). Esses elementos são determinados pelas condições concretas de

⁶ O Círculo de Mikhail Bakhtin era composto por estudiosos que se interessavam pela filosofia de linguagem, artes e estudos literários. Entre eles, destacam-se o próprio Bakhtin, Volóchinov e Mediévdev.

produção, circulação e recepção do discurso, evidenciando o caráter dinâmico e histórico da linguagem.

É importante ressaltar que a noção de estilo, atualmente, ampliou-se para a seleção de recursos não somente linguísticos, como também para os recursos audiovisuais presentes nos gêneros multimodais, também chamados de multissemióticos. Como afirma Rojo (2013, p. 17)

No campo específico dos multiletramentos, isso implica negociar uma crescente variedade de linguagens e discursos: Interagir com outras línguas e linguagens, interpretando ou traduzindo, usando interlínguas específicas de certos contextos, usando inglês como língua franca, criando sentido da multidão de dialetos, acentos, discursos, estilos e registros presentes na vida cotidiana, no mais pleno plurilinguismo bakhtiniano.

Relacionando a concepção de gêneros discursivos e multiletramentos, reforça-se a importância do plurilinguismo nas interações extraescolares como uma forma de ressignificação dos estudantes por meio do que podemos chamar de “práticas situadas” ou “aprendizagem situada”, (Rojo, 2013). Nessa direção, compreende-se que os gêneros discursivos não se configuram como estruturas fixas e descontextualizadas, mas como formas de enunciados que emergem das interações sociais concretas, sendo constantemente reelaboradas a partir das condições de produção, circulação e recepção dos discursos.

Desse modo, ao considerar que os sujeitos se constituem na e pela linguagem, em meio a múltiplas vozes, culturas e semioses, é possível afirmar que os multiletramentos ampliam a noção bakhtiniana de dialogismo ao incorporar as transformações advindas das tecnologias digitais e das novas formas de comunicação.

Assim, as práticas de linguagem passam a envolver não apenas o domínio da escrita verbal, mas também a articulação de diferentes linguagens, mídias e repertórios culturais, tornando os gêneros cada vez mais híbridos e multissemióticos (Rojo, 2013). Nesse contexto, a valorização das experiências extraescolares dos estudantes e de seus repertórios linguísticos e culturais contribui para a construção de práticas pedagógicas mais significativas, nas quais a escola se constitui como espaço de interação, produção de sentidos e formação crítica.

[...] as capacidades de criação (autoria) hipermídia e de análise crítica hipermídia correspondem de perto às capacidades tradicionais de produção de texto e de leitura crítica, mas precisamos entender o quanto, no passado, nossas tradições de educação para o letramento foram extremamente

restritivas, de maneira a ver o que os alunos precisarão no futuro além do que estamos lhe dando agora (Rojo, 2013, p. 21 e 22).

As transformações nos meios de comunicação e na circulação da informação instauram novas situações de produção de leitura-autoria, deslocando práticas tradicionalmente vinculadas ao impresso, mais lento e seletivo, para ambientes digitais marcados pela rapidez, pela interatividade e pela multiplicidade de linguagens (Rojo, 2013). Nesse contexto, o suporte da tela amplia significativamente as possibilidades de intervenção do leitor, que deixa de ocupar uma posição passiva para assumir também o papel de autor, atuando diretamente na construção, modificação e circulação dos textos. O texto eletrônico, ao alterar as relações entre leitura e escrita, bem como entre autor e leitor, promove a elaboração de novos protocolos de leitura, nos quais produção e recepção se dão, muitas vezes, de forma simultânea e no mesmo suporte (Rojo, 2013).

Além disso, a estrutura hipertextual da internet articula diferentes espaços de informação e ferramentas de comunicação, possibilitando a emergência de novos escritos e, conseqüentemente, de novos gêneros discursivos como chats, posts e páginas digitais, que convocam múltiplos letramentos. Esses gêneros, caracterizados por sua natureza multissemiótica e híbrida, evidenciam como a linguagem digital reconfigura as modalidades de expressão ao permitir a combinação e recombinação de conteúdos provenientes de diversas mídias, ampliando as formas de significação e os modos de participação dos sujeitos nas práticas sociais de linguagem (Rojo, 2013)

Diante disso, torna-se fundamental que a escola reconheça e incorpore a diversidade de gêneros discursivos que circulam nas diferentes esferas sociais, articulando-os às práticas de ensino de forma crítica e significativa, conforme apontam as reflexões do Círculo de Mikhail Bakhtin e as contribuições de Roxane Rojo. Ao considerar que os estudantes já participam ativamente de práticas de linguagem mediadas por múltiplas semioses, mídias e contextos culturais, a escola deve ampliar seu repertório didático, promovendo o contato com gêneros tradicionais e contemporâneos, impressos e digitais, de modo a favorecer o desenvolvimento de competências discursivas mais amplas.

Nesse sentido, trabalhar com diferentes gêneros não implica apenas ensinar suas estruturas, mas possibilitar que os alunos compreendam suas funções

sociais, seus modos de circulação e suas condições de produção, tornando-se sujeitos capazes de ler, interpretar e produzir sentidos de maneira crítica e situada. Assim, ao integrar os multiletramentos às práticas pedagógicas, a escola contribui para a formação de indivíduos mais autônomos e participativos, aptos a atuar nas diversas esferas da vida social por meio de ensino e aprendizagem voltados para a língua em uso.

4. SEQUÊNCIA DIDÁTICA “CONCURSO DE CARTAZES”

A sequência didática foi desenvolvida com a turma do 3º B, ao longo de três horas e vinte minutos, distribuídas em dois encontros, com foco na apropriação do gênero cartaz de divulgação de eventos em uma perspectiva prática e colaborativa. A proposta priorizou a articulação entre linguagem verbal e visual, considerando o cartaz como um gênero multissemiótico que demanda escolhas conscientes relacionadas à composição, ao layout e à intencionalidade comunicativa.

No que se refere aos conteúdos mobilizados, foram trabalhados aspectos como a construção de slogans, a seleção de cores e imagens e a organização espacial das informações, além do uso de recursos digitais por meio das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação. A inserção dessas tecnologias ocorreu especialmente na etapa final, com a utilização do aplicativo Canva para a produção dos cartazes em formato digital.

A condução da sequência ocorreu em etapas complementares. Inicialmente, foi apresentada a proposta do concurso de cartazes, contextualizando a situação comunicativa e explicitando sua finalidade: a divulgação do evento “Pibidiáticos: Mostra de Letras e Matemática”. Em seguida, os alunos foram organizados em grupos e iniciaram a elaboração de protótipos, utilizando materiais diversos, como cartolina, canetinhas, lápis de cor, papéis coloridos, cola e glitter. Essa etapa favoreceu a experimentação de ideias, permitindo ajustes antes da versão final. Posteriormente, os estudantes transitaram para a produção digital, recriando seus cartazes no Canva, o que possibilitou o refinamento estético e a exploração de novos recursos.

A aplicação da proposta teve início no dia 04 de março deste ano (2026). Nesse momento, foram apresentados slides sobre o evento e o funcionamento do concurso, incluindo critérios de avaliação e premiação. Após essa contextualização, os alunos foram orientados a formar grupos e deram início à produção dos cartazes. Durante o desenvolvimento da atividade, observou-se que os alunos demonstraram engajamento e interesse, especialmente por se tratar de uma proposta que envolvia criatividade e trabalho em equipe, diferenciando-se das práticas mais tradicionais. No entanto, o tempo previsto para o primeiro encontro mostrou-se insuficiente para a finalização das produções, o que demandou a continuidade da atividade em mais duas aulas.

Esse desdobramento possibilitou aos alunos revisar e aprimorar seus cartazes, evidenciando um processo de construção mais reflexivo. Além disso, o uso de materiais físicos e digitais contribuiu para ampliar as possibilidades de criação, favorecendo a compreensão do gênero em suas múltiplas dimensões, ou seja, escrito e digital, evidenciando, dessa maneira, a possibilidade da utilização das TDICs no ambiente escolar e proporcionando aos estudantes uma formação, no que se refere à produção textual e discursiva, mais crítica e interativa.

Também é possível verificar que a execução da atividade, ao empregar as linguagens verbal e não verbal, nas modalidades de escrita e digital, aproximaram-se do cotidiano dos discentes que, no contexto atual, convivem com gêneros multissemióticos, principalmente nas mídias sociais e aplicativos.

A seguir, apresentam-se exemplos dos cartazes produzidos pelos estudantes do Ensino Médio:

Figura 1: exposição dos cartazes da turma do 3º B



Fonte: elaborado por estudantes do Ensino Médio

Figura 2: cartaz vencedor da turma do 3º B na modalidade escrita



Fonte: elaborado por estudantes do Ensino Médio

Figura 3: cartaz vencedor da turma do 3º B na modalidade digital



Fonte: elaborado por estudantes do Ensino Médio

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do relato da atividade, é possível afirmar que a sequência didática “Concurso de cartazes” evidenciou a potência do trabalho com gêneros discursivos alinhado com o ensino das tecnologias digitais de informação juntamente com a BNCC e a Pedagogia dos Multiletramentos, em uma perspectiva que articula teoria e prática, conforme todos os pressupostos teóricos utilizados no decorrer do trabalho.

Ao mobilizar o gênero “cartaz de divulgação”, os estudantes foram inseridos em uma prática social concreta de uso da linguagem, na qual puderam compreender não apenas a estrutura composicional do gênero, mas também sua função comunicativa e seu papel na circulação de sentidos. A transposição da produção inicial em cartolina para o ambiente digital, por meio do uso do aplicativo Canva, ampliou significativamente as possibilidades de criação, permitindo o contato

com ferramentas contemporâneas de design e reforçando o caráter multissemiótico da linguagem ao integrar elementos verbais, visuais e gráficos em um mesmo texto.

Além disso, a proposta dialoga diretamente com as orientações da Base Nacional Comum Curricular, especialmente no que se refere ao desenvolvimento de competências relacionadas ao uso crítico, significativo e ético das tecnologias digitais de informação e comunicação. O trabalho com textos multimodais, conforme preconiza a BNCC, mostrou-se fundamental para a formação de estudantes capazes de atuar nas múltiplas práticas sociais contemporâneas, nas quais diferentes linguagens e mídias se articulam na construção de sentidos. Nesse contexto, a inserção de recursos digitais no ensino não se configura apenas como uma inovação metodológica, mas como uma necessidade pedagógica que acompanha as transformações sociais e comunicativas da atualidade.

Por fim, destaca-se a relevância do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES) como espaço formativo tanto para os estudantes da educação básica quanto para os futuros professores. Para os alunos, a proposta possibilitou o desenvolvimento da autoria, da criatividade e da criticidade, ao mesmo tempo em que promoveu o engajamento por meio de práticas significativas e contextualizadas. Para os licenciandos, o PIBID proporcionou a vivência concreta do fazer docente, permitindo a articulação entre teoria e prática, o planejamento de atividades alinhadas às diretrizes educacionais e a reflexão sobre o ensino de Língua Portuguesa em uma perspectiva contemporânea. Assim, iniciativas como essa contribuem de maneira efetiva para a construção de uma educação mais dinâmica, inclusiva e conectada às demandas do mundo atual.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. Gêneros do discurso. In: _____. ***Estética da criação verbal***. Tradução de Maria Ermantina G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

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

ROJO, Roxane. Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e multiletramentos. In: _____. (Org.). **Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013. p.13-36.

_____. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola, 2009.

_____; MOURA, Eduardo (Orgs.). **Pedagogia dos multiletramentos.**

In: _____. **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola, 2012. p. 11 – 31.

A GRUTA DO CICLOPE, DE HOMERO E PERCY JACKSON: uma análise dialógica discursiva

Beatriz Lima de Souza¹

Graduanda em Letras-Inglês – Uni-FACEF
beatrizlds.profissional@gmail.com

Beatriz Santiago Noronha Ronca²

Graduanda em Letras-Inglês – Uni-FACEF
beatrizsantiago14929@gmail.com

Dorian Lucas Badoco³

Graduando em Letras-Inglês – Uni-FACEF
badsluc@gmail.com

Rafael de Carvalho Fróes⁴

Graduado em Letras-Inglês – membro da comunidade
froes@professor.educacao.sp.gov.br

Ana Lúcia Furquim Campos-Toscano⁵

Doutora em Linguística e Língua Portuguesa – Uni-FACEF
anafurquimtoscano@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta a proposta de atividade *Odysseus and the Cyclops*, desenvolvida pelo Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) financiado pela Capes, orientada pela coordenadora de área do subprojeto interdisciplinar de Letras Português e Inglês e com supervisão do professor de Língua Inglesa, sendo aplicada pelos licenciandos do curso de Letras a estudantes do Ensino Médio, em uma escola estadual da cidade de Franca, no interior de São Paulo.

¹ Bolsista de Iniciação à Docência do subprojeto de Letras – Português/ Inglês do PIBID/CAPES/Uni-FACEF.

² Bolsista de Iniciação à Docência do subprojeto de Letras – Português/ Inglês do PIBID/CAPES/Uni-FACEF.

³ Bolsista de Iniciação à Docência do subprojeto de Letras – Português/ Inglês do PIBID/CAPES/Uni-FACEF.

⁴ Professor supervisor do Programa de Iniciação à Docência do subprojeto de Letras – Português/ Inglês do PIBID/CAPES/Uni-FACEF.

⁵ Coordenadora de área do subprojeto interdisciplinar de Letras – Português/ Inglês do PIBID/CAPES/Uni-FACEF.

A sequência didática contempla a interdisciplinaridade entre as línguas inglesa e portuguesa a partir da análise da relação dialógica entre o episódio A gruta do Cíclope, presente na Odisseia, atribuída a Homero, e sua releitura na série Percy Jackson e os Olimpianos (2023), disponível na plataforma Disney+, e no filme Percy Jackson e o Ladrão de Raios (2010), dirigido por Chris Columbus, ambas baseadas na série literária Percy Jackson (2005 - 2009; 2023 - atual), de Rick Riordan.

Nesse contexto, a articulação entre uma obra clássica da literatura e produções contemporâneas voltadas ao público jovem mostra-se relevante para o ensino, uma vez que possibilita aproximar os estudantes de textos clássicos por meio de referências mais próximas de sua realidade. Essa abordagem contribui para o engajamento dos estudantes ao estabelecer ligações entre diferentes repertórios culturais e contextos de produção, além de favorecer a aproximação com os conteúdos trabalhados em sala de aula e ampliar as possibilidades de mediação pedagógica.

Além disso, pretende-se evidenciar como a relação dialógica se manifesta entre o episódio A gruta do Cíclope e sua releitura nas obras de Percy Jackson, explorada por meio de uma sequência didática, promovendo o desenvolvimento da leitura crítica, da análise textual e da ampliação do repertório cultural e do vocabulário dos estudantes, além de trabalhar as habilidades de reading, listening e writing.

Por fim, busca-se demonstrar como o trabalho com diferentes gêneros e suportes – literário impresso e audiovisual – pode contribuir para a formação leitora, o desenvolvimento da escrita dos estudantes e a construção de sentidos de forma significativa, articulando, assim, teoria e prática.

2. GÊNEROS DO DISCURSO E DIALOGISMO

O Círculo de Bakhtin tem como foco de estudo os “enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo de atividade humana” (Bakhtin, 2016, p. 11). Sobre a natureza do enunciado pode-se acrescentar que “evidentemente cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso” (Bakhtin, 2016, p. 12).

Ao integrarem os campos de atividades humanas, os enunciados refletem as condições e finalidades específicas de cada campo por meio do seu conteúdo temático, construção composicional e por seu estilo (a seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua). No entanto, nem todos os gêneros do discurso são propícios para o reflexo do estilo individual do falante, enquanto outros permitem ao enunciador ser mais flexível com suas escolhas estilísticas. Bakhtin (2016) acrescenta que a língua integra a vida por meio de enunciados concretos, como também a vida, por meio de enunciados concretos, entra na língua.

O estilo está indissolivelmente ligado às condições específicas do campo de utilização da língua; e a esses campos são empregados gêneros do discurso específicos que a eles correspondem.

Essa relação entre estilo e esferas da comunicação humana definem como será o acabamento do enunciado, sua relação com os enunciados de outros falantes e de outros participantes da comunicação discursiva. Nesse sentido, quando há uma mudança história nos estilos de linguagem, também haverá mudanças nos gêneros do discurso. Desse modo, “a passagem do estilo de um gênero para outro não só modifica o caráter do estilo nas condições do gênero que não lhe é próprio como também destrói ou renova tal gênero” (Bakhtin, 2016, p. 21).

A constituição do estilo não ocorre de forma individual, é na verdade resultante da relação de que se estabelece entre duas ou mais pessoas (Brait, 2005). Assim, quando há a mudança de um gênero para outro, o estilo também se modifica. Brait (2005, p. 90) exemplifica essa alteração da seguinte forma: “uma obra literária quando é adaptada para o cinema. Num certo sentido, a mudança de esfera de produção, circulação e recepção implica a mudança de gênero e, consequentemente, a mudança de estilo”.

Para Bakhtin, o enunciado pode ser definido como a unidade real da comunicação discursiva enquanto as orações são consideradas pelo autor como unidades da língua. Os limites da oração não são determinados pela alternância dos sujeitos do discurso, porém quando a alternância emoldura a oração converte-a em enunciado pleno. Esse enunciado terá um ouvinte que poderá ocupar uma ativa posição responsiva com ele, podendo discordar ou concordar com o enunciado. Assim, o ouvinte também pode-se tornar falante na relação comunicativa. Essa

compreensão ativamente responsiva pode ocorrer imediatamente na ação, pode ser uma compreensão silenciosa ou uma compreensão de efeito retardado.

Portanto, todo enunciado tem um princípio absoluto, os enunciados anteriores a ele, e um fim absoluto, os enunciados responsivos de outros. Bakhtin (2016, p. 29) acrescenta que

O falante termina o seu enunciado para passar a palavra ao outro ou dar lugar à compreensão ativamente responsiva. O enunciado não é uma unidade convencional, mas uma unidade real delimitada com precisão pela alternância dos sujeitos do discurso e que termina com a transmissão da palavra ao outro.

Outra característica do enunciado é sua conclusibilidade, necessária para que seja possível responder ativamente ao enunciado. Essa plenitude do enunciado pode ser determinada por três elementos: a exauribilidade semântico-objetual, o projeto de discurso ou vontade de discurso do falante e as formas típicas da composição e acabamento do gênero (Bakhtin, 2016). O segundo elemento que compõe a conclusibilidade do enunciado, a intenção discursiva do enunciador, é responsável por determinar a escolha do gênero do discurso na qual o enunciado será construído. Em conclusão, “falamos apenas através de certos gêneros do discurso, isto é, todos os nossos enunciados têm formas relativamente estáveis e típicas de construção do conjunto” (Bakhtin, 2016, p. 38), utilizamos os gêneros do discurso sem suspeitar da sua existência.

A palavra, como recurso linguístico, é neutra e não possui juízo de valor. No entanto, a expressividade do enunciado é “a relação subjetiva emocionalmente valorativa do falante com o conteúdo do objeto e do sentido do seu enunciado” (Bakhtin, 2016, p. 47). O enunciado, por conta da expressividade, não pode ser neutro. O filósofo ainda acrescenta que

As palavras da língua não são de ninguém, mas ao mesmo tempo nós as ouvimos apenas em certos enunciados individuais, nós os lemos em determinadas obras individuais, e aí as palavras já não têm expressão apenas típica, porém expressão individual externada com maior ou menor rigidez (em função do gênero), determinada pelo contexto singularmente individual do enunciado (Bakhtin, 2016, p.53).

Bakhtin (2016, p. 46) define o enunciado como o “elo na cadeia da comunicação discursiva”. A língua tem a propriedade de ser dialógica, pois é perpassada sempre pela palavra do outro, como já discutimos anteriormente. Podemos definir o dialogismo como “as relações de sentido que se estabelecem

entre dois enunciados” (Fiorin, 2011, p. 19), sendo, nesse sentido, o conceito unificador da obra de Bakhtin.

É possível dividir o conceito de dialogismo em três partes, seguindo a divisão sugerida por Fiorin, um dos estudiosos do Círculo de Bakhtin.

O primeiro conceito de dialogismo faz referência ao dialogismo como modo de funcionamento real da linguagem, colocando-o como parte constitutiva do enunciado. É a ideia de que todos os enunciados constituem-se a partir de outros, de que no enunciado podemos encontrar no mínimo duas vozes. Nesse sentido, as relações dialógicas podem ser tanto de concordância com o enunciado, quanto de discordância.

Fiorin (2011, p. 28) acrescenta que

Numa formação social determinada, operam o presente, ou seja, os múltiplos enunciados em circulação sobre todos os temas; o passado, isto é, os enunciados legados pela tradição de que a atualidade é depositária, e o futuro, os enunciados que falam dos objetivos e das utopias dessa contemporaneidade. Nela, atuam forças centrípetas e centrífugas: aquelas atuam no sentido de uma centralização enunciativa do plurilinguismo da realidade; estas buscam erodir, principalmente pela derrisão e pelo riso, essa tendência centralizadora.

A existência das forças centrípetas e forças centrífugas é o que define como será a circulação das vozes na formação social, porém nos revela que no jogo de vozes não há neutralidade (Fiorin, 2011).

O segundo conceito de dialogismo o coloca como modo de funcionamento real da linguagem. Fiorin (2011, p. 29-30) define como sendo a “incorporação pelo enunciador da voz ou das vozes de outro(s) no enunciado”, aqui o dialogismo é parte da forma composicional e fica visível no discurso. Podemos dividi-lo de duas formas, o discurso objetivado, no qual o discurso alheio é abertamente citado e é separado do discurso citante; e o discurso bivocal, em que não há separação nítida do enunciado citante e do citado.

Já no terceiro conceito de dialogismo “a subjetividade é constituída pelo conjunto de relações sociais de que participa o sujeito” (Fiorin, 2011, p. 46). O sujeito bakhtiniano não está completamente assujeitado, e se constrói a partir das relações dialógicas com os enunciados de outros e, portanto, é constitutivamente dialógico.

Fiorin (2011, p. 45) ainda define a intertextualidade como sendo a “denominação de um tipo composicional de dialogismo: aquele em que há no interior do texto o encontro de duas materialidades linguísticas, de dois textos. Para que isso ocorra, é preciso que um texto tenha existência independente do texto que com ele dialoga.” No entanto, é necessário pontuar que o termo “intertextualidade” não aparece na obra de Bakhtin.

3. SEQUÊNCIA DIDÁTICA “ODYSSEUS AND THE CYCLOPS”

A Odisseia, atribuída ao poeta grego Homero, transcende a mera definição de um poema antigo para consolidar-se como o pilar fundamental da literatura ocidental e a matriz primordial do gênero épico. Essa obra narra a extenuante jornada de dez anos de Ulisses (Odisseu), rei de Ítaca, que, após o encerramento da Guerra de Troia, enfrenta uma sucessão de provações físicas e psicológicas em seu esforço hercúleo para retornar ao lar e reencontrar sua família. Diferente de outros heróis celebrados apenas pelo vigor físico, Ulisses personifica o arquétipo do herói da astúcia e da inteligência, utilizando sua agilidade mental como principal ferramenta de sobrevivência.

O episódio central na Gruta do Ciclope serve como a ilustração dessa virtude intelectual immortalizando a ideia de que a esperteza pode ser superior à força bruta, um conceito que continua a ecoar na cultura contemporânea. Além dos confrontos físicos, a narrativa mergulha na vulnerabilidade humana em episódios como o dos Comedores de Lótus, em que a tentação de uma flor faz com que os marinheiros esqueçam sua identidade e o desejo de voltar para casa, transformando a viagem em uma luta interna pelo sentimento de pertencimento.

Sob a perspectiva do Círculo de Bakhtin, a Odisseia é compreendida não como um texto estático, mas como um enunciado em constante diálogo com a sociedade, estabelecendo relações intertextuais profundas com obras modernas como Percy Jackson. Nessa releitura atual, Rick Riordan transpõe o Mediterrâneo homérico para o contexto dos Estados Unidos, permitindo que novos leitores vivenciem os dilemas de Ulisses sob novas roupagens discursivas. Atualmente, a obra pode desempenhar um recurso pedagógico para o letramento literário,

incentivando estudantes a analisar as transformações do gênero épico e a desenvolver habilidades de leitura crítica e escrita criativa.

Por fim, a Odisseia permanece um texto imperecível por lidar com temas universais e inerentes à condição humana, a busca incessante pela identidade, a superação de obstáculos monumentais por meio do intelecto e a eterna jornada em direção ao "lar", consolidando-se como uma obra que continua a moldar nossa compreensão sobre o destino e a inteligência.

O capítulo intitulado A gruta do ciclope narra um dos episódios mais célebres dessa jornada, quando Ulisses e seus homens aportam em uma ilha desconhecida e entram em uma caverna repleta de queijos e gado. O local pertence a Polifemo, um gigante Ciclope, filho de Poseidon, que demonstra ser uma criatura cruel e desprovida de leis. Ao retornar e encontrar os intrusos, Polifemo bloqueia a entrada da gruta com uma rocha monumental e passa a devorar os tripulantes, ignorando as súplicas por hospitalidade e o temor aos deuses. Diante da impossibilidade de vencer o gigante pela força bruta, Ulisses utiliza sua astúcia e inteligência para arquitetar um plano de fuga.

Primeiramente, ele oferece ao Ciclope um vinho puro e potente, levando-o à embriaguez. Quando questionado sobre sua identidade, o herói afirma estrategicamente chamar-se "Ninguém". Enquanto o gigante dorme um sono profundo, Ulisses e seus homens cegam o seu único olho utilizando uma estaca de madeira afiada e aquecida no fogo. A eficácia do plano de Ulisses manifesta-se quando Polifemo grita por socorro, ao dizer aos outros Ciclopes que "Ninguém" o estava ferindo, eles retiram-se sem prestar ajuda, acreditando tratar-se de um mal enviado pelos deuses. Na manhã seguinte, os sobreviventes escapam da caverna escondendo-se sob as barrigas das ovelhas de Polifemo que, embora cego, tateava apenas o dorso dos animais para impedir a saída dos homens. Esse episódio sintetiza o tema central da obra: a vitória do intelecto e da perspicácia sobre a violência irracional e a força física desmedida.

Quanto à série Percy Jackson e os Olimpianos, de Rick Riordan, durante a segunda temporada narra a jornada do jovem semideus Percy Jackson em um momento de crise para o seu único refúgio seguro, o Acampamento Meio-Sangue. A trama se inicia quando Percy descobre que as fronteiras mágicas do acampamento, sustentadas pelo pinheiro de Thalia, estão falhando porque a árvore

foi envenenada por uma substância vinda das profundezas do Tártaro. Paralelamente, Percy recebe mensagens por meio de uma conexão empática com seu melhor amigo, o sátiro Grover, que foi capturado e mantido refém em uma ilha distante. Acompanhado por Annabeth Chase e seu recém-descoberto meio-irmão, o ciclope Tyson, Percy embarca em uma missão não autorizada para encontrar o lendário Velocino de Ouro, o único item capaz de curar a árvore e salvar Grover. Durante a jornada, eles enfrentam a traição de Luke Castellan, que trabalha para a ressurreição do titã Cronos, e navegam pelo perigoso Mar de Monstros, localizado no Triângulo das Bermudas.

A conexão entre a série infantojuvenil e a Odisseia de Homero é fundamentada em uma análise dialógica que transpõe o gênero épico clássico para o contexto contemporâneo. Riordan utiliza a intertextualidade para reinterpretar os desafios de Ulisses, estabelecendo que o Mar de Monstros é o mesmo oceano navegado pelos heróis antigos, tendo apenas se deslocado geograficamente acompanhando o centro de poder do Ocidente. A obra moderna revive episódios icônicos, como o embate na Gruta do Ciclope, onde, assim como Ulisses, Percy deve usar a astúcia para enfrentar o gigante Polifemo. Em ambas as obras, a vitória é alcançada pela inteligência em detrimento da força bruta, com Percy e Annabeth utilizando o antigo truque de se identificarem como "Ninguém" para ludibriar o monstro.

Além do Ciclope, a narrativa integra outros perigos homéricos de forma criativa: a feiticeira Circe é apresentada como a dona de um spa de luxo que transforma homens em porquinhos-da-índia, enquanto as Sereias utilizam canções que revelam os desejos mais profundos e o orgulho dos heróis. O grupo também deve atravessar o estreito vigiado por Cila e Caríbdis, enfrentando o dilema clássico de escolher entre dois perigos inevitáveis. Essa relação entre as obras não apenas moderniza os mitos, mas funciona como uma ferramenta pedagógica que permite ao leitor contemporâneo compreender a evolução do herói e a permanência dos conflitos épicos por meio do diálogo entre o passado clássico e o presente ficcional.

A atividade "Odysseus and the Cyclops", como já mencionado anteriormente, foi concebida no âmbito do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) e aplicada por licenciandos em Letras a estudantes do Ensino Médio. O planejamento pedagógico fundamentou-se nos conceitos de dialogismo e

gêneros do discurso do Círculo de Bakhtin, compreendendo a linguagem como uma prática social e os textos como enunciados que se constroem em relação a outros. O objetivo central da proposta foi integrar o desenvolvimento das habilidades de leitura (reading), escuta (listening) e escrita (writing) em língua inglesa por meio de uma análise comparativa entre a literatura clássica e a cultura pop juvenil.

O trabalho pedagógico iniciou-se com uma apresentação sobre o gênero épico, promovendo uma discussão interdisciplinar sobre a obra A Odisseia de Homero adaptada para jovens, de Frederico Lourenço, especificamente o capítulo "Gruta do Ciclope", que os alunos já haviam explorado em aulas de Língua Portuguesa. A partir dessa base, os estudantes realizaram a leitura inicial de um texto adaptado em inglês detalhando a jornada de Ulisses e abordando tanto o episódio dos Comedores de Lótus quanto o embate estratégico contra o gigante Polifemo. Essa etapa focou na compreensão de que a inteligência e a astúcia são virtudes heroicas superiores à força bruta, um tema recorrente tanto no mito original quanto nas releituras modernas. A seguir, apresentamos o trecho lido em sala de aula:

Figura 1 – Passagem adaptada do capítulo “Gruta do Ciclope” em inglês.

Leia o texto a seguir sobre uma passagem da Odisseia com os professores e os colegas.

Odysseus and the Cyclops

During his long journey home, Odysseus and his men face many dangers. On one island, they meet the Lotus-Eaters, people who eat a special flower called the lotus. This flower makes people forget their homes and their desire to return. Some of Odysseus's men eat the lotus and do not want to leave, but Odysseus forces them back to the ship and continues the journey.

Later, Odysseus and his men arrive on a strange island. There, they find a large cave full of food. The cave belongs to Polyphemus, a giant Cyclops with only one eye.

Soon, Polyphemus returns to the cave. He is very strong and cruel. He closes the cave with a huge stone and traps Odysseus and his men inside. The Cyclops eats some of the men and shows no mercy.

Odysseus knows he cannot defeat the Cyclops with force, so he uses intelligence. He tells Polyphemus that his name is "Nobody" and gives him strong wine. After drinking too much, Polyphemus falls asleep.

While the Cyclops sleeps, Odysseus and his men hurt his only eye with a sharp wooden stick. Polyphemus wakes up screaming and calls for help. When the other Cyclopes ask who attacked him, he answers, "Nobody," so they do not help him.

The next morning, the blind Cyclops lets his sheep go out of the cave. Odysseus has a clever plan: he and his men tie themselves under the bellies of the sheep. Polyphemus touches the animals as they leave, but he does not feel the men underneath them.

Thanks to this smart idea, Odysseus and his men escape safely. They return to their ship and sail away. This episode shows that intelligence and cleverness can be stronger than brute force.

SPARKNOTES. The Odyssey: Book 5 – Summary and Analysis. Texto adaptado. Disponível em: <https://www.sparknotes.com/lit/odyssey/section5/>. Acesso em: 11 jan. 2026.

Fonte: Sparknotes, 2026, online.

Na fase de atividades linguísticas, foram realizados exercícios de interpretação textual focando na habilidade de leitura e interpretação textual por meio de enunciados verdadeiros ou falsos. Ao analisar sentenças como "Odysseus defeats the Cyclops using physical strength" ou "Intelligence helps Odysseus survive", os estudantes são levados a identificar o núcleo do heroísmo épico de Ulisses, a astúcia em oposição à força bruta. Essa etapa foi crucial para estabelecer a base narrativa necessária para as comparações subsequentes. O próximo exercício dedicou-se à expansão de vocabulário, solicitando que os alunos preenchessem lacunas com termos específicos do texto, como cave (caverna), clever (astuto), cruel (cruel) e giant (gigante). A atividade forneceu as ferramentas linguísticas básicas em Língua Inglesa para que o estudante conseguisse descrever as características dos personagens e do ambiente, consolidando o léxico fundamental para a análise intertextual, como é possível verificar a seguir:

Figura 2 – Atividade 02 sobre a expansão de vocabulário

2. Complete as frases a seguir com as palavras entre parêntesis.

(cave – clever – cruel – force – escape – giant)

- a. Polyphemus is a _____ Cyclops. He is very _____ and dangerous.
- b. The men are trapped inside the _____.
- c. Odysseus uses his mind, not _____. He is very _____.
- d. The men plan a way to _____.

Fonte: Elaborada pelos autores.

Os alunos também foram expostos à sinopse e a um trecho da série Percy Jackson e os Olimpianos e a um trecho do filme Percy Jackson e o Ladrão de Raios (2010), sendo orientados a responder perguntas discursivas sobre as semelhanças entre os heróis Percy e Ulisses. A análise, numa perspectiva dialógica, focou em como ambos os protagonistas utilizam a astúcia para enfrentar desafios e quais transformações ocorrem quando a história é transposta para o mundo moderno, como o deslocamento da jornada para o Estados Unidos contemporâneo.

Figura 3 – Atividade 03 sobre a comparação entre Percy e Ulisses.

3) Após ler a sinopse e assistir aos trechos da série, responda às perguntas abaixo:

a. How is Polyphemus similar in both stories?

b. How is Percy similar to Odysseus?

c. What changes can be noticed when the story is told in a modern world?

Fonte: Elaborada pelos autores.

No exercício seguinte, os alunos preencheram uma tabela comparativa analisando, também pelo viés dialógico, quatro aspectos da passagem da Flor de Lótus: lugar, forma da flor, efeito e reação do herói, permitindo observar como um mesmo mito (os Lotófagos) é adaptado, enquanto em Homero trata-se de uma flor em uma ilha que causa o esquecimento do lar e, na versão moderna, a tentação é representada por ambientes como cassinos ou spas, mantendo o efeito de transe e perda de propósito.

Figura 4 – Atividade 04 sobre a análise comparativa da passagem da flor de lótus na Odisseia e em Percy Jackson.

4. Agora, assista a dois trechos do filme *Percy Jackson The Lightning Thief* (2010). Em seguida, complete a tabela comparativa para analisar como são tratados os aspectos da passagem da flor de lótus no texto original de Homero e no longa-metragem analisado.

Aspect	The Odyssey	Percy Jackson (2010)
Place		
Form of the lotus		
Effect		
Reaction of the hero		

Fonte: Elaborada pelos autores.

A culminância do projeto ocorreu na etapa de produção textual, momento em que os estudantes exerceram a escrita criativa ao desenvolverem uma tirinha (comic strip) de até quatro quadrinhos sobre a passagem de Polifemo. Essa tarefa permitiu que os alunos utilizarem outro gênero discursivo sintetizando visual e textualmente o conhecimento adquirido, podendo basear sua criação tanto na Odisseia quanto em Percy Jackson, o que incentivou a produção textual e a percepção das permanências e mudanças no gênero épico ao longo do tempo.

O relato da aplicação indicou que essa abordagem dialógica foi importante, pois, por meio do emprego de gêneros diferentes e suportes (literário impresso e audiovisual), contribuiu para a construção de sentidos de forma significativa e para o engajamento dos alunos ao aproximar o cânone clássico de suas realidades cotidianas.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.

Retomando os objetivos da sequência didática, pode-se concluir que a aplicação da atividade mostrou-se satisfatória, uma vez que os estudantes demonstraram envolvimento e interesse ao longo das propostas, especialmente nas atividades que articulavam Odisseia e Percy Jackson, e na produção escrita de uma comic strip, o que destacou a criatividade dos alunos, assim como seus conhecimentos para a constituição desse gênero do discurso.

Além disso, a abordagem dialógica mostrou-se pertinente para o desenvolvimento das habilidades de leitura, escuta e produção escrita e o trabalho com diferentes gêneros e suportes contribuiu para a construção de sentidos, possibilitando aos estudantes estabelecer relações entre enunciados de diferentes contextos históricos e culturais.

No que se refere à formação docente, a experiência proporcionada pelo PIBID revelou-se fundamental para os licenciandos ao possibilitar a vivência do planejamento, da aplicação e da reflexão sobre práticas pedagógicas em contexto real de sala de aula. Esse processo colaborou para o desenvolvimento de uma postura mais crítica e consciente em relação ao ensino, articulando teoria e prática e ampliando a compreensão sobre o papel do professor como mediador da aprendizagem.

Finalizando, evidencia-se que propostas, ao integrarem literatura, linguagem e cultura, podem ampliar as possibilidades de ensino de Língua Inglesa e Língua Portuguesa na Educação Básica, indicando caminhos para futuras abordagens de ensino que valorizem a multimodalidade de gêneros e as relações dialógicas entre enunciados.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: _____. **Os gêneros do discurso**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: 34, 2016.

BRAIT, Beth. Estilo. In: _____(Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2005. p.79-102.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2006.

IMDB. **Percy Jackson and the Olympians** – Plot summary. Texto adaptado. Disponível em: <https://www.imdb.com/title/tt12324366/plotsummary/>. Acesso em 11 jan. 2026.

LOURENÇO, Frederico. **A odisseia de Ulisses adaptada para jovens**. São Paulo: Claro Enigma, 2012. p. 117-130.

PERCY Jackson e os Olimpianos. Temporada 2, episódio 6: Nobody Gets the Fleece. Direção: Catriona McKenzie. Produção: Disney+, 2026.

SPARKNOTES. **The Odyssey**: Book 5 – Summary and Analysis. Texto adaptado. Disponível em: <https://www.sparknotes.com/lit/odyssey/section5/>. Acesso em 11 jan. 2026.

A GRUTA DO CICLOPE: linguagem, mito e tradição épica

Adonis Ricardo Oliveira Faleiros¹
Graduando em Letras – Uni-FACEF
adonisleiros2006@gmail.com

Letícia Domingues de Andrade²
Graduanda em Letras – Uni-FACEF
dominguesle2845@gmail.com

Mônica Alves de Freitas³
Graduanda em Letras – Uni-FACEF
freitas.monicaalves@gmail.com

Janet Carvalho Lopes⁴
Mestra em Educação – Membro da comunidade
janetcarvalho@prof.educacao.sp.gov.br

Ana Lúcia Furquim Campos-Toscano⁵
Doutora em Linguística e Língua Portuguesa – Uni-FACEF
anafurquimtoscانو@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta o relato da atividade pedagógica intitulada “A Gruta do Ciclope”, fundamentada em uma das passagens mais emblemáticas da epopeia A Odisseia, de Homero. A proposta foi desenvolvida no âmbito do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID), financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), e articulada pela coordenação da área do subprojeto interdisciplinar de Letras (Português e Inglês) do Centro Universitário Municipal de Franca (Uni-FACEF). A aplicação ocorreu sob a mediação dos professores supervisores de uma escola estadual na cidade de

¹ Bolsista do Programa Institucional de Iniciação à Docência do subprojeto de Letras – Português/ Inglês do PIBID/CAPES/Uni-FACEF.

² Bolsista do Programa Institucional de Iniciação à Docência do subprojeto de Letras – Português/ Inglês do PIBID/CAPES/Uni-FACEF.

³ Bolsista do Programa Institucional de Iniciação à Docência do subprojeto de Letras – Português/ Inglês do PIBID/CAPES/Uni-FACEF.

⁴ Professora supervisora do Programa Institucional de Iniciação à Docência do subprojeto de Letras – Português/ Inglês do PIBID/CAPES/Uni-FACEF.

⁵ Coordenadora de área do Programa Institucional de Iniciação à Docência do subprojeto interdisciplinar de Letras – Português/ Inglês do PIBID/CAPES/Uni-FACEF.

Franca, sendo conduzida por licenciandos do curso de Letras junto a estudantes do Ensino Médio.

Este artigo, portanto, tem por objetivo apresentar a sequência didática em questão a fim de verificar como os estudos dos gêneros do discurso bakhtiniano podem contribuir para a formação de leitores e produtores de texto.

Para tanto, os procedimentos teórico-metodológicos adotados são as reflexões do Círculo de Mikhail Bakhtin sobre gêneros do discurso (2000), assim como os estudos de Aristóteles (1964) e Horário (2005) sobre gêneros literários.

Assim, o relato que se segue detalha como a leitura e análise de um clássico da literatura universal pode ser mobilizada para desenvolver competências linguísticas e literárias, superando desafios curriculares e motivacionais do cotidiano docente.

2. GÊNEROS DO DISCURSO: DOS GÊNEROS LITERÁRIOS TRADICIONAIS AOS ESTUDOS BAKHTINIANOS

A princípio, faz-se imprescindível compreender a categoria de gêneros do discurso postulada pelo Círculo de Mikhail Bakhtin, visto que esses enunciados atendem as finalidades das esferas de atividade humana não só pelo conteúdo temático, e pelo estilo verbal, mas também pelos recursos operados dentro da língua, como os lexicais, gramaticais e fraseológicos e, especialmente, a construção composicional. Desse modo, como postulado por Bakhtin (2000, p. 280):

[...] Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolúvelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso. [...]

Os gêneros são marcados pelas particularidades da esfera a que estão vinculados, entretanto, isso não condiz a uma categoria fechada, mas sim a uma categoria que se expande e potencializa novos sentidos. Afinal, a diversidade dos gêneros do discurso é ilimitada, pois a variedade das atividades humanas é interminável. Tendo em vista os postulados abordados, faz-se indispensável citar a

respeito dos gêneros literários que, antes dos estudos bakhtinianos, eram tratados basicamente dentro dos limites da literatura:

[...] Estudaram-se, mais do que tudo, os gêneros literários. Mas estes, tanto na Antiguidade como na época contemporânea, sempre foram estudados pelo ângulo artístico-literário de sua especificidade, das distinções diferenciais intergenéricas (nos limites da literatura), e não enquanto tipos particulares de enunciados que se diferenciam de outros tipos de enunciados, com os quais contudo têm em comum a natureza verbal (linguística). [...] (Bakhtin, 2000, p. 281).

Diante do exposto, prosseguindo ainda pela perspectiva dos gêneros, a obra de Horácio (2005) apresenta um ponto de vista restrito no que concerne a essa temática. Sob o prisma horaciano, os gêneros são delimitados por categorias fechadas e estritamente artísticas, ou seja, são compreendidos exclusivamente nos limites da literatura : “se não posso nem sei respeitar o domínio e o tom de cada gênero literário, por que saudar em mim um poeta?” (Horácio, 2005, p. 57)

Nesse sentido, Horácio circunscreve os gêneros a categorias rígidas, visando à manutenção da perfeição estética literária. Essa postura distancia-se da concepção do Círculo de Mikhail Bakhtin, o qual propõe uma perspectiva mais dinâmica, concebendo os gêneros como tipos de enunciados relativamente estáveis, vinculados às diversas esferas da atividade humana.

Tradicionalmente, essa subdivisão dos gêneros encontra sua gênese na sistematização proposta por Aristóteles (1964). Tanto em sua *Arte poética* quanto na *Arte retórica*, o filósofo estabelece divisões nítidas para os gêneros. Na *Arte retórica*, ele vincula o discurso a finalidades específicas da vida e do tempo: o gênero deliberativo, que se projeta sobre o futuro, o judiciário, que se relaciona com o passado, e o demonstrativo, que faz-se no presente:

[...] Para o gênero deliberativo, é o futuro, pois que delibera-se sobre o futuro, para aconselhar ou desaconselhar, para o gênero judiciário, é o passado, visto que a acusação ou a defesa mocidade sempre sobre fatos pretéritos: para o gênero demonstrativo, o essencial é o presente, porque para louvar ou para censurar apoiamo-nos sempre no estado presente das coisas [...] (Aristóteles, 1964, p.46).

Desse modo, os gêneros apresentados correspondem a tempos específicos, trazendo sentidos próprios: o deliberativo possui discurso político com a finalidade de aconselhar sobre o futuro, o judiciário apresenta discurso de acusação e defesa, correspondendo, assim, a fatos pretéritos e, por fim, o demonstrativo compõe-se de discursos de elogio ou censura, apegando-se a fatos presentes.

Posto isso, na *Arte poética*, Aristóteles discorre sobre os modos de imitação que dariam base à célebre tríade: épico, lírico e dramático, em que o gênero épico focaliza na narrativa de feitos grandiosos e aventuras, o lírico enfoca na subjetividade e na expressividade do eu-lírico, por fim, o dramático compõe-se de textos que serão dramatizados no palco.

Assim como em Horácio, verifica-se em Aristóteles a preocupação com a adequação formal (o estilo próprio de cada gênero), fixando modelos que, na perspectiva bakhtiniana, seriam vistos como descrições exclusivamente "artístico-literárias" e ainda distantes da compreensão dos gêneros como tipos relativamente estáveis de enunciados presentes em todas as instâncias sociais.

Prosseguindo nesse viés, vale salientar que Bakhtin define o romance como sua "paixão crítica". É nele que se pode visualizar a "vida acontecendo" um gênero que surge de uma necessidade social. Isso ocorre porque a visão tripartida clássica (lírico, épico e dramático) não comporta a imensidade de gêneros que emergem com a evolução da sociedade. Assim, torna-se necessário adotar uma nova perspectiva sobre essas obras, que abandonam a ideia de "pureza" para introduzir um sistema mais complexo, como observado na seguinte citação:

O que dá um estatuto singular ao romance, fazendo dele um gênero diferente dos demais, é que ele incorpora todos os outros gêneros, mesclando-os; [...] O romance faz tudo isso para mostrar a complexidade das esferas de atividade que retratam uma determinada época (Fiorin, 2011, p. 119).

À vista disso, é válido mencionar que a escolha da obra levou em consideração a capacidade de compreensão dos jovens da contemporaneidade. Esse critério converge para o postulado de Bakhtin, segundo o qual os gêneros apresentam uma estabilidade relativa, modificando-se conforme a evolução da sociedade. Nesse sentido, para facilitar a compreensão da narrativa, utilizou-se nesta sequência didática uma adaptação da obra original, de Frederico Lourenço (2012).

3. APRESENTAÇÃO DA OBRA E SÍNTESE DO CAPÍTULO "A GRUTA DO CICLOPE"

Para a viabilização desta sequência didática, foi selecionada como obra representativa do gênero épico a ser aplicada em sala de aula, *Odisseia*, de

Homero (século VIII a.C), a quem a autoria é atribuída, juntamente com a *Ilíada*, sendo esses, considerados os pilares fundamentais da formação da literatura ocidental.

Enquanto a *Ilíada* narra os feitos heroicos de Aquiles e o desfecho da Guerra de Troia, a *Odisseia*, a obra escolhida para abordar com os alunos, centra-se na narração do regresso de Ulisses (nome latino para Odisseu), a sua terra natal, Ítaca, após guerrear em Troia, ao lado dos gregos. Depois de dez anos de combate em solo troiano, o herói busca reencontrar sua esposa, Penélope, e seu filho, Telêmaco, que era apenas um recém-nascido quando da partida do pai. Ao longo da adaptação escolhida, acompanhamos as peripécias e os perigos enfrentados pelo protagonista em sua errância pelo Mediterrâneo.

A relevância dessa epopeia para a cultura ocidental é tão grande e notável, a ponto de que o termo “odisseia” converteu-se em substantivo comum para designar jornadas longas e acidentadas, enquanto o adjetivo “homérico” passou a qualificar feitos de proporções grandiosas.

Visando à adequação ao público escolar e ao tempo didático, optou-se pela utilização da adaptação *A Odisseia de Homero adaptada para jovens* (2012), de Frederico Lourenço cuja narrativa é em prosa ao contrário da obra original que é formada por uma estrutura composicional poética. Dentre os diversos episódios da jornada, o recorte selecionado para o trabalho em sala de aula foi a passagem da “*Gruta do Ciclope*”. Nela, narra-se o encontro de Ulisses e seus companheiros com Polifemo, gigante de um olho só, em uma ilha habitada por criaturas que ignoram as leis da hospitalidade e representam a força bruta da natureza frente à astúcia humana. Logo abaixo, está citado um trecho no qual refere-se à chegada de Ulisses e seus homens à ilha:

Dali navegamos em frente, entristecidos no coração. Chegamos à terra dos ciclopes arrogantes e sem lei, que nada semeiam com as mãos nem aram a terra; tudo cresce e dá fruto sem se arar ou plantar o solo. Para eles não há assembleias deliberativas nem leis; eles vivem nos píncaros das altas montanhas em grutas escavadas, e cada um dá as leis à mulher e aos filhos (Lourenço, 2012, p.119).

Sendo assim, será contemplado nas seguintes sessões, o processo de descrição e análise da sequência didática montada e aplicada aos alunos.

3.1 Descrição da sequência didática e a atividade desenvolvida

O objetivo central desta sequência didática é o estudo do gênero épico, por meio da leitura e análise de um capítulo da obra *A Odisseia de Homero adaptada para jovens*, de Frederico Lourenço. Busca-se compreender como a estrutura composicional e o estilo aliam-se ao conteúdo temático na valorização dos feitos heroicos, frequentemente mediados pelas divindades da mitologia grega. Nesse contexto, essa proposta articula-se aos estudos bakhtinianos, com o intuito de verificar de que maneira a abordagem dos gêneros do discurso pode contribuir para a formação de leitores e produtores de texto mais proficientes.

A prática pedagógica aqui relatada estruturou-se sob a forma de uma sequência didática voltada ao gênero épico, tendo como objeto central o *corpus* citado anteriormente. O foco da proposta foi permitir que os alunos compreendessem os elementos constituintes do gênero na perspectiva bakhtiniana, ou seja, a estrutura composicional, o estilo e o conteúdo temático, observáveis a partir das proezas heroicas e da intersecção entre o humano e o divino. Enquanto a análise detalhada desses aspectos será apresentada por meio das questões no tópico seguinte, nesse momento, abordam-se as etapas de aplicação da atividade.

Para tanto, a aplicação dividiu-se em quatro etapas fundamentais, que buscaram transitar da percepção global do gênero à análise linguística e, por fim, à produção autoral. A primeira etapa consistiu na apresentação de *slides* elaborados pelos PIBIDIANOS, como uma introdução ao universo da épica homérica, estabelecendo o contexto de produção e circulação do gênero. Posteriormente seguiu-se para a leitura e imersão, com o contato direto com o capítulo “A gruta do Cíclope”, realizado de forma compartilhada e mediada, focando na recepção estética da adaptação de Lourenço. A terceira etapa abrangeu a análise linguístico-literária, por meio da investigação de marcas como o uso de pretéritos na tessitura narrativa, a adjetivação na construção dos personagens e o trabalho com a linguagem conotativa. Por fim, a produção textual propôs uma narrativa com alteração do ponto de vista, deslocando-o para a perspectiva de Polifemo, o que exigiu dos alunos o domínio estilístico do gênero.

É válido salientar que foram necessárias quatro aulas de 50 minutos para a aplicação total, sendo as duas primeiras dedicadas à apresentação do tema e

ao início da leitura mediada e as duas seguintes à finalização da leitura e a aplicação das atividades.

3.2 Análise linguística de “A gruta do ciclope”

Dentre o conjunto de exercícios aplicados, algumas questões se destacaram. Em especial, uma das atividades propostas buscou tensionar as fronteiras estilísticas ao solicitar a transposição da linguagem poética para a cotidiana. Sob a ótica de Bakhtin, essa dinâmica permitiu aos alunos trabalharem com a alternância de esferas de comunicação e compreenderem como o estilo é condicionado pela finalidade do enunciado.

A atividade 7, por exemplo, configurou-se como um exercício de adaptação entre estilos, como é possível verificar a seguir:

A epopeia é uma narrativa poética, entretanto, apresentamos um texto em prosa que, por ser literário apresenta uma linguagem conotativa, poética. No quadro a seguir, o trecho transcrito apresenta essa linguagem literária. **Reescreva-o trocando a expressão poética presente por outro de uso cotidiano:**

Linguagem poética	Uso cotidiano
Mas, quando a Aurora de belas tranças trouxe o terceiro dia, colocamos os mastros, içamos as velas e sentamo-nos nos bancos, enquanto o vento e o timoneiro guiavam a nau.	

Atividade elaborada pelos autores

Ao solicitar que o discente transpusesse a linguagem conotativa da adaptação de Lourenço para o registro cotidiano, promoveu-se a percepção de que o estilo não é um mero ornamento, mas um elemento intrínseco à finalidade comunicativa. Nota-se, portanto, que os enunciados são determinados pelo contexto em que estão inseridos, o que interfere na seleção do gênero para atingir o objetivo do locutor. Nesse sentido, observou-se que a obra original de Homero apresentaria dificuldades de recepção para a série em questão; assim, para aproximar o texto do público-alvo, selecionou-se, como já mencionado anteriormente, a adaptação para jovens, adequando-a à esfera de uso escolar.

Ainda nessa atividade, ao propor a reescrita de trechos para a oralidade, evidenciou-se como a linguagem se adapta conforme a esfera de circulação. Nesse processo, o texto perde sua poeticidade característica marcada por figuras de linguagem como metáforas e personificações e assume um estilo denotativo. A prioridade passa a ser a clareza e a transmissão direta da informação, resultando na substituição de termos arcaicos ou literários, como "aurora", pelo vocábulo correspondente ao fenômeno meteorológico no uso comum - "amanhecer".

Essa transposição permitiu que, na atividade 8 ("Sobre a questão 07, qual mudança quanto ao estilo do texto pode ser percebida?"), os alunos identificassem o deslocamento do "querer dizer". A transição de uma função poética para uma função denotativa revela, sob a lente bakhtiniana, como o enunciado é moldado pelo contexto de recepção e pela esfera em que circula, elaborando, assim, os tipos relativamente estáveis de enunciados.

No que tange à estrutura composicional do gênero épico, a atividade 11 focou no funcionamento dos tempos verbais dentro da teia narrativa, como podemos verificar a seguir:

O pretérito mais-que-perfeito indica uma ação ocorrida no passado *antes* de outra ação também passada (um "passado no passado"). Agora leia o trecho retirado do texto:

"Dei ordens a alguns de meus companheiros para que ficassem junto da nau para guardá-la. Depois, escolhendo os doze melhores, pus-me a caminho. Comigo levava um odre de pele de cabra, cheio de vinho escuro e doce, que me dera Máron, sacerdote de Apolo, porque lhe protegêramos por respeito à esposa e ao filho."

- a) A partir dessa informação, grife os verbos que estão nesse tempo.
- b) Agora complete a linha do tempo, indicando as ações que ocorreram antes do passado do passado.

Passado do passado
(pretérito mais que perfeito)

Passado
(pretéritos perfeito e imperfeito)

c) A narrativa presente na epopeia tem como função relatar feitos heroicos. A partir dessa informação, explique por que esses dois tempos verbais são importantes para a condução da narrativa.

Atividade elaborada pelos autores

Dessa forma, a análise do pretérito mais-que-perfeito em relação aos pretéritos perfeito e imperfeito permitiu aos estudantes compreenderem a organização cronológica e a hierarquia das ações heroicas. Identificar que o "passado do passado" (como o ato de Máron ter presenteado Ulisses com o vinho) fundamenta as ações do presente narrativo é essencial para entender a densidade da narrativa épica. Afinal, o tempo épico é, por natureza, "acabado, conclusivo, imutável" (Fiorin, 2011, p. 122), e reconhecer essas marcas ajuda o aluno a perceber como o tempo é manipulado para valorizar os feitos dos personagens.

Finalmente, segue-se a proposta de produção textual que se configurou como o ápice da sequência, ao propor uma mudança de narrador e, conseqüentemente, de ponto de vista. Ao assumirem a voz de Polifemo, os alunos foram desafiados a subverter o herói, reinterpretando Ulisses não como o herói astuto, mas como um invasor, trabalhando, desse modo, as diferentes posições sociais no manejo do gênero, mantendo a estrutura narrativa enquanto adaptam o estilo para as necessidades expressivas de um narrador-personagem ferido e enganado.

Imagine que o ciclope Polifemo decide contar sua própria versão da história: como ele viu a chegada dos estrangeiros, o que pensou de Ulisses, como reagiu à invasão de sua caverna e quais sentimentos teve ao ser enganado e ferido.

Seu texto deve apresentar o ponto de vista do ciclope, revelando suas emoções, justificativas e interpretações sobre os acontecimentos.

(Atividade elaborada pelos autores)

É importante ressaltar que os gêneros se constituem conforme a esfera de atividade. Como aponta Bakhtin, as classificações aristotélicas rígidas já não comportam a dinamicidade da comunicação atual; à medida que a sociedade se transforma e surgem novas necessidades, os gêneros se renovam. É fundamental, portanto, compreender a "estabilidade relativa" dessas formas. No contexto escolar relatado, o gênero épico foi adaptado para o público jovem e, posteriormente, submetido a uma nova transposição para que os alunos compreendessem as

distinções entre o registro poético e a oralidade. Essa natureza dinâmica é comprovada por Bakhtin (*apud* Campos-Toscano, 2008, p. 29):

O gênero sempre é e não é o mesmo, sempre é novo e velho ao mesmo tempo. O gênero renasce e se renova em cada nova etapa do desenvolvimento da literatura e em cada obra individual de um dado gênero. Nisto consiste a vida do gênero. [...] O gênero vive do presente mas sempre recorda o seu passado, o seu começo. É o representante da memória criativa no processo de desenvolvimento literário. É precisamente por isto que tem a capacidade de assegurar a unidade e a continuidade desse desenvolvimento.

A implementação desta sequência didática demonstrou que o ensino de categorias linguísticas, como os tempos verbais e a adjetivação, ganha pleno sentido quando esses recursos são compreendidos como ferramentas de construção de significado. Mais do que uma aula de gramática normativa voltada a regras isoladas, a proposta visou capacitar o aluno a entender como tais recursos são mobilizados para edificar os sentidos de "heroísmo" ou "tragédia" dentro de um gênero específico.

Além disso, a opção por este gênero atendeu a uma indicação dos professores regentes da unidade escolar, visto que se trata de um público que raramente tem contato com temáticas dessa natureza. Essa lacuna justifica-se tanto pela sobrecarga do Currículo Paulista que, muitas vezes, restringe o aprofundamento de certos temas, quanto pela desmotivação dos discentes e pela escassez de materiais didáticos adequados para essa abordagem. Portanto, ao integrar a teoria bakhtiniana à prática de sala de aula, foi possível oferecer uma alternativa que superasse essas limitações, promovendo uma formação literária e linguística mais densa e significativa para os estudantes.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das categorias mencionadas, os resultados reiteram que a seleção desse gênero foi estratégica para enfrentar a falta de contato dos alunos com a tradição clássica dos gêneros. Desse modo, a adaptação de *A Odisseia*, realizada por Frederico Lourenço, consolidou-se como uma ferramenta importante para a introdução dos jovens ao universo da literatura clássica. Ao transpor o épico homérico para uma linguagem acessível, essa versão foi organizada para destacar

episódios icônicos, com o intuito de instigar a juventude à prática da leitura, como por exemplo, o momento em que transcorre o embate com o Ciclope Polifemo.

Sob a ótica pedagógica, a obra tornou-se um recurso valioso para o ensino de Literatura e Língua Portuguesa, facilitando a compreensão da estrutura composicional do gênero épico. A clareza da prosa de Lourenço possibilitou que os estudantes compreendessem o desenrolar da trama, sem o distanciamento provocado por traduções estritamente acadêmicas. Assim, o texto atuou como uma ponte para o desenvolvimento de habilidades de análises linguística e literária servindo de base para discussões sobre o imaginário literário.

Dessa maneira, a adaptação não apenas enriqueceu o repertório vocabular dos jovens estudantes, mas também cumpriu a função de democratizar o acesso aos clássicos, garantindo o desenvolvimento da leitura e escrita em sala de aula e, mesmo em meio às pressões do Currículo Paulista e à falta de materiais específicos, a aplicação dos conceitos de Bakhtin sobre os gêneros do discurso permitiu superar o desinteresse da turma garantindo, assim, um conhecimento linguístico que fez mais sentido para a realidade atual dos estudantes.

Por fim, como experiência de formação docente, os licenciandos puderam potencializar os conhecimentos e habilidades pedagógicas desenvolvidas em sala aula, pois, ao trabalhar com os postulados da Análise Dialógica do Discurso do Círculo de Bakhtin, em especial, as reflexões sobre gêneros do discurso, foi possível associar teoria e prática para aplicação de atividades de leitura e produção textual.

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. **Arte retórica e arte poética**. Tradução de Antonio Pinto de Carvalho. São Paulo: Difel, 1964.

BAKHTIN, Mikhail. Gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria Ermantina G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

CAMPOS-TOSCANO, Ana Lúcia Furquim. **O percurso dos gêneros do discurso publicitário**: uma análise das propagandas da Coca-Cola. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2008. E-book.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2011.

HORÁCIO. Arte poética. *In*: ARISTÓTELES, HORÁCIO, LONGINO. **A poética clássica**. Tradução de Jaime Bruma. 12. ed. São Paulo: Cultrix, 2005. p. 53 – 68.

LOURENÇO, Frederico. **A Odisseia de Homero**: adaptada para jovens. Alfragide: Oficina do Livro, 2012.

APÊNDICE A Atividades “A gruta do ciclope”

01. O herói de epopeia é um protagonista dotado de coragem, força extraordinária e nobreza. Ele realiza feitos extraordinários, frequentemente com auxílio de deuses em uma jornada repleta de desafios.

A partir dessa definição, complete o quadro a seguir:

Feitos que indicam a valentia de Ulisses	Feitos que demonstram a inteligência de Ulisses

02. Ainda sobre o herói, ele geralmente enfrenta monstros, como o ciclope Polifemo. A imagem a seguir é uma representação do ciclope. **Faça uma descrição a partir desta imagem e depois compare-a com a descrição do texto.**



03. Na epopeia, a presença dos deuses é frequente, pois é um dos elementos fundamentais do gênero, constituindo o que se chama de **plano maravilhoso**. Em vez de serem apenas figuras decorativas, os deuses atuam como personagens ativos que influenciam o destino dos heróis e o desenrolar das ações.

Com a ajuda de seus professores, preencha o quadro a seguir:

Deuses	Função	Características
Zeus		
Apolo		
Atena		
Poseidon		

04. Leia:

“Havia lá uma enseada com bom ancoradouro, onde não são necessárias amarras, âncoras de pedra ou cordas atadas à proa.”

Com a ajuda de seus professores, escreva o significado de proa e qual sua função numa nau.

05. Observe o trecho a seguir:

“- Ó ciclope, você perguntou como me chamo. Vou dizer-lhe, e você me dá o presente de hospitalidade que prometeu. Meu nome é Ninguém. Ninguém chamam-me minha mãe, meu pai e todos os meus companheiros.

Assim falei, e ele respondeu logo, com coração impiedoso:

- Será então Ninguém o último que comerei. Será esse seu presente de hospitalidade.”

Explique o emprego da palavra Ninguém e quais os sentidos que foram construídos, levando em consideração a astúcia de Ulisses.

06. As intempéries do mar na mitologia grega — tempestades, naufrágios, correntes traiçoeiras e monstros marinhos — não eram fenômenos naturais aleatórios, mas sim a manifestação direta da vontade, humor e ira dos deuses, principalmente de **Poseidon, assim como de monstros, sereias etc.** Para os antigos gregos, o mar era um elemento ambivalente: essencial para a sobrevivência, o comércio e a expansão, mas também um instrumento de punição divina e transformação.

Retire trechos do texto que comprovem a afirmação anterior.

07. A epopeia é uma narrativa poética, entretanto, apresentamos um texto em prosa que, por ser literário apresenta uma linguagem conotativa, poética. No quadro a seguir, o trecho transcrito apresenta essa linguagem literária. **Reescreva-o trocando a expressão poética presente por outro de uso cotidiano:**

Linguagem poética	Uso cotidiano
Mas, quando a Aurora de belas tranças trouxe o terceiro dia, colocamos os mastros, içamos as velas e sentamo-nos nos bancos, enquanto o vento e o timoneiro guiavam a nau.	

08. **Sobre a questão 07, qual mudança quanto ao estilo do texto pode ser percebida?**

09. Leia os trechos a seguir:

“Sou Ulisses, filho de Laertes, conhecido por minhas artimanhas. É na soalheira Ítaca que habito.” [...]

“Na verdade, reteve-me Calipso, em sua gruta, ansiosa que me tornasse seu marido. De igual modo, a feiticeira Circe me reteve em seu palácio, ansiosa que me tornasse seu marido. Mas nunca persuadiram o coração em meu peito. Eu lhes contarei agora meu regresso muito doloroso: o regresso que Zeus me impôs desde que parti de Troia.” [...]

“De Troia fui levado pelo vento até os ciclones, até Ismaro: aí saqueei a cidade.” [...]

“No décimo dia desembarcamos na terra dos lotófagos, que comem a flor do lótus.” [...]

“Dali navegamos em frente, entristecidos no coração. Chegamos à terra dos ciclopes arrogantes e sem lei, que nada semeiam com as mãos nem aram a terra; tudo cresce e dá fruto sem se arar ou plantar o solo.”

Tomando por base esses trechos, circule no mapa os lugares por onde Ulisses passou numerando-os de acordo com a ordem do percurso.



(Disponível em: https://www.reddit.com/r/MapPorn/comments/ia44cu/map_of_the_trip_of_ulysses_in_homers_odyssey/?tl=pt-br. Acesso em 09 mar. 2026.)

10. Leia:

“Dali navegamos em frente, entristecidos no coração. Chegamos à terra dos ciclopes arrogantes e sem lei, que nada semeiam com as mãos nem aram a terra; tudo cresce e dá fruto sem se arar ou plantar o solo. Para eles não há assembleias deliberativas nem leis; eles vivem nos píncaros das altas montanhas em grutas escavadas, e cada um dá as leis à mulher e aos filhos”.

A partir de pesquisas sobre a democracia grega, explique esse trecho.

11. O pretérito mais-que-perfeito indica uma ação ocorrida no passado *antes* de outra ação também passada (um “passado no passado”). Agora leia o trecho retirado do texto:

“Dei ordens a alguns de meus companheiros para que ficassem junto da nau para guardá-la. Depois, escolhendo os doze melhores, pus-me a caminho. Comigo levava um odre de pele de cabra, cheio de vinho escuro e doce, que me dera Máron, sacerdote de Apolo, porque lhe protegêramos por respeito à esposa e ao filho”.

- a) A partir dessa informação, grife os verbos que estão nesse tempo.
b) Agora complete a linha do tempo, indicando as ações que ocorreram antes do passado do passado.

Passado do passado
(pretérito mais que perfeito)

Passado
(pretéritos perfeito e imperfeito)

- c) A narrativa presente na epopeia tem como função relatar feitos heroicos. A partir dessa informação, explique por que esses dois tempos verbais são importantes para a condução da narrativa.

PRODUÇÃO TEXTUAL

Imagine que o ciclope Polifemo decide contar sua própria versão da história: como ele viu a chegada dos estrangeiros, o que pensou de Ulisses, como reagiu à invasão de sua caverna e quais sentimentos teve ao ser enganado e ferido.

Seu texto deve apresentar o ponto de vista do ciclope, revelando suas emoções, justificativas e interpretações sobre os acontecimentos.

LÍNGUA E IDENTIDADE: uma análise sociolinguística do filme “O auto da Compadecida”, de Guel Arraes

Dorian Lucas Badoco
Graduando em Letras – Uni-FACEF
badsluc@gmail.com

Eduarda Maximiano Brito
Graduanda em Letras – Uni-FACEF
eduardamaxibrito@gmail.com

Larissa Bichaco Costa
Graduanda em Letras – Uni-FACEF
larissabichaco.c@gmail.com

Ana Lúcia Furquim Campos-Toscano
Doutora em Linguística e Língua Portuguesa – Uni-FACEF
anafurquimtoscانو@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

A escolha do tema deste artigo ocorreu a partir das aulas de “Estudos de Linguística” e da realização de reflexões críticas acerca das variações linguísticas, estabelecendo uma relação com o filme “O auto da Compadecida”, obra na qual se evidenciam variantes linguísticas, em especial, diatópicas. Nesse contexto, é notório que essas variações linguísticas constituam expressões legítimas da identidade cultural, sendo reforçadas pela representatividade dos personagens principais “Chicó” e “João Grilo”.

Sendo assim, o objeto de pesquisa deste estudo é a variação diatópica presente no filme “*O auto da Compadecida*”, dirigida por Guel Arraes e adaptada da obra homônima de Ariano Suassuna, com ênfase na variedade sertaneja do Nordeste brasileiro. A pesquisa, que se encontra em fase de desenvolvimento, consiste em uma atividade obrigatória do Curso de Letras do Uni-FACEF Centro Universitário Municipal de Franca e busca identificar e analisar como essa variação se manifesta nos diálogos dos personagens, em especial nas falas de “João Grilo” e “Chicó”, evidenciando marcas fonológicas, lexicais e expressões regionais que caracterizam a fala nordestina, a fim de compreender como essas variantes refletem aspectos socioculturais e linguísticos da região. Pretende-se compreender como

essas variantes revelam aspectos socioculturais da região, bem como de que forma se relacionam com o preconceito linguístico historicamente direcionado aos falantes nordestinos.

Este estudo também dialoga com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da ONU, em especial o objetivo 10, que busca reduzir as desigualdades sociais e promover sociedades mais inclusivas. Ao analisar a variação diatópica presente em *“O auto da Compadecida”*, é possível verificar como a linguagem e a cultura regional refletem as condições sociais de determinados grupos, revelando processos históricos de marginalização e resistência. A valorização dessas expressões culturais e linguísticas contribui para a construção de uma sociedade mais equitativa, na qual diferentes formas de falar e de viver são reconhecidas como parte legítima do patrimônio coletivo. Dessa maneira, a pesquisa reafirma a importância de compreender a diversidade linguística como elemento fundamental na luta pela redução das desigualdades, uma vez que o respeito à pluralidade cultural e regional fortalece os princípios de inclusão e justiça social que permeiam a agenda global.

Em razão disso, identifica-se o problema de pesquisa que é compreender como as falas das personagens representadas no filme refletem a cultura nordestina, evidenciando valores sociais e hábitos. Para tanto, levantam-se os seguintes questionamentos: como as variações diatópicas da fala nordestina presentes no filme *“O auto da Compadecida”*, especificamente nas falas dos personagens principais, refletem e contribuem para a construção da identidade sociocultural da região? Quais são as variantes diatópicas utilizadas em relação ao léxico? Quais são as variantes empregadas quanto ao aspecto fonético? As variantes revelam valores sociais e ideologias? Há falas estereotipadas?

O objetivo geral, portanto, busca analisar as variantes sociais diatópicas representadas no filme *“O auto da Compadecida”*, em especial, da comunidade de fala da região do Nordeste do Brasil, a fim de verificar as atividades linguageiras desse povo. Quanto aos objetivos específicos apresentam-se os seguintes: estudar os principais conceitos da Sociolinguística, entre eles, norma padrão e variantes linguísticas; refletir sobre a linguagem e sua relação com a sociedade; compreender como a linguagem de determinado grupo social reflete uma

ordenação valorativa; estudar sobre as variantes diatópicas e sua relação com a identidade linguística do grupo que as utiliza.

Para tanto, o referencial teórico-metodológico adotado são os pressupostos da Sociolinguística, como os estudos de Alkmim (2000), Bagno (2003, 2004, 2007) e Camacho (2000), assim como as pesquisas de comunidade de fala de Gomes, Melo e Barcellos (2025) e de Mota (2025) sobre a fala nordestina. Desse modo, trata-se de uma pesquisa bibliográfica, qualitativa e descritiva.

2. OS ESTUDOS SOCIOLINGÜÍSTICOS: UM ESTUDO DAS VARIANTES LINGÜÍSTICAS

A Sociolinguística, a qual se firmou em 1964, momento em que Labov finalizou sua pesquisa sobre a estratificação social da Língua Inglesa na cidade de New York, tem como objetivo correlacionar o fenômeno social às variantes da expressão verbal, referidas como variações linguísticas. É um arcabouço teórico que surgiu com a proposta de compreender a língua em uso e se tornou pertinente para a análise das diferentes maneiras de se comunicar em um mesmo idioma. O objetivo central da área, portanto, é investigar como a linguagem varia e muda em função de aspectos sociais, culturais, geográficos e históricos, rejeitando a noção de que a língua seja um sistema homogêneo e estático.

Dessa forma, a Sociolinguística demonstra que a variação não é sinal de erro ou descuido, mas sim um fenômeno sistemático e intrínseco ao funcionamento da língua e ao processo comunicativo. A contribuição de Labov é decisiva, pois, ao propor métodos de coleta e análise de dados empíricos, mostrou que a variação linguística pode ser descrita cientificamente e reflete padrões regulares de comportamento social, legitimando a fala popular como objeto digno de investigação científica.

O contexto social do indivíduo, o qual se refere principalmente à origem geográfica, sexo, idade ou classe social, não deve ser ignorado ao analisar o modo como esse indivíduo interage em sociedade, visto que esse modo varia conforme o contexto já mencionado. Trata-se, especificamente, da variação linguística, em que cada situação comunicativa é causada por esses fatores atrelados ao indivíduo e

que não é o resultado aleatório de um uso arbitrário e inconsequente dos falantes, mas sim sistemático e que faz parte da possibilidade de variação (Camacho, 2000).

Os estudos sociolinguísticos possibilitam a compreensão e a valorização dos diferentes usos da linguagem, contribuindo tanto para o reconhecimento da diversidade cultural quanto para a construção da identidade linguística de um determinado grupo social. Bagno (2003, p. 18) argumenta que esse estudo:

Significa olhar para a língua dentro da realidade histórica, cultural, social em que ela se encontra, isto é, em que se encontram os seres humanos que a falam e escrevem. Significa considerar a língua como uma atividade social, como um trabalho empreendido conjuntamente pelos falantes toda vez que se põem a interagir verbalmente, seja por meio da fala, seja por meio da escrita.

Dentro desse quadro teórico, um conceito-chave é o de comunidade de fala, definido por Labov como um grupo de pessoas que compartilham normas linguísticas, ainda que não utilizem exatamente as mesmas formas de expressão, ou seja, o que une os membros de uma comunidade de fala não é a uniformidade linguística, mas o reconhecimento coletivo de valores sociais atribuídos às variantes. Em termos práticos, isso significa que um mesmo grupo social pode conviver com diferentes modos de falar, e ainda assim manter uma identidade linguística comum, pois todos compartilham a avaliação social daquelas formas. Como afirma Alkmim (2000), esse conceito evidencia que a língua é, ao mesmo tempo, heterogênea e organizada, constituindo um reflexo das interações sociais que estruturam a vida em comunidade.

A partir desses estudos, evidencia-se que a linguagem inevitavelmente terá variações linguísticas que se dão no plano diacrônico ou sincrônico, sendo que este pode variar devido à origem geográfica, idade, sexo ou contexto em que o indivíduo está inserido, e ambos os planos tornam possível a existência de diferentes maneiras de pronunciar uma mesma palavra ou sentença em um mesmo contexto sem que o valor semântico seja alterado. Sendo a linguagem um fenômeno social, é indispensável que suas variações não sejam justificadas ao recorrer às variações derivadas do contexto do indivíduo (Camacho, 2000).

No plano diacrônico é possível observar que todas as línguas do mundo são sempre continuações históricas (Alkmim, 2000, p. 33) e se alteram

conforme os indivíduos avançam por gerações, fazendo com que a variação linguística seja perceptível ao comparar um mesmo idioma sendo falado em séculos distintos. No português, esse plano se evidencia ao analisar e comparar o português arcaico, falado entre os séculos XII e XVI, com o português moderno, como no uso do vocábulo “homem” como sujeito indeterminado, não mais utilizado atualmente, pois emprega-se o pronome “se” como índice de indeterminação do sujeito, como exemplifica Dias (*apud* Alkmim, 2000, p. 34): “E pode o homem hyr de Santarem a Beia (Beja) em quatro dias”. Esse emprego corresponde, atualmente, a “E pode-se ir de Santarém a Beja em quatro dias”.

Quando se trata do plano sincrônico, as variações se dão devido à origem geográfica, idade, ou sexo de um indivíduo, e pode ser analisado a partir de dois parâmetros, sendo eles a variação geográfica, também chamada de diatópica, e a social, conhecida, também, como diastrática.

A variação diatópica se destaca no presente artigo e se trata da origem geográfica do indivíduo, fazendo com que uma fala se diferencie de outra se contextualizadas em localizações distintas. A língua ultrapassa a função de ferramenta comunicativa e se evidencia, em essência, como uma manifestação das experiências sociais, históricas e culturais de uma comunidade. Nesse contexto, Beckner (*apud* Gomes; Melo; Barcellos, 2020, p. 296-297), afirma que:

a linguagem como um sistema adaptativo complexo possui as seguintes características: a) múltiplos agentes, os falantes de uma comunidade de fala, interagindo entre si; b) é adaptativo no sentido de que o comportamento do indivíduo é o resultado do conjunto de experiências a que está submetido, sejam elas determinadas por motivações sociais ou restrições perceptuais; c) o comportamento do falante é consequência da competição de um conjunto de fatores de diversas naturezas, que podem incluir desde aspectos mecânicos perceptuais a motivações sociais; e d) a estrutura linguística é emergente de padrões inter-relacionados de mecanismos cognitivos e interação social.

É possível identificar a variação diatópica ao analisar as pronúncias do Nordeste e Sudeste do fonema /R/, como por exemplo na palavra “carne”, pronunciada respectivamente como [ˈkaxnɪ] e [ˈkaɾnɪ], evidenciando-se que o Nordeste pronuncia o fonema de maneira fricativa velar, enquanto que uma parcela da região Sudeste possui a pronúncia retroflexa alveolar. Outro exemplo dessa dinâmica é a articulação dental de /t/ e /d/ diante de [i] (como em [ˈtʃiʊ] e [ˈdʒi.ɐ]), muito presente nas capitais nordestinas e que reflete uma herança da colonização

portuguesa. Convém, ainda, ressaltar que essa variação não se dá somente no plano fonético, como também no plano lexical e gramatical.

A variação diastrática, por outro lado, ainda ocorre a partir da organização sociocultural e de identidade no indivíduo, mas está atrelada especificamente à classe social, idade, sexo e situação ou contexto social em que está inserido.

Constata-se a influência da classe social nas diferentes pronúncias de palavras com o [l] entre consoantes e vogais, sendo trocado pelo [r], como ocorre na palavra “bloco”, a qual acaba sendo pronunciada como [ˈbrɔkʊ] por determinadas pessoas devido à sua escala social. Quando se trata da idade, destaca-se o uso de gírias entre diferentes idades, dessa maneira, os jovens utilizam termos que não são frequentemente usados por pessoas mais velhas, como “maneiro” ou “da hora” para se referir a acontecimentos ou objetos que admiram. O uso do diminutivo em palavras, por exemplo, pode caracterizar a fala feminina, evidenciando as diferenças causadas pelo sexo.

Por fim, a situação ou contexto social altera a formalidade ou informalidade de uma fala conforme o ambiente em que o indivíduo se localiza ou a pessoa a qual se refere, característica da variação diafásica, fazendo com que estilos ou registros distintos sejam utilizados conforme a circunstância em que o indivíduo se encontra durante uma interação verbal, adequando sua forma de expressão às finalidades específicas de seu enunciado (Alkmim, 2000).

A partir da conscientização da existência de diversas variantes linguísticas, é importante ressaltar que não há uma maneira inferior ou superior à outra de se comunicar em um mesmo idioma. Essa ideia pode se confundir ao se deparar com o conceito de variedade padrão, o qual padroniza gramaticalmente a linguagem conforme os grupos socialmente dominantes e serve como modelo de correção de uma língua. Nesse sentido, a variedade padrão coincide historicamente com a variedade falada pelas classes altas de determinadas geográficas, determinando que o melhor modo de falar corresponde aos hábitos linguísticos dos grupos socialmente dominantes em determinadas regiões geográficas (Alkmim, 2000). Essa variedade, também chamada de norma culta, não se mantém estável por muito tempo, visto que, ao ser baseada em uma parcela da sociedade, e sabendo que a sociedade altera o seu comportamento ao longo do tempo e,

consequentemente, a maneira com que se comunica, é impossível que a norma padrão seja estável. O conceito de normalidade, por outro lado, reforça a existência da diversidade de variantes linguísticas, pois se trata da maneira a qual os indivíduos falam por costume sem considerar a norma padrão, permitindo que fatores diatópicos e diastráticos alterem a fala no cotidiano.

Um estigma se forma a partir da valorização da variedade falada por classes prestigiadas, motivando mudanças linguísticas em contextos mais formais ou monitorados e revelando como a cultura de exclusão molda o comportamento dos indivíduos a fim de buscarem integração simbólica. A fala nordestina, destacada neste artigo, sofre esse estigma hierárquico, como pontua Mota (2016, p. 68):

As realizações dentais para o /t, d/ diante de [i] não gozam de prestígio, aparecendo, algumas vezes, como estereótipo para identificar a fala nordestina. Em vista disso, essas variantes mostram indícios de mudança em curso, em direção às palatais, prestigiadas.

A estrutura social e suas especificidades afetam diretamente nos resultados linguísticos, assim, as assimetrias e as trajetórias de vida impactam a forma como o conhecimento é organizado, resultando em gramáticas que são “convergentes de acordo com as experiências e identidades sociais que os falantes desenvolvem ao longo de suas vidas” (Gomes; Melo; Barcellos, 2020, p. 312). Desse modo, as variantes diatópicas são a prova da vitalidade de um sistema dinâmico do tipo aberto auto-organizado que não depende somente das forças internas, mas também da constante interação com o meio ambiente (Oliveira, 2016).

3. O AUTO DA COMPADECIDA: UMA ANÁLISE SOCIOLINGUÍSTICA DO FALAR NORDESTINO

O filme “O auto da Compadecida” é uma comédia brasileira e mistura elementos de cultura popular, religiosidade e crítica social para contar a história de João Grilo e Chicó, dois nordestinos pobres que usam astúcia e criatividade para sobreviver às dificuldades do sertão. Para tanto, as falas desses personagens refletem não somente a variante linguística do nordestino, como também, no que se refere à cultura do povo dessa região, sua identidade e valores sociais.

Ao se atentar para os diálogos presentes revela-se que a variação diatópica atua como ferramenta principal para sustentação da identidade

sociocultural dos personagens. Sendo assim, ao analisar o diálogo entre os personagens Dorinha, Chicó e João Grilo, de início, verifica-se como a linguagem é um sistema vivo e adaptável, de acordo com Gomes, Melo e Barcellos (2025) e também como ela reflete a proveniência regional e os valores das comunidades do sertão:

- Dona Dora, aconteceu uma coisa desagradável com um ente muito querido seu.
- Pois eu quero é que Eurico se dane.
- Não, eu estou falando é de sua cachorrinha.
- Ave Maria! O que aconteceu com Bolinha? Acode aqui que a minha cachorrinha está doente! Valei-me meu São... Meu São... Ai, meu Deus, qual é o santo que protege os cachorros?
- Eu tenho para mim que é São Francisco, que é um santo que falava com os bichos.
- Ai, valei-me meu São Francisco de... Mas é de Padre ou de Assis?
- Aí eu já não sei, é melhor perguntar para o padre.
- Isso, isso, vá chamar o padre João para benzer minha cachorrinha!
- Benzer?
- É!

(O auto, 2000, 20:14)

No aspecto fonético-fonológico, a característica mais relevante é a resistência à palatalização das oclusivas dentais /t/ e /d/ seguidas de [i]. Nas falas de Dorinha, por exemplo, ao pronunciar vocábulos como “ente” [ˈɛti] e “doente” [duˈɛti], evidencia-se a manutenção da articulação dental pura, característica que confere autenticidade à variante nordestina em contraste com a norma do sudeste [ˈɛtʃi] e [duˈɛtʃi]. Essa particularidade é acompanhada pela abertura de vogais médias, como em “acode” [aˈkodi], e pela articulação das fricativas /S/ e /R/ como se dá nas palavras “Francisco” [frãˈsiʃku] e “perguntar” [peŋgũˈtah], demonstrando que a variação é sistemática e intrínseca ao processo comunicativo da região.

Quando se trata da sintaxe, a expressividade é reforçada pelo emprego do “é” enfático, utilizado como partícula de realce para colocar em foco a informação no discurso, isso fica evidente quando Dorinha afirma: “Pois eu quero é que Eurico se dane”, ou na correção de João Grilo: “Não, eu estou falando é de sua cachorrinha” (O auto, 2000). Essa estrutura confere veracidade à representação da oralidade e é um traço distintivo do falar popular nordestino. Em paralelo, o léxico é extremamente marcado pela religiosidade, com o uso de vocativos e interjeições como “Ave Maria”, “Valei-me meu São Francisco”, esse uso de escolhas lexicais

comprova como a língua de um grupo reflete sua visão de mundo, pautada pela fé e pelo sagrado.

Por fim, a análise demonstra que o filme utiliza as variantes diatópicas como um meio de resistência cultural, pois, embora esses modos de falar tenham sido historicamente marginalizados e alvos de preconceito até nos tempos atuais, Guel Arraes ao adaptar a obra original de Ariano Suassuna, valida-os ao apresentá-los de maneira enaltecida e integrada à inteligência pragmática dos personagens. Assim, as falas de João Grilo e Chicó não são apenas representações regionais, mas expressões legítimas e ricas da diversidade que compõem o patrimônio linguístico brasileiro.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Sociolinguística, ao relacionar linguagem e sociedade e valorizar a língua falada observada, descrita e analisada, coloca em evidência a comunidade de fala de um determinado grupo social revelando o caráter heterogêneo e mutável de qualquer língua natural. Priorizam-se, assim, as situações reais de uso em detrimento de um estudo essencialmente intralinguístico, ou seja, do sistema da língua.

Nessa ambiência, o estudo da comunidade de fala do Nordeste brasileiro por meio do filme “O auto da Compadecida” contribui para reflexões importantes sobre a normalidade dos usos linguísticos.

O trecho analisado revela que a obra utiliza as variantes diatópicas como um pilar de sustentação da identidade sociocultural das personagens. A análise do diálogo entre Dorinha, João Grilo e Chicó confirmou a presença marcante de traços fonéticos específicos, como a articulação dental de /d/ e /t/ diante de [i] e o uso de vogais abertas, além de recursos sintáticos como o “é” enfático, que conferem expressividade à fala regional e, quanto à escolha lexical, é comum o emprego de termos religiosos.

Portanto, o filme, ao dar visibilidade a esses falares de maneira enaltecida e humorística, transforma o potencial estereótipo em uma forma de resistência cultural, validando as práticas languageiras nordestinas como expressões legítimas e ricas da diversidade brasileira.

Enfim, entendemos que esta pesquisa é importante para a área da Linguística, sobretudo, os estudos sociolinguísticos, pois possibilita, como já mencionado, uma análise das variantes linguísticas da comunidade de fala do sertão nordestino, proporcionando um olhar voltado para a diversidade ao promover reflexões necessárias para a redução de desigualdades sociais, como propõe a objetivo 10 da ODS da ONU.

Para a formação acadêmica dos pesquisadores, a importância está na preparação de futuros docentes para atuar de forma inclusiva e consciente, entendendo que as variações linguísticas possibilitam uma abordagem pedagógica mais sensível às diferenças regionais e sociais dos estudantes, promovendo o respeito pela identidade linguística dos alunos e combatendo o preconceito linguístico no ambiente educacional.

REFERÊNCIAS

ALKMIM, Tânia Maria. Sociolinguística. *In*: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Orgs.). **Introdução à linguística I: domínios e fronteiras**. São Paulo: Contexto, 2000. p. 21-47.

BAGNO, Marcos. **A norma oculta: língua e poder na sociedade brasileira**. São Paulo: Parábola, 2003.

_____. **Português ou brasileiro?** Um convite à pesquisa. 4. ed. São Paulo: Parábola, 2004.

_____. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. 49. ed. São Paulo: Loyola, 2007.

CAMACHO, Roberto Gomes. Sociolinguística. Parte II. *In*: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Orgs.). **Introdução à linguística I: domínios e fronteiras**. São Paulo: Contexto, 2000. p. 49-75.

FARACO, Carlos Alberto. **Norma culta brasileira: desatando alguns nós**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. p. 73-107.

GOMES, Christina Abreu; MELO, Marcelo Silva Lopes de; BARCELLOS, Maria Eugênia Martins. Comunidade de fala e o conceito de sistema adaptativo complexo. *In*: BRESCANCINI, Cláudia Regina; MONARETTO, Valéria Neto de Oliveira (Orgs.). **Sociolinguística no Brasil: textos selecionados**. Porto Alegre: ediPUCRS, 2020. *E-book*. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 18 ago. 2025.

MOTA, Jacyra. Aspectos fônicos do Nordeste a partir de dados do ALiB. *In*: LOPES, Norma da Silva; ARAÚJO, Silvana Silva de Farias; FREITAG, Raquel Meister Ko (Org.). **A fala nordestina**: entre a sociolinguística e a dialetologia. São Paulo: Blucher, 2016. *E-book*. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 18 ago. 2025.

NAÇÕES Unidas Brasil. **Objetivos de desenvolvimento sustentável**. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>. Acesso em 27 out. 2025.

O AUTO da Compadecida. Direção de Guel Arraes. Produção: Guel Arraes. Rio de Janeiro: Globo Filmes, 2000. 1 DVD.

**QUANDO A ESCOLA É DE VIDRO, DE RUTH ROCHA: análise entre
o ensino tradicional e a escola do futuro**

Ana Clara da Costa Funchal
Graduanda em Letras - Uni-FACEF
anaclarafunchal70@gmail.com

Heloísa de Castro Freire
Graduanda em Letras - Uni-FACEF
freirecastroheloisa@gmail.com

Iara Pimenta Goulart
Graduanda em Letras - Uni-FACEF
iarapg0209@gmail.com

Maria Rita Rocha de Andrade
Graduanda em Letras - Uni-FACEF
mariaritaandrade4gmail.com

Priscila Penna Ferreira Coelho
Doutora em Linguística Aplicada – Uni-FACEF
priscilapenna.adv@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

A literatura infantil geralmente é vista como algo apenas divertido, mas na verdade ela também serve para criticar as estruturas sociais, incluindo a escola. No livro *Quando a escola é de vidro* (1984), Ruth Rocha usa uma metáfora simples, porém poderosa, para mostrar como o ensino tradicional pode ser. O ensino mencionado anteriormente é marcado pela padronização, controle e pouca abertura para as diferenças entre os alunos.

As crianças presas em recipientes de vidro mostram claramente como o sistema educacional tradicional quer que todos sejam iguais e não aceita as diferenças. Isso limita o crescimento individual.

No entanto, dentro da história, há um momento em que essa estrutura é quebrada. Isso nos faz pensar em outras formas de organizar a escola, mais alinhadas com as ideias modernas de educação. Essas ideias defendem o diálogo, a autonomia dos alunos e a valorização das diferenças. Portanto, o livro não só critica o modelo de ensino atual, mas também sugere caminhos para pensarmos na escola do futuro.

Este artigo tem como objetivo analisar a história de Ruth Rocha como um ponto de encontro entre duas visões de ensino. Ele busca mostrar o que continua igual, o que muda e os desafios que ainda existem na educação.

Usando a linguagem literária para questionar as coisas, o livro ajuda unir teoria com a prática educacional. Ele analisa ideias como currículo, avaliação e a relação entre professor e aluno. A análise aqui proposta não apenas busca entender a metáfora do "vidro", mas também ver como ela afeta a educação hoje em dia. Ainda existem práticas tradicionais, mas também surgem ideias novas.

A questão é saber se a escola de hoje ainda tem seus "vidros", mesmo que não sejam tão óbvios, e o que é necessário para superá-los.

2. ENSINO TRADICIONAL E NOVAS PERSPECTIVAS EDUCACIONAIS

A reflexão sobre as práticas pedagógicas demanda a compreensão das diferenças existentes entre modelos tradicionais de ensino e propostas educacionais voltadas à formação crítica dos indivíduos. Nesse contexto, a obra *Pedagogia do oprimido* (1987), de Paulo Freire, é um referencial fundamental para problematizar os limites do ensino tradicional e apontar caminhos para uma educação transformadora.

Segundo Freire (1987), a abordagem tradicional de ensino, por ele denominada "educação bancária", baseia-se na ideia de que o professor é o detentor do conhecimento, enquanto o estudante assume uma postura passiva, sendo apenas receptor de conteúdo. Nesse modelo, o processo educativo reduz-se à transmissão mecânica de informações, desconsiderando a experiência, a autonomia e a capacidade crítica dos alunos.

A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em "vasilhas", em recipientes a serem "enchidos" pelo educador. Quanto mais vá enchendo os recipientes com seus "depósitos", tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente "encher", tanto melhores educandos serão (Freire, 1987, p. 33).

Por outro lado, o pesquisador propõe uma educação dialógica e problematizadora, na qual o conhecimento é construído de forma coletiva, por meio da interação entre educador e educando. Então, o ensino deixa de ser um ato de transferência e passa a ser um processo de construção conjunta, fundamentado no

diálogo, na escuta e na valorização das vivências dos sujeitos. A educação, assim, assume um caráter libertador, possibilitando que os indivíduos desenvolvam consciência crítica acerca da realidade e atuem na transformação social.

Essa concepção de Freire (1987) permite compreender as críticas ao ensino tradicional presentes em narrativas literárias que abordam o ambiente escolar, como ocorre em *Quando a escola é de vidro* (1984). A metáfora da “escola de vidro” pode ser interpretada como uma representação das limitações impostas por um sistema rígido, transparente apenas na aparência, mas que restringe a liberdade, a criatividade e a expressão dos alunos. Nesse sentido, a obra dialoga com a crítica freireana ao modelo bancário, ao evidenciar práticas pedagógicas que silenciam os estudantes e desconsideram suas individualidades.

Ao se pensar nas novas perspectivas educacionais, observa-se uma aproximação com os princípios defendidos por Freire (1987). Essas abordagens valorizam metodologias ativas, o protagonismo discente, o uso crítico das tecnologias e a formação integral dos sujeitos. Ainda que essas propostas apontem para avanços significativos, ainda existem desafios relacionados à sua implementação com qualidade, como a formação docente, as desigualdades sociais e as condições estruturais das instituições de ensino.

Dessa forma, a articulação entre as críticas ao ensino tradicional e as contribuições de Freire (1987) mostra que a superação de práticas educativas excludentes não depende apenas da adoção de novas metodologias, mas de uma mudança profunda no entendimento de educação. Trata-se de reconhecer o aluno como sujeito ativo no processo de aprendizagem e de promover uma prática pedagógica comprometida com a autonomia, o diálogo e a transformação social.

Após essa explanação sobre o ensino tradicional e as novas perspectivas educacionais, falaremos acerca da importância da literatura na educação e como essas duas coisas se relacionam.

2.1 Literatura e educação: o papel da narrativa crítica

A literatura e a educação estão muito mais conectadas do que parece. A literatura não é apenas uma ferramenta para ajudar no aprendizado, mas também um espaço para questionar como as coisas são feitas no mundo. Muitas histórias

nos fazem pensar sobre coisas que normalmente não notamos, como regras muito rígidas, a necessidade de todos serem iguais e a falta de diálogo. Essas histórias usam metáforas e situações simbólicas para nos mostrar problemas reais de uma maneira nova.

Um exemplo disso é o livro *Quando a escola é de vidro* (1984), de Ruth Rocha. A história é um pouco exagerada, uma vez que a literatura não tem compromisso com o real, assim fica fácil de reconhecer certos aspectos da realidade, no caso do livro citado: os alunos são forçados a se encaixar em estruturas que não respeitam suas diferenças. A imagem dos vidros mostra uma escola que não se adapta ao aluno, mas exige que o aluno se adapte à escola. Esse tipo de história não nos dá respostas fáceis, mas nos deixa desconfortáveis e é esse desconforto que nos faz pensar.

Além disso, histórias como essas ajudam a criar leitores mais atentos e críticos. Quando percebemos que a história está relacionada à realidade, alunos e professores começam a repensar suas próprias experiências na escola. Como demonstrado por Marisa Lajolo e Regina Zilberman:

Esboça-se aos poucos a relevância da literatura infantil e de seu estudo. O interesse que desperta provém de sua natureza desmistificadora, porque, se se dobra a exigências diversas, revela ao mesmo tempo em que medida a propalada autonomia da literatura não passa de um esforço notável por superar condicionamentos externos de cunho social e caráter mercadológico que a sujeitam de várias maneiras. E como, ainda assim, alcança uma identidade, atestada pela permanência histórica do gênero e pela predileção de que é objeto pelo leitor criança, mostra que a arte literária circunscreve sempre um espaço próprio e inalienável de atuação, embora seja ele limitado por vários fatores. (Lajolo, & Zilberman, 2004, p. 11)

Assim, a literatura deixa de ser apenas uma coisa para se aprender e passa a ser uma ferramenta para entender o mundo. Isso nos ajuda a entender melhor o que significa ensinar e aprender.

3. ANÁLISE DE QUANDO A ESCOLA É DE VIDRO (1984)

A obra *Quando a escola é de vidro* (1984), de Ruth Rocha, utiliza uma narrativa simbólica para apresentar, de forma crítica, a organização escolar tradicional e suas limitações. Embora escrita em linguagem acessível e voltada ao

público infantojuvenil, a história possui forte dimensão social e pedagógica, permitindo uma reflexão profunda sobre o papel da escola na formação dos sujeitos.

Na narrativa, a autora descreve uma escola em que cada criança permanece dentro de um vidro, metáfora que representa controle, padronização e imobilidade. Esses recipientes simbolizam um sistema educacional que valoriza a obediência, a uniformização e a reprodução de comportamentos, reduzindo a liberdade de expressão e a individualidade dos estudantes. O vidro, ao mesmo tempo em que permite ver, também separa, limita e aprisiona, revelando uma estrutura aparentemente organizada, mas profundamente restritiva.

De modo geral, a história pode ser entendida como uma crítica à escola que prioriza regras rígidas, currículos fechados e métodos centrados apenas na transmissão de conteúdo. Ruth Rocha questiona uma educação que forma alunos para se adaptarem, e não para pensarem criticamente. Ao construir essa metáfora, a autora amplia o sentido da narrativa para além do universo infantil, propondo uma reflexão sobre a função social da educação e sobre os modelos pedagógicos que moldam diferentes gerações.

Ao longo da obra, o rompimento com essa lógica representa a possibilidade de transformação. Quando os “vidros” são questionados, abre-se espaço para uma escola mais humana, participativa e democrática. Dessa forma, a narrativa não apenas denuncia práticas opressoras, mas também sugere novos caminhos, aproximando-se de perspectivas educacionais que valorizam autonomia, diálogo e diversidade.

3.1. A metáfora da transparência e do controle

A imagem da escola de vidro representa, de maneira contundente, a lógica do ensino tradicional. A transparência sugere vigilância constante, pois todos podem ser observados e controlados, enquanto o vidro simboliza fragilidade aparente, mas também barreira rígida. Nesse contexto, os alunos tornam-se sujeitos passivos, confinados em estruturas que limitam sua criatividade, seus movimentos e sua capacidade de participação ativa no processo educativo.

Essa metáfora dialoga diretamente com a crítica de Paulo Freire à chamada educação bancária, modelo em que o aluno é visto como mero receptor de

informações depositadas pelo professor. Segundo Freire (1987, p. 38) “Quanto mais se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele”.

Assim como na crítica freireana, os vidros da narrativa representam uma educação baseada no armazenamento mecânico de conteúdos, na disciplina excessiva e na ausência de protagonismo estudantil. A escola, nesse formato, funciona como instrumento de manutenção de estruturas sociais já estabelecidas, dificultando o desenvolvimento da consciência crítica.

Portanto, a metáfora criada por Ruth Rocha evidencia que o excesso de controle pode transformar a educação em um processo de aprisionamento intelectual. A transparência dos vidros não significa clareza emancipadora, mas vigilância e padronização, reforçando a necessidade de repensar práticas pedagógicas que ainda reproduzem modelos autoritários.

3.2 Crítica ao ensino tradicional em *Quando a escola é de vidro* (1984)

A obra *Quando a escola é de vidro* (1984), de Ruth Rocha, apresenta, por meio de uma narrativa metafórica e acessível, uma forte crítica às práticas do ensino tradicional. Ao construir o espaço escolar no qual os estudantes são colocados em “vidros”, a autora cria uma imagem simbólica e um efeito de sentido que evidencia a rigidez, a vigilância e a padronização presentes em determinados modelos educativos.

Nesse contexto, o vidro pode ser interpretado como um elemento que, ao mesmo tempo em que permite ver, também limita e expõe. Os alunos, inseridos nesse ambiente, tornam-se constantemente observados e controlados, o que remete à ausência de liberdade para questionar, criar ou expressar suas individualidades, como Freire (1987) aponta no seu termo “educação bancária”. Essa proposta revela uma escola marcada por normas rígidas e pela expectativa de comportamento de um aluno ideal, por exemplo, que se sinta corretamente, faz somente o que professor pede a ele e não conversa com os colegas, aspectos característicos do ensino tradicional.

Além disso, a narrativa evidencia a centralidade da autoridade docente e institucional, em detrimento da participação ativa dos estudantes. Essa dinâmica, como dito anteriormente, dialoga com o que Paulo Freire (1987) denomina de "educação bancária" em *Pedagogia do Oprimido*, na medida em que os alunos são tratados como recipientes a serem preenchidos, e não como sujeitos críticos e participativos.

Outro aspecto relevante na crítica construída por Rocha diz respeito à desconsideração das subjetividades dos estudantes. Ao priorizar um modelo de comportamento e da forma de aprendizagem, a escola representada na obra ignora as diferenças individuais, culturais e cognitivas dos estudantes. Esse apagamento das singularidades contribui para a formação de sujeitos conformados, pouco estimulados a desenvolver autonomia e pensamento crítico.

A metáfora da "escola de vidro" também pode ser compreendida como uma crítica à fragilidade desse modelo educacional. Embora aparente organização e controle, trata-se de uma estrutura suscetível a rupturas, sobretudo quando confrontada com as necessidades reais dos alunos e com as demandas de uma sociedade em constante transformação. Nesse sentido, a obra sugere que a rigidez do ensino tradicional não se sustenta diante da complexidade do processo educativo contemporâneo.

Assim, ao articular elementos simbólicos e situações do cotidiano escolar, Ruth Rocha constrói uma narrativa que não apenas denuncia as limitações do ensino tradicional, mas também convida à reflexão sobre a necessidade de práticas pedagógicas mais abertas, dialógicas e inclusivas. A crítica presente na obra, portanto, contribui para o debate acerca da superação de modelos educativos centrados na autoridade e na passividade, aproximando-se de perspectivas que valorizam o protagonismo discente e a construção coletiva do conhecimento.

3.3 Indícios de ruptura e transformação

Dado as divergências e incompatibilidades do ensino tradicional com a era moderna, como Edgar Morin (2000) evidencia, "todo desenvolvimento verdadeiramente humano significa o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentimento de pertencer à espécie

humana." (Morin, p. 55). O método de isolamento de conhecimentos se tornou insuficiente perante as necessidades da era moderna e do transbordamento de informações e a liberdade de reflexão dos indivíduos, trazendo sua autonomia à tona, autonomia de ser um indivíduo único perante a outros indivíduos.

Nesse contexto, o ensino tradicional na prática mecanizava a educação e criava seres limitados à moralidade antepassada, que deixava de lado a singularidade dos seres, inevitável na vivência humana, como dito por Morin (2000), "o ser humano é ao mesmo tempo singular e múltiplo. Dissemos que todo ser humano, tal como o ponto de um holograma, traz em si o cosmo." (Morin, p. 57)

Atualmente, a preocupação com metodologias que respeitam as individualidades dos estudantes, tanto quanto em sua relação com a aprendizagem se tornou mais predominante nos meios escolares, evidenciando as evoluções presentes no ensino e nos estudos de aperfeiçoamento da docência.

4. A ESCOLA DO FUTURO EM DIÁLOGO COM A OBRA

A obra de Ruth Rocha se inicia em um contexto de censura, os alunos habitam em um ambiente em que suas vozes são "abafadas", fazendo uma alusão ao ensino que tira o protagonista do aluno, sendo ele passivo ao processo do aprendizado.

Conectando o contexto histórico da evolução educacional com a obra de Ruth Rocha, *Quando a escola é de vidro* (1984) rompe com as concepções do ensino tradicional a partir do momento em que os personagens despertam sua autonomia por meio de um questionamento, o motivo pelo qual deveriam se submeter às caixas de vidro, analogia à imposição de padrões morais de comportamento feitos pela escola aos alunos, que são quebrados e transformados pela atitude de rebelião elaborada pelos alunos dentro da narrativa.

A obra de Ruth Rocha nos subsidia perante a quebra do ensino tradicional, e nos fez refletir sobre a escola do futuro, enfrentando os desafios atuais da educação e os métodos que não de ser usados para dar a voz aos estudantes e ajudá-los na construção de um saber sem padronizações e mecanizações, como em *Quando a escola é de vidro* (1984) e a limitação até do crescimento dos indivíduos pela dominação das caixas de vidro. Assim, a escola do futuro deve ser essa que

desperta voz e está aberta cada vez mais a evoluções, como ao final da obra de Ruth Rocha, "Seu Hermenegildo não se perturbou: - Não tem importância. A gente começa experimentando isso. Depois a gente experimenta outras coisas..." (Rocha, 1998), e na criação de novos métodos que predominem o bem-estar e o respeito nas instituições escolares, com a valorização da individualidade de cada aluno, ao contrário do comportamento dos professores com o aluno novo, Firuli, na história "Engraçado é que o Firuli desenhava melhor que qualquer um, o Firuli respondia perguntas mais depressa que os outros, o Firuli era muito mais engraçado... Os professores não gostavam nada disso..." (Rocha, 1998), o medo do aluno ser "mau exemplo" dentro do contexto da narrativa, mostra o medo real de sair dos moldes tradicionais do ensino.

Para que tenhamos uma evolução constante e uma esperança para a educação do futuro, é preciso deixar os antigos "vidros" para trás e abandonar os antigos métodos ultrapassados que ainda assombram a educação atualmente.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que foi discutido, o livro *Quando a escola é de vidro* (1984), escrito por Ruth Rocha, nos permite perceber como a literatura pode mostrar questões importantes sobre a escola de uma forma simples. A ideia dos vidros é uma metáfora que expõe um modelo de escola que ainda existe hoje, onde o aluno precisa se adaptar a regras rígidas, muitas vezes, sem que suas necessidades e diferenças sejam levadas em consideração. Ao usar essa imagem, o texto destaca práticas que, embora sejam comuns, precisam ser repensadas.

Ao mesmo tempo, a história nos mostra que é possível mudar. Para criar uma escola diferente, precisamos reconhecer a importância de ouvir os alunos, respeitar como cada um aprende e valorizar as diferenças entre eles. Isso não significa apenas mudar a forma como ensinamos, mas sim repensar toda a forma como a educação é feita e como os alunos são vistos dentro desse processo.

Por fim, a conexão entre a literatura e a educação é fundamental para mudar a forma como pensamos sobre a escola. Os textos literários nos fazem refletir e podem nos deixar um pouco desconfortáveis, o que é bom, porque eles nos ajudam a ver a realidade da escola de uma forma mais ampla e a ser mais críticos.

Dessa forma, ainda precisamos questionar até que ponto a escola de hoje ainda tem seus próprios “vidros” e quais caminhos podemos criar para superá-los.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

LAJOLO, Marisa. & ZILBERMAN, Regina. **Literatura Infantil Brasileira**: História e histórias. 6. ed. São Paulo: Ática, 2004.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

ROCHA, Ruth. **Quando a escola é de vidro**. São Paulo: Salamandra, 1984.

ÍNDICE

A

Adonis Ricardo Oliveira Faleiros, 83
Adriana Aparecida Silvestre Gera-
Ribeiro, 8, 45
Ana Clara da Costa Funchal, 110
Ana Lúcia Furquim Campos-Toscano,
56, 70, 83, 99
André Luis da Silva Ramos, 32

B

Beatriz Lima de Souza, 70
Beatriz Santiago Noronha Ronca, 70

D

Dayani Cristina Narciso, 45
Diogo Marcli F. de Aguiar, 45
Dorian Lucas Badoco, 70, 99

E

Eduarda Maximiano Brito, 32, 99

G

Giovana Parreira Bomfim, 56

H

Heloísa de Castro Freire, 110

I

Iara Pimenta Goulart, 110
Isabelli Rodrigues dos Santos Alves,
32
Isadora Pimenta de Oliveira, 56

J

Janet Carvalho Lopes, 83
Júlia Fernanda Ribeiro, 32

L

Laiza Beatriz Silva Israel, 56
Larissa Bichaco Costa, 99
Letícia Domingues de Andrade, 83

M

Maria Rita Rocha de Andrade, 110
Maria Vitória do Couto Costa, 8
Miguel Freitas Vieira, 45
Mirelle Cristina S. Machado, 45
Mônica Alves de Freitas, 83

P

Priscila Penna Ferreira Coelho, 32,
110

R

Rafael de Carvalho Fróes, 70
Riene Maria da Silva Araújo, 56

ISBN VOLUME



ISBN COLEÇÃO



unifacef.com.br

Av. Dr. Ismael Alonso y Alonso, 2400

0800 940 4688 / (16) 3713-4688



I.C **Uni-FACEF**

Uni-FACEF
Centro Universitário Municipal de Franca